

Министерство образования и науки Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра «Безопасность жизнедеятельности»

Ч448.0.я7
В 676

М.А. Волкова, Ю.В. Калегина

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Челябинск
Издательский центр ЮУрГУ
2018

ББК Ч448.о.я7

*Одобрено
учебно-методической комиссией
механико-технологического факультета*

*Рецензенты:
М.Д. Даммер, И.Н. Ишимова*

Волкова, М.А.

Педагогика высшей школы: учебное пособие / М.А.Волкова,
В676 Ю.В. Калегина. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ,
2018. – 213 с.

В учебном пособии образовательный процесс в высшей школе представлен как система, рассмотрены его цели, содержание, организационные формы, методы и средства. Представлена компетентностная модель выпускника высшей школы, педагогическое содействие развитию компетентности охарактеризовано как целостный процесс. Подробно рассмотрены вопросы качества профессионального образования. Значительное внимание уделено рассмотрению профессионального образования в контексте системы непрерывного образования.

В учебном пособии представлены варианты проведения семинарских и практических занятий, приведены задания для самостоятельной работы студентов.

Учебное пособие «Педагогика высшей школы» предназначено для профессионального образования студентов магистратуры, изучающих данную учебную дисциплину.

ББК Ч448.о.я7

© Издательский центр ЮУрГУ, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
1. Педагогика высшей школы как область научного знания и учебная дисциплина	
1.1. Цели и задачи педагогики высшей школы как области научного знания и учебной дисциплины	6
1.2. Понятийный аппарат дисциплины «Педагогика высшей школы»	8
2. Непрерывное образование человека	
2.1. Непрерывное образование как явление и ценность	13
2.2. Развитие концепции непрерывного образования	17
2.3. Принципы непрерывного образования.....	22
2.4. Виды непрерывного образования	28
2.5. Нормативно-правовые основы системы непрерывного образования в России.....	33
3. Образовательный процесс и образовательные технологии в высшей школе	
3.1. Образовательный процесс как система.....	40
3.2. Образовательные технологии	54
3.3. Виды образовательных технологий	60
4. Участники образовательных отношений в высшей школе	
4.1. Компетентностная модель выпускника высшей школы	68
4.2. Компетентностная модель преподавателя высшей школы	74
4.3. Развитие личного ресурса студента и преподавателя в образовании.....	79
5. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования	
5.1. Траектории развития квалификации	90
5.2. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования	92
5.3. Организация дополнительного профессионального образования в высшей школе и на предприятии.....	94
5.4. Общая характеристика организационных форм дополнительного профессионального образования	101
5.5. Управление дополнительным профессиональным образованием	119
6. Качество профессионального образования	
6.1. Введение в педагогическую квалиметрию	126
6.2. Актуальные вопросы оценки качества образования	140
6.3. Педагогическое измерение как проблема.....	144
6.4. Теория и практика разработки теста и оценка его качества.....	150
6.5. Практика разработки предтестовых заданий	159
7. Задания для самостоятельной работы студентов.....	179
Библиографический список.....	192
Приложения	204

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Педагогика высшей школы» предназначено для профессионального образования магистрантов, изучающих данную учебную дисциплину, а также родственные ей дисциплины «Основы педагогики и андрагогики», «Педагогика и психология высшей школы».

Ее типичное расположение в учебных планах: дисциплина общенаучного цикла, вариативная часть. Дисциплина изучается как в первый, так и во второй год обучения в зависимости от учебных планов направления подготовки и опирается на дисциплины гуманитарного социально-экономического цикла бакалавриата. «Педагогика высшей школы» предшествует педагогической и научно-педагогической практике магистрантов большинства направлений подготовки.

В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) поколения 3, 3+ и 3++ для магистров значительной части направлений и для соответствующих им Профессиональных стандартов (квалификационные уровни 6 и 7) указан такой вид профессиональной деятельности выпускников, как педагогическая. Для ее осуществления в ФГОС указываются необходимые компетенции, как общекультурные (ОК), так профессиональные (ПК) по терминологии стандарта три+ или универсальные и общепрофессиональные по терминологии стандарта три++. Проведенный авторами анализ педагогических компетенций позволил выявить, что среди них выделяются собственно педагогические компетенции и компетенции управления образованием сотрудников организации, предприятия.

В числе педагогических компетенций способность:

- к самообразованию, профессиональному самосовершенствованию,
- к разработке образовательных программ, созданию методического обеспечения образовательного процесса,
- к реализации образовательного процесса,
- к оценке качества образования.

Среди компетенций управления образованием сотрудников способность:

- выстраивания корпоративных систем образования сотрудников, личных траекторий их образования,
- организации образовательного процесса,
- организации деятельности подразделений, занимающихся образовательной деятельностью на предприятии,
- аттестации и контроля уровня подготовленности сотрудников,
- просветительской работы в сфере профессиональной деятельности.

В соответствии с этим группами компетенций авторами выделены следующие главы учебного пособия.

1. Педагогика высшей школы как область научного знания и учебная дисциплина.
2. Непрерывное образование человека.
3. Образовательный процесс и образовательные технологии в высшей школе.
4. Участники образовательных отношений в высшей школе.
5. Организация профессионального образования.
6. Качество профессионального образования.

В главе седьмой и в Приложениях представлены задания для организации самостоятельной работы студентов в рамках аудиторных занятий и при осуществлении внеаудиторной работы.

Предлагается расширенный библиографический список литературы по дисциплине.

1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

1.1. Цели и задачи педагогики высшей школы как области научного знания и учебной дисциплины

Традиционно предметом педагогики является образовательный процесс. Педагогика изучает образование человека как специально организованную сферу жизни общества. В настоящее время в силу складывающейся тенденции интеграции формального, неформального и информального образования педагогика расширяет свои границы. Ее предметом становится образование человека, происходящее в разных сферах его жизнедеятельности. Она выходит за рамки образовательного учреждения, изучает также образование вне специально организованной сферы образования (самообразование, образование как вид развития).

Педагогические компетенции, которые ранее были необходимы лишь учителю в общеобразовательной школе и преподавателю в учреждениях среднего и высшего профессионального образования, становятся необходимыми и другим категориям профессионалов, а также людям в повседневной жизни.

В данном пособии педагогика высшей школы рассматривается как инструмент, необходимый для профессиональной деятельности магистров. Прежде всего, возникает вопрос, почему этот курс необходим магистрам.

Во-первых, в Федеральных государственных образовательных стандартах практически всех направлений подготовки педагогическая деятельность представлена как один из видов профессиональной деятельности магистра, наряду с такими, как научно-исследовательская и управленческая. Раскрываются общекультурные и профессиональные по терминологии стандарта три+) и универсальные и общепрофессиональные (по терминологии стандарта три++) компетенции, связанные с ее осуществлением.

Педагогика высшей школы является одним из разделов педагогики. Педагогика как наука об образовании человека подразделяется на разделы, которые выделяются в том числе по критериям разных возрастных групп обучающихся, уровней образования, видов образовательных учреждений.

Несмотря на современное понимание образования как целостности обучения и воспитания, в педагогике по-прежнему выделяются части: дидактика (наука об обучении) и теория воспитания.

Если интерпретировать педагогику как науку, изучающую образовательный процесс и управление образовательным процессом, как в современном их состоянии, так и в исторической ретроспективе, то в составе педагогики можно выделить такие разделы, как история педагогики, теория образования, теория управления образованием.

В случае рассмотрения педагогики на разных уровнях обобщения отражения образовательной действительности, можно вычленять в ней теорию образования и частные методики образования.

По социально-возрастному признаку и по уровням образования принято различать дошкольную педагогику, школьную педагогику, педагогику профессионального образования (и, в частности, педагогику высшей школы), андрагогику, изучающую теоретические и практические проблемы образования взрослых.

По критерию начальной готовности обучающихся к образованию различают специальную педагогику, сурдопедагогику (изучающую проблемы обучения и воспитания глухих и слабослышащих), тифлопедагогику (изучающую проблемы обучения и воспитания слепых и слабовидящих), олигофренопедагогику, реабилитационную педагогику, педагогику одаренных детей, и др.

Педагогика высшей школы как раздел педагогики изучает образование студентов в системе высшего образования, а также подготовку и переподготовку научно-педагогических кадров для высшей школы. Таков традиционный взгляд на педагогику высшей школы. Однако в настоящее время задачами высшей школы является не только профессиональное образование, подготовка кадров для всех отраслей экономики, но и дополнительное профессиональное образование, причем не только педагогических работников, но и самых различных категорий слушателей. Поэтому закономерно дополнительное профессиональное образование также включать в предмет изучения педагогики высшей школы [2, 3, 6, 7, 22, 23].

Педагогика высшей школы как часть педагогики профессионального образования изучает подсистему, которая входит в систему непрерывного профессионального образования. Профессиональное образование включает в себя следующие уровни образования: среднее профессиональное образование и высшее образование – бакалавриат, подготовку специалиста, магистратуру, подготовку кадров высшей квалификации.

Современное представление о ней дано в Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (глава 8, 10).

Высшая школа сегодня создает условия не только для осуществления базового высшего, но и дополнительного (преимущественно профессионального) образования.

Статья 76 Закона «Об образовании в Российской Федерации» гласит:

1. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

2. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки).

Государственные и социальные требования к высшей школе, заявленные в Федеральном государственном образовательном стандарте три + определили постановку следующих задач учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» для магистров:

- изучить особенности профессионального образования в высшей школе;
- ознакомиться с категориями и основными понятиями педагогики высшей школы;
- изучить нормативно-правовую базу осуществления профессионального образования;
- ознакомиться с педагогическими компетенциями преподавателя высшей школы и руководителя организации;
- освоить теорию и практику проектирования образовательных программ профессионального образования (основного и дополнительного);
- приобрести опыт разработки плана занятия (в разных организационных формах) и его проведения;
- освоить компетенции управления дополнительным образованием сотрудников в организации, на предприятии.

1.2. Понятийный аппарат дисциплины «Педагогика высшей школы»

В статье 2 действующего закона «Об образовании в Российской Федерации» определены ключевые понятия сферы образования. Именно такое содержание мы вкладываем в данные понятия, используя их в рамках учебной дисциплины «Педагогика высшей школы», отражающей соответствующую научную область.

1. Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

2. Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых

в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

3. Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

4. Уровень образования – завершённый цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований.

5. Квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

7. Образовательный стандарт – совокупность обязательных требований к высшему образованию по специальностям и направлениям подготовки, утвержденных образовательными организациями высшего образования, определенными настоящим Федеральным законом или указом Президента Российской Федерации.

8. Федеральные государственные требования – обязательные требования к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ, условиям их реализации и срокам обучения по этим программам, утверждаемые в соответствии с настоящим Федеральным законом уполномоченными федеральными органами исполнительной власти.

9. Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов.

10. Примерная основная образовательная программа – учебно-методическая документация (примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов), определяющая рекомендуемые объем и содержание образования определенного уровня и (или) определенной направленности, планируемые результаты освоения образо-

вательной программы, примерные условия образовательной деятельности, включая примерные расчеты нормативных затрат оказания государственных услуг по реализации образовательной программы.

11. **Общее образование** – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования.

12. **Профессиональное образование** – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности.

13. **Профессиональное обучение** – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий).

14. **Дополнительное образование** – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования.

15. **Обучающийся** – физическое лицо, осваивающее образовательную программу.

16. **Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья** – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

17. **Образовательная деятельность** – деятельность по реализации образовательных программ.

18. **Образовательная организация** – некоммерческая организация, осуществляющая на основании лицензии образовательную деятельность в качестве основного вида деятельности в соответствии с целями, ради достижения которых такая организация создана.

19. **Организация, осуществляющая обучение**, – юридическое лицо, осуществляющее на основании лицензии наряду с основной деятельностью образовательную деятельность в качестве дополнительного вида деятельности.

20. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, – образовательные организации, а также организации, осуществляющие обучение. В целях настоящего Федерального закона к организациям, осуществляющим образовательную деятельность, приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие образовательную деятельность, если иное не установлено настоящим Федеральным законом.

21. Педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

22. Учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и, если иное не установлено настоящим Федеральным законом, формы промежуточной аттестации обучающихся.

23. Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

24. Практика – вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

25. Направленность (профиль) образования – ориентация образовательной программы на конкретные области знания и (или) виды деятельности, определяющая ее предметно-тематическое содержание, преобладающие виды учебной деятельности обучающегося и требования к результатам освоения образовательной программы.

26. Средства обучения и воспитания – приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности.

27. Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

28. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, инди-

видуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

29. Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

30. Отношения в сфере образования – совокупность общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ (образовательные отношения), и общественных отношений, которые связаны с образовательными отношениями и целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование.

31. Участники образовательных отношений – обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

32. Участники отношений в сфере образования – участники образовательных отношений и федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения.

33. Конфликт интересов педагогического работника – ситуация, при которой у педагогического работника при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся [58].

2. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

2.1. Непрерывное образование как явление и ценность

Человек получает образование в течение всей жизни. Еще не родившись, плод находится в физиологической и психической связи со своей матерью. На его жизнедеятельность влияют как обменные процессы, происходящие в ее организме, так и психические процессы. Также происходит влияние на плод и социального общения матери с другими людьми. В целом, в этом состоянии человек уже включается в обмен информацией с окружающим миром, в том числе – с другими людьми, таким образом, происходит его образование в широком смысле этого слова, т.е. образование как вид развития. Родившись, человек получает новые возможности для получения образования: в своей семье и в ближайшем окружении; затем круг его социального общения все больше расширяется, и он получает возможность продолжения образования во всех его видах: формальном, неформальном, информальном. В современном мире важно не то, в какой форме получил человек образование, важны его результаты. Поэтому системообразующим фактором непрерывного образования являются его цели и соответствующие ожидаемые результаты. В соответствии с современной парадигмой образования это цели всех заинтересованных в образовании субъектов: государства, общества, человека, его родителей (опекунов, семьи).

Образование человека происходит в течение всей его жизни, однако особенности этого процесса и его результаты связаны с этапами развития индивида.

Для выявления возрастных особенностей образования необходимо определить с системой отсчета. Таковой точкой может служить дата рождения человека. Исходя из нее, обычно определяется хронологический возраст человека. Если опираться на хронологический возраст, то следует учитывать, что хронологический возраст является формальным, не отражает ни специфики онтогенеза, ни влияния социально-культурных факторов на развитие каждого человека. Поэтому для научного обоснования особенностей образования взрослых имеет смысл обратиться к условному возрасту человека, который определяется воздействием разнообразных внутренних и внешних факторов на развитие человека. Условный возраст складывается в соответствии с законами развития и представим двумя сторонами: биологический и социальный возраст человека.

В науке принято различать системы отсчета, в которых можно определить возрастные категории и охарактеризовать возрастную периодизацию, так или иначе характеризующую условный возраст человека. Так И.С. Кон выделяет как минимум три системы отсчета: онтогенез (индивидуальное развитие); социально-возрастная структура общества (возрастная стратификация общества); отражение возрастных особенностей в культуре (словившиеся представления) [75].

Онтогенез – особенности индивидуального развития. Они определяются врожденными задатками людей и социокультурной обстановкой, в которой протекает его жизнедеятельность. В соответствии с законом развития под воздействием внутренних и внешних факторов, в онтогенезе рассматривают биологический и социальный возраст человека.

Биологический аспект возраста отражает состояние развития организма (т.е. целостное состояние обменных, структурных, функциональных, регуляторных особенностей и приспособительных возможностей организма). Под социальным возрастом понимается социальный статус индивида, характеризующийся его способностью исполнять социальные роли.

Социально-возрастная стратификация общества обусловлена типичными для какого-либо хронологического возраста социальными ролями, а также принятыми в обществе социальными ожиданиями и санкциями.

Культурная возрастная периодизация обусловлена территориально–этническими условиями, особенностями, традициями, искусством, законами, особенностями менталитета и др. Каждая культура обычно принимает свою возрастную периодизацию (или несколько типичных периодизаций) и задач каждого социально-возрастного периода. В каждой культуре возрастному слою (периоду) приписываются: традиционно в данной культуре сложившиеся признаки; социальные роли, биологические и социальные типичные образы (ожидания); типичные возрастные санкции; разные возрастные субкультуры.

Возрастная идентификация человека невозможна вне опоры на законы развития. В основании развития человека лежат два фактора: способность к развитию от зачатия до смерти и межиндивидуальная изменчивость (вариабельность), находящая проявление в развитии людей [9, 18, 20, 49, 68, 93, 115, 120].

Именно они обуславливают следующие особенности развития человека, приобретающие характер закономерностей развития человека.

1. Внутренняя и внешняя обусловленность развития человека. Основанием проявления данной закономерности стал диалектический принцип единства и борьбы противоположностей, в данном случае сознания и поведения человека. Сознание человека, как внутренняя сторона его развития раскрывается для него и окружающих во внешнем его бытии – в поведении человека. С другой стороны, всякое переживание субъекта, приводящее его к развитию есть всегда и неизбежно является переживанием чего-то и знанием о чем-то внешнем.

2. Неравномерность и гетерохронность развития. Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Неравномерность – неодинаковость, непостоянство в развитии психических функций. Гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов, тогда как неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы.

Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т.е. развитию присущ колебательный характер. При этом, чем ниже уровень развития системы, тем сильнее колебания: высокие подъемы сменяются значительными спадами. В сложноорганизованных (высокоразвитых) системах, к которым относится человек, колебания становятся частыми, но амплитуда их резко уменьшается. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует. Система в своем развитии идет к единству и гармонии частей. Эти выводы подтверждаются данными о динамике развития познавательных функций на протяжении детского, подросткового и взрослого возрастов. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики. Этим объясняются резкие перепады в развитии, например, познавательных функций в подростковом и юношеском возрасте.

3. Сенситивность развития. Сенситивный период развития – это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания. Б.Г. Ананьев понимал сенситивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсibiliзированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга». Возрастная сенситивность – оптимальное сочетание условий для развития определенных психических процессов и свойств, присущее определенному возрастному периоду. Можно говорить о восприимчивости человека в определенном возрасте к тем или иным формам и содержанию образования

4. Несовпадение периодов индивидуального и социально-возрастного развития. В основании этой закономерности лежит кумулятивность развития – накопление в ходе роста индивида социально-психических свойств, качеств, умений, навыков, приводящее к качественным изменениям в их развитии.

С учетом разных систем отсчета нет возможностей разработки единой возрастной периодизации. В то же время потребности многих сфер жизнедеятельности людей вызывают необходимость создания таковой. Существует много возрастных периодизаций развития людей. Ни одна из них не соответствует онтогенезу отдельного человека. Ни одна из них также не может учесть многообразия влияния внешних социальных, культурных, национальных и прочих факторов.

Остановимся на достаточно распространенной периодизации, на которой базируется формальное образование. Детский возраст – до 6–8 лет. Младший школьный возраст – от 6–8 до 10–12 лет. Средний школьный

возраст – до 16–17 лет. Юношество – до 20–21 года. Молодость – примерно до 30–35 лет. Зрелость – 35–55 лет. Пожилой возраст – до 70 лет. И далее – возраст старости.

К характерным возрастным особенностям детского возраста относятся: становление тканей, органов и систем организма; гетерохронность развития систем; гетерохронность в онтогенезе; слабость и мобильность эмоционально-чувственной сферы; неустойчивость психики; потребность в общении с близкими людьми.

В числе социально-возрастных ожиданий и требований: подготовка ребенка к школе; начало адаптации к социальным отношениям вне семьи; владение простейшими компетенциями самообслуживания.

В соответствии с естественными особенностями развития и с учетом социальных требований и ожиданий можно назвать и задачи образования человека в этом возрасте: укрепление всех видов здоровья детей; развитие задатков детей в соответствии с их потребностями; поддержка и содействие развитию ребенка, соответствующего его возрасту; воспитание системы ценностей, в том числе – ценности образования; координация всех видов образования ребенка; обеспечение индивидуальных темпов развития; обеспечение равных стартовых возможностей детей в продолжении образования на формальном уровне, зарождение образовательных компетенций; социализация детей. Естественно, что их целенаправленное решение возможно только в рамках организованных систем образования. Другие влияния на развитие человека не поддаются педагогическому управлению и могут быть самыми разнообразными, при этом как целенаправленными, преднамеренными, так и стихийными.

Возрастные особенности школьного возраста: продолжение развития тканей, органов и систем организма; гетерохронность развития систем; неустойчивость всех аспектов здоровья; активная социальная адаптация; развитие самосознания, самоопределение; становление потребностей высшего уровня и личных ценностей.

Социально-возрастные ожидания и требования включают: адаптацию к школьной жизни; получение среднего образования; социальную активность; самоопределение; профессиональный выбор.

Задачи образования: развитие телесной составляющей личного ресурса школьника, развитие эмоционально-ценностных оценок знаний, событий, явлений, развитие эмоционально-чувственной сферы, воспитание культуры чувств, развитие интеллекта, формирование индивидуальной образованности, становление профильной образованности, развитие личной картины мира, мировоззрения, содействие самоопределению, предпрофильная ориентация школьников, воспитание ценностных отношений к социально значимым явлениям, объектам, процессам, событиям, воспитание готовности к самореализации, создание условий для самореализации в социально приемлемых проявлениях.

Возрастные особенности юношеского возраста: в целом сформированность всех систем; развитие потребностей высшего уровня; интеллекту-

альная зрелость; общая эмоциональная зрелость; пробуждение гетеросексуального интереса; общая социальная зрелость; эмансипация от родительского дома; выбор профессии; самоуправление свободным временем; построение собственной психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; идентификация «Я» (перцепция «Я»).

Социально-возрастные ожидания и требования: самоопределение личности; получение профессии; начало профессиональной деятельности; социальная активность.

Задачи образования: развитие профессиональных компетенций, подготовка к профессиональной деятельности, к социализации среди взрослых, работающего населения, развитие личных ресурсов в соответствии с индивидуальными потребностями.

Возрастные особенности взрослых: все системы находятся в состоянии зрелости (ранней, полной или угасания); интеллектуальная зрелость; эмоциональная зрелость; социальная зрелость; самоопределение личности; способность к самоуправлению; развитие и достижение зрелости профессиональной составляющей личных ресурсов людей; резкие различия в онтогенезах взрослых.

Социально-возрастные ожидания и требования: профессиональная деятельность; социальная активность; выполнение социальных ролей супруга, родителя, заботливого сына (дочери).

Задачи образования: удовлетворение образовательных профессиональных потребностей, содействие развитию профессиональной квалификации, профессиональному росту, социальной и профессиональной адаптированности в меняющихся условиях рынка, содействие самореализации человека [89, 102, 122,137].

Таким образом, образование человека выполняет значимые функции в жизнедеятельности человека. Это является свидетельством ценности образования для людей. О ценности образования следует говорить на разных уровнях: ценность образования для отдельного человека, для разных социальных групп, для общества в целом и для государства.

2.2. Развитие концепции непрерывного образования

Появление концепции непрерывного образования обычно датируется 70-ми годами прошлого века. Однако идеи непрерывности образования высказывались еще древними мыслителями. Нижеследующая табл.1 дает возможность проследить некоторые вехи развития практики и теории непрерывного образования в истории человечества [44, 45, 53, 66, 77, 105, 106] . Наиболее бурное развитие, особенно в педагогической науке, непрерывное образование приобрело во второй половине XX в. В науке исследованы и систематизированы периоды развития непрерывного образования и системы непрерывного образования.

Наиболее значимые качественные результаты в развитии непрерывного образования

Исторический период	Новации, нововведения
Древний мир, эпоха рабовладения (до V в. н.э.)	Идеи древних мыслителей о целесообразности непрерывности образования в течение жизни (Аристотель, Сенека), о непрерывности духовного и нравственного самосовершенствования; направленности образования на самообразование и самореализацию (Конфуций); сообразность воспитания с природой ребенка (Демокрит) и др.
Эпоха феодализма (до XVI в.)	Идеи образования в течение жизни для развития человека (Вольтер, Гете, Руссо), сочетания образования с нравственным, физическим, эстетическим воспитанием, образования без принуждения (Ф. Рабле, М. Монтень); гуманистические идеи образования. Открытие цеховых школ, в которых ремесленники обучались грамоте и мастерству
XVI в. – XVIII в.	«Великая дидактика» Я.А. Коменского; идея о продолжении образования по окончании школы, идеи о самообразовании людей, о необходимости создания науки обучения (Я.А. Коменский); принцип полезности образования (Дж. Локк); развитие идеи гуманизма в образовании («Эмиль, или о воспитании», Ж.Ж. Руссо). Проект программы народного образования (Ж. Кондорсэ)
XIX в.	Возрождение идеи образования в течение жизни (В.Г.Белинский, Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский). Развитие практики профессионального образования взрослых. Открытие обществ просвещения населения, подготовки и повышения квалификации кадров. Реализация непрерывности образования: от церковно-приходской школы, к церковно-учительской школе; возникновение новой формы – церковно-учительских школ. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания» (И.–Ф. Герbart). Обоснование принципов систематичности и последовательности обучения (И.Г. Песталоцци). Возникновение учреждений дополнительного образования (клуб для взрослых, Р. Оуэн). Коммунистическая община Р. Оуэна «Новая Гармония». Зарождение понятия «андрагогика» (К. Капп, 1833 г.)
Первая половина XX в.	Разработка проекта концепции непрерывного педагогического образования (К.П. Яновский); разработка и создание учебно-педагогического комплекса (гимназия, реальное училище, педагогический институт) (1911 г.). Идея о непрерывном политическом образовании населения (послереволюционная Россия). Идеи о сочетании образования, самообразования и практической деятельности для успеха непрерывного образования (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий). Трактровка непрерывного образования как компенсаторного образования (Великобритания)

Исторический период	Новации, нововведения
19 Середина XX в.	<p>Констатационная стадия разработки концепции непрерывного образования.</p> <p>Феноменологическая стадия развития концепции непрерывного образования.</p> <p>Разработка идеи о создании оптимальных для человека условий для образования в течение всей жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шукл, Э.Фор и др.). Введение ЮНЕСКО термина «непрерывное образование» (1968 г.)</p> <p>Признание ЮНЕСКО непрерывного образования ведущим принципом «современной» практики инноваций (1972 г.) Становление андрагогики как раздела педагогики и отдельной науки. Методологическая стадия развития концепции (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кроплей, М. Карелли, Б. Суходольский и др.). Стадия теоретической экспансии и конкретизации. Симпозиум на тему «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования» (г. Москва) 1979 г. принцип упреждающей подготовки человека к неопределенным условиям (1979 г.). Системное представление непрерывного образования (Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркин, В.Митгер, Ц.Карелли и др.). В национальном масштабе концепция непрерывного образования осуществляется во Франции (Закон 1971 г.), Швеции (Закон 1977 г.). В это же время ее частично использовали в США, ЮНЕСКО дается современная трактовка непрерывного образования «Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира» (1984 г.). Трактовка непрерывного образования как системы всех уровней, типов, видов образования, интеграции образовательных учреждений, преемственности их деятельности, как единство, координация, преемственность, взаимосвязь общего и профессионального образования, потребностей общества и личности, позволяет сформулировать определение системы непрерывного образования (А.А. Вербицкий, В.Г. Вершловский), В.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.А. Горохова, Л.А. Коханова, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов и др.). В теории педагогики определены функции непрерывного образования экономическая, социально-экономическая и социальная (В.Г. Онушкин); экономическая, социально-политическая и функция социализации (С.Г. Вершловский); компенсаторная, адаптирующая, развивающая (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский и др.); принципы непрерывного образования (Р. Дове)</p>

Исторический период	Новации, нововведения
Последняя четверть XX в.	Создание учреждений многоуровневого образования в странах Европы и США. Разработка АПН СССР «Концепции непрерывного образования» (1989 г.) Введение трех уровней высшего образования Постановлением Комитета по высшей школе России от 13 марта 1992 г. №13. Определение ступеней высшего образования Законом РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). Принятие программы развития (непрерывного) педагогического образования России на 2001–2010 гг. Развитие андрагогических исследований
XXI в.	Создание нетрадиционных образовательных учреждений: «университет без стен», «школа гибкого обучения». Развертывание сети учреждений дополнительного образования: учебные центры предприятий, внутрифирменное образование, корпоративные центры подготовки кадров, вузы, Центры дистанционного обучения; объекты социальной практики – вечерние (открытые) школы, Центры обучения безработных, инвалидов, уволенных в запас военных, Центры пенитенциарной педагогики и др. учебных центров, центров дополнительного образования, для разных категорий слушателей. Приоритет опережающей функции образования. Активное законодательство в сфере образования; разработка проектов законов

В.Г. Онушкин выделяет четыре хронологических этапа развития непрерывного образования:

- 50–60 гг. XX в.: непрерывное образование трактуется как образование взрослых, как компенсация школьного образования;
- 60-е гг. XX в.: непрерывное образование рассматривается как повышение квалификации с целью более эффективного участия в производстве;
- конец 60-х гг. XX в.: непрерывное образование предстает как средство получения квалификации для работы в различных отраслях;
- 70-е гг. XX в.: сделан упор на образование, способствующее адекватной адаптации к жизни в современном обществе [99, 100, 144].

Иную периодизацию истории развития концепции непрерывного образования дает Е.П. Тонконогая. Критерием выделения этапов в ее классификации является представление о сущности непрерывного образования. В данной периодизации учтены как развитие практики образования, так и отражение непрерывности образования в науке. Данный автор выделяет три этапа:

- 60-е гг. XX в.: непрерывное образование отождествляется с после-школьным образованием взрослых [111];
- 60-е – 70-е гг. XX в.: непрерывное образование рассматривается как система образования в целом;
- с 70-х гг. XX в. по настоящее время: унификация теории непрерывного образования.

В.Г. Осипов в формировании концепции непрерывного образования выделяет 5 стадий:

- констатационную (конец 50-х годов XX века) – выработка понятийного аппарата концепции;
- феноменологическую (60–70 гг. XX века) – описание непрерывного образования как явления;
- методологическую (70-е годы XX века) – разработка концептуальных моделей непрерывного образования;
- «теоретической экспансии и конкретизации» (конец 70-х – 80-е годы XX века) – распространение и конкретизация обобщенной модели непрерывного образования, сегментацией ее по звеньям системы, появлением частных моделей;
- практического приложения (80–90 гг. XX века) – решение практической задачи создания системы непрерывного образования [101].

Непрерывное образование сегодня характеризуют следующие особенности: происходит интеграция всех видов образования – формального, неформального, информального, в интересах отдельного человека, его семьи, общества и государства; повышается вариативность путей получения образования, что приводит к возникновению тенденции персонификации образования; изменяется структура непрерывного образования: повышается

роль и доля дополнительного образования детей и взрослых и дополнительного профессионального образования; происходит переход к многоуровневому высшему образованию (бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации); создается соответствующее новой структуре научно-методическое обеспечение образовательного и научно-образовательного процессов; продолжается процесс законотворчества; в результате создания Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» законодательно регламентированы имеющие место сегодня на всех уровнях образования ключевые новации.

2.3. Принципы непрерывного образования

В советской педагогике различными авторами сформулированы следующие принципы непрерывного образования, составляющие своеобразную аксиоматику построения и функционирования непрерывного образования:

- принцип подчинения форм, содержания, методов и средств обучения задаче формирования всесторонне, гармонически развитой личности;
- принципы непрерывности и постоянности («вертикальной интеграции»);
- принцип последовательности и преемственности разных этапов;
- принцип периодической возобновляемости институционализированного образования или иначе, «принцип дискретной реализации» непрерывного образования;
- принцип демократизма (доступ к любой ступени образования);
- принцип всеобщности, согласно которому в образовательную деятельность будут вовлечены все члены общества;
- принцип добровольности и принцип условно именуемый «конкретного удовлетворения конкретных потребностей»;
- принцип всеохватности («горизонтальной интеграции»);
- принцип «интеграции образования с жизнью, практикой»;
- принцип координации, системности; принцип последовательной институализации;
- принципы вариативности образовательных форм и структурно-организационной гибкости системы;
- принцип «релевантности» получаемого непрерывного образования для личности;
- принцип «избирательности» при выборе учебных программ, форм и видов получаемого образования.

Совокупность рассмотренных принципов характеризует три аспекта функционирования системы непрерывного образования:

- во-первых, – личностный,
- во-вторых, – временной,

- в-третьих, – социального пространства [81].

В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза сформулированы шесть ключевых принципов непрерывного образования:

- новые базовые знания и навыки для всех (всеобщий непрерывный доступ к образованию для получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество);
- увеличение инвестиций в человеческие ресурсы;
- использование инновационных методик преподавания и учения;
- новая система оценки полученного образования;
- развитие наставничества и консультирования (обеспечить каждому свободный доступ к информации об образовательных возможностях);
- приближение образования к дому (с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии) [92].

Основные ориентиры дополнительного образования отражены в его определении. Однако это не исключает их специального исследования. Среди наиболее часто предлагаемых принципов дополнительного образования детей принципы:

- гуманизма;
- свободного выбора;
- сотрудничества;
- культуру- и природосообразности;
- дифференциации и индивидуализации;
- творчества;
- системности.

В андрагогике сформулированы принципы непрерывного образования взрослых. Именно образование взрослых послужило бурному развитию системы непрерывного дополнительного образования. Одним из первых разработчиков считают М.Ш. Ноулза, который сформулировал следующие принципы:

- взрослому человеку, который обучается, – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям;

- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;

- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах [97, 168].

Современные принципы андрагогики разрабатываются многими авторами:

- принцип приоритетности самостоятельного обучения;
- принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения;

- принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний;

- принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний;

- принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д.;

- принцип элективности обучения, связанный с возможностью выбора одного курса, дисциплины из нескольких возможных;

- принцип рефлексивности;

- принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося;

- принцип системности обучения;

- принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике);

- принцип развития обучающегося.

В результате анализа предложенных ранее групп принципов Г.Н. Сериковым и И.О. Котляровой разработаны принципы непрерывного гуманно ориентированного образования, соответствующие системно-синергетической методологии [31, 52, 71, 81, 83, 90, 110, 113, 119, 130, 135, 155].

Принцип системности означает подход к проекту образовательного (научно-образовательного) процесса, а также к его результатам и др. Системообразующим фактором развития этих систем выступают цели развития человека. Однако при этом основаниями построения систем являются социальный заказ, личные потребности, целевые установки, меняющиеся условия жизнедеятельности. На основании принципа системности процесс и результаты образования могут быть охарактеризованы в четырех аспектах системного анализа: морфологическом, структурном, функциональном и генетическом.

В образовании имеют место системы: естественные, искусственные и смешанные, которым присуще свойство открытости, в связи с чем необходимо выдвинуть следующий принцип.

Принцип открытости проявляется, во-первых, в том, что развитие человека в образовании происходит под воздействием не только внутренних, но и внешних факторов.

К внутренним факторам образования относятся мотивы (личные цели, потребности человека, получающего образование). Внешние факторы дополнительного образования весьма многообразны. Они включают и формальные, и неформальные, и информальные. Для образовательного процесса под воздействием формальных факторов в наибольшей степени присуща системность процессуальных реализаций. Для тех аспектов образовательного процесса, которые подвержены большему влиянию неформальных и информальных факторов (взаимодействию с социальными группами, не педагогическое влияние) характерны синергетические, неформализуемые проявления.

Во-вторых, открытость интегративного качества людей, возникшего, в частности, посредством их образования, как системы, выражается во влиянии ее на иные явления, объекты, процессы, системы. Таким образом, образование и его результаты оказываются полезным для общества и государства.

Таким образом, в-третьих, дополнительное образование как система открыта относительно других социальных систем: профессиональной деятельности, социокультурной системы и проч.

Принцип синергии означает, что развитие человека происходит в условиях и в результате воздействия множества факторов. Образование и развитие человека происходят в системах основного и дополнительного образования, а также вне системы образования, в других сферах его жизнедеятельности, в процессах взаимодействия с природой, социумом, а также в мыслительной деятельности. Принцип синергии имеет следующие проявления: совокупность педагогически и непедагогических влияний на человека дает синергетический эффект; прямые и однозначные причинно-следственные связи в процессе образования человека не имеют места; процесс и результаты образования обусловлены сущностными свойствами взаимодействующих субъектов (антропосинергизм); множественность и неоднозначность педагогического влияния на развитие разных людей, в зависимости от их индивидуальности, возраста, социального положения, культурной принадлежности и др.). Синергизм (и антропосинергизм в частности) как принцип дополнительного образования связан с принципом самоорганизации.

Принцип самоорганизации отражает наличие внутренних факторов и движущих сил развития человека в образовании. К ним можно отнести: задатки, природоопределенный потенциал, стартовую образованность, инди-

видуальные психические особенности и др. Согласно этому ориентиру, развитие есть результат не только внешних воздействий, но и самоорганизации личных ресурсов в направлении, обусловленном индивидуальными особенностями человека. Связь развития личных и человеческих ресурсов прослеживается и в следующем ориентире образования.

Принцип троичности реальности базируется на выдвинутом и на развитии С.Л. Франком принципе антиномистического монодуализма и отражает тот факт, что всякая реальность (реальный объект) может существовать только в единстве со своей противоположностью (второй объект) и это единство представляет собой третий объект, который воспринимается как единое целое. Этот принцип имеет множественные проявления в образовании. В качестве «противоположностей» выступают, например, основное и дополнительное образование, личные потребности и социальная востребованность результатов образования. Принцип троичности является ориентиром в познании развития человеческих ресурсов, которое объединяет в целостность противоположности: самоорганизацию и целенаправленно организованное образование и образует новое качество – целостный процесс образования человека в течение жизни.

Принцип социоприродоопределенной обусловленности развития человеческих ресурсов в непрерывном образовании подразумевает, что соответствующий процесс возможен лишь в пределах природных и сложившихся способностей человека. Навязывание несвойственных функций или содержания деятельности, противоречащей интересам, личным целям, потребностям субъекта малоэффективно, а порой и вредно в плане развития его личного ресурса. В частности, рассогласованность ценностей, целей и разнонаправленность действий всех субъектов ведут к разрушению синергетического эффекта либо просто к его не возникновению. Это следует учитывать при проектировании процесса дополнительного образования и его осуществлении. Принцип социоприродоопределенной обусловленности является развитием и конкретизацией принципов природосообразности и культуросообразности.

Принцип субъектности. Принцип субъектности ставит во главу угла в непрерывном образовании образующегося человека. Он предполагает однозначное преобладание в отношениях между получающим образование и педагогом субъект-субъектных отношений. Более того, субъектность проявляется на всех этапах реализации непрерывного образования: выбора индивидуальной траектории непрерывного образования в течение жизни, целеполагания, выбора содержания образования и при осуществлении всех функций самоуправления.

Принцип гуманизма состоит в не разрушении или в не нарушении естественного хода и направления развития личных ресурсов человека. В этом смысле просматривается связь этого принципа с принципом самоор-

ганизации. Дополнительное образование следует рассматривать в соответствии с этим признаком как гуманно ориентированное.

Принцип рефлексивности предполагает, что каковы бы ни были социальный заказ, требования общества, других субъектов, нормативы – все они играют лишь ориентационную, направляющую роль для образования людей. Основу же составляет сохранение ими целостности своего «Я», осознание своей индивидуальности и стремление реализовать свой потенциал путем непрерывного образования. Принцип рефлексивности подразумевает также наличие рефлексивного управления со стороны субъекта непрерывного образования (А.В. Авилов).

Принцип самореализации задает один из значимых ориентиров непрерывного образования: создать условия для самореализации субъекта (в социально приемлемых проявлениях). Вместе с принципом социоприродоопределенности образования он ориентирует на развитие природных задатков, способностей человека и на его самореализацию в тех аспектах, которые являются для него наиболее привлекательными (т.е. на развитие личных ресурсов каждого субъекта дополнительного образования). Самореализация человека является тем ориентиром образования, который является его признаком и отражен в определении. Оно предполагает, что в развитии личных ресурсов человека в непрерывном образовании следует уделять внимание развитию его готовности к самореализации (в социально приемлемых проявлениях).

Принцип деятельности означает, что развитие личных ресурсов происходит только в том случае, когда человеком осваиваются не только теоретические знания, но и компетенции (жизненные ключевые или профессиональные).

Принцип непрерывности развития служит ориентиром непрерывного образования человека через всю жизнь, поскольку развитие человека – процесс непрерывный, а образование – одно из главных средств социального содействия развитию. При этом если основное образование в большей степени ориентируется на социально значимые стандарты результатов образования, то дополнительное образование реализуется в соответствии с целями личного развития каждого человека по его выбору и в условиях самоуправления.

Взаимосвязанность принципов, синергетический эффект их влияния приводят к возможности их интеграции в единое целое, ядром которого являются принципы, наиболее ярко отражающие особенности системно-синергетической методологии гуманного образования. Таковыми являются принципы системности, гуманизма и синергии. Остальные принципы служат для более глубокого понимания явления профессионального образования, его особенности, а также для укрепления связей в предложенной совокупности принципов.

2.4. Виды непрерывного образования

В настоящее время в теории и практике образования все чаще говорят об интегративной целостности различных видов образования, реализующихся непрерывно в течение жизни человека: формальном, неформальном и информальном образовании. Каждый из видов образовательной деятельности представляет собой специфическую институциональную и неинституциональную форму передачи знаний, социальных компетенций, гражданских установок, ценностных ориентаций и т.д.

Осмыслению данных терминов, которые вошли в педагогический обиход сравнительно недавно, посвящен ряд исследований. Так, детальная характеристика данных понятий представлена в статье Х.Т. Загладиной. Именно ее трактовки данных понятий мы придерживаемся в данном учебном пособии [56].

Формальное образование – это целенаправленный и структурированный процесс, осуществляемый образовательными организациями (школы, колледжи, университеты и др.). Он имеет долгосрочную программу или представляет собой кратковременный курс, по завершении которого выпускник подвергается соответствующим испытаниям. Сдача экзаменов – необходимое условие для получения диплома (аттестата) общегосударственного или международного образца, дающего основание заниматься трудовой деятельностью или продолжать обучение в образовательной организации более высокого уровня. Формальное образование связано со стандартизацией обучения, оно функционирует по некоему утвержденному стандарту и организовано реформируется государственными структурами при переходе от одной системы стандартов к другой.

Информальное образование сопровождает нашу индивидуальную познавательную деятельность и происходит в процессе повседневной жизни. Оно не обязательно имеет целенаправленный характер, протекает в семье, в трудовых коллективах, в формальных и неформальных группах и объединениях. Главное его отличие от формального образования состоит в том, что оно не носит институционального характера и осуществляется стихийно, бессистемно, вне стен образовательных структур. Специалистами предпринимались попытки его систематизировать, однако далеко не все они были удачны.

Исходя из мотивации субъекта, Х.Т. Загладина выделяет следующие виды информального образования:

- стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на волнующие вопросы или способы разрешения практически значимых проблем;
- взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач;

- приобретение новых знаний посредством современных информационных технологий (Интернет и др.) и через средства массовой информации (программы телевидения, радио, газеты, журналы и др.);
- развитие интеллектуальной сферы и духовного мира человека через чтение и посещение учреждений культуры (театров, музеев, кинотеатров, библиотек, филармоний и т.д.);
- эстетическое развитие в процессе любительской художественной деятельности (творческие объединения, клубы и т.п. как центры непрерывного просвещения населения и т.д.);
- выполнение разных видов работ под руководством наставника или компетентного специалиста.

Несомненно, информальное образование само по себе не может сформировать целостную картину мира, обеспечить освоение глубоких и систематизированных знаний. Пользователи средств массовой коммуникации (СМК) приобретают весьма разнообразные, противоречивые, несистематизированные сведения об окружающих реалиях, ноу-хау в различных областях науки, экономики и т.д., типах поведения людей и образе жизни в разных стратах российского общества, в регионах и за рубежом. Тем не менее, СМК способствуют просвещению различных слоев населения. В этом плане информальное образование в целом играет большую роль в развитии человека в процессе стихийной социализации.

Под неформальным понимают любой организованный образовательный процесс, лежащий за пределами формальной системы. Сегодня неформальное образование набирает силу и становится важнейшей составляющей образования на протяжении всей жизни человека. Появление неформального образования было обусловлено необходимостью быстрой адаптации взрослого человека к постоянно меняющимся условиям жизни. Вначале речь шла о том, что он должен повышать свой профессиональный уровень в течение всей жизни, заниматься самообразованием, расширять свой социально-культурный опыт и коммуникативные навыки. Ставился вопрос о неформальном образовании взрослых как об их непрерывном образовании. Ряд исследователей считает, что происходит снижение эффективности традиционных институтов образования (формального образования), которые не успевали за стремительными изменениями жизни в информационном обществе. Ряд исследователей считает, что классическая формальная система образования, сложившаяся в XVII–XIX вв., сдает свои позиции, не всегда поспевая за скоростью технологических изменений и требований инновационного развития; уже не обеспечивает работнику возможность доучиваться, постоянно расширять свои знания, а также переучиваться (поскольку приходится менять привычные навыки и стереотипы мышления). Чтобы восполнить эти пробелы, «на помощь» формальному стали приходить структуры неформального образования, возникавшие в 1990–2000-е гг.

Изучением проблем содержания, ресурсной базы, моделей, субъектов неформального образования, его зарубежного опыта занимались Н.Н. Букина, Т.В. Мухлаева, А.А. Макареня, Д. Москвин, А. Хамадаш и другие. Тем не менее вопросы, касающиеся теоретических оснований, методологии, психолого-педагогических характеристик неформального образования, возможности его законодательной поддержки в нормативно-правовых документах, практически не исследованы специалистами.

Неформальное образование обычно не сопровождается (хотя может и сопровождаться) выдачей документа (сертификата, удостоверения, диплома). Одним из важнейших его признаков является отсутствие образовательного стандарта и единых требований к результатам учебной деятельности. Специалисты предлагают различные подходы, позволяющие систематизировать или группировать множественные структуры неформального образования. Одни исследователи за основу берут источники финансирования, другие – содержательно-профессиональные компоненты, третьи ориентируются на возрастные особенности обучающихся и их познавательные потребности, четвертые – на специализированные программы и курсы, пятые делают акцент на различных формах учебной деятельности, исходя из их межсекторной направленности (клуб, общественная организация/объединение, некоммерческая организация, партия, движение, фонд и др.) и т.д. [36, 37, 39, 41].

В настоящее время можно выделить самые разнообразные виды учебно-образовательной и воспитательной деятельности в сфере неформального образования. Репетиторство является наиболее распространенным видом обучения как дополнение к формальному частному и государственно-му образованию, призванное помочь учащимся справиться с академическими требованиями формального образования. Репетиторство может принимать различные формы – от индивидуального репетиторства (работы с учеником на дому) до массового, когда педагог или целая организация арендует помещение и проводит занятия.

Курсы, тренинги, короткие программы под руководством соответствующих специалистов, которые имеют место на различных этапах образовательной деятельности и могут рассматриваться как дополнительное, успешно реализуются в структурах неформального образования.

Молодежные общественные организации/объединения как одни из наиболее активных представителей сферы неформального образования способствуют формированию у молодежи социальных навыков, умения работать в команде, уверенности в себе и в своих силах, ответственности, коммуникативных способностей, которые являются особенно востребованными в современном мире. Ориентированные на проведение образовательно-развивающих действий среди молодежи, они имеют широкий диапазон добровольческой деятельности; это экология, донорство, активная профилактическая работа, ресоциализация подростков группы риска, ока-

вание помощи социально незащищенным слоям населения, содействие в организации и проведении различных международных спортивных мероприятий (например, студенческие соревнования, спартакиады детей и молодежи, Олимпиада 2014 г. в Сочи).

Под сопровождением волонтерских организаций понимается комплекс мероприятий – просветительских, диагностических и профилактических, направленных на пропаганду здорового образа жизни и успешную социализацию молодежи. Участие молодых людей в реальных практических мероприятиях позволяет обрести определенный жизненный опыт, адекватно оценивать себя, свои возможности и поступки, ответственно подходить к деятельности волонтера. Таким образом, волонтерство можно рассматривать не только как форму проявления социальной активности молодежи в разных сферах общественной деятельности, оказания добровольческой помощи нуждающимся в ней, но и как формирование профессионально значимых компетенций будущих специалистов. Реализация волонтерских программ в рамках неформального образования была отмечена Европейской комиссией, которая объявила 2011 г. «Годом волонтерского движения». Российские добровольческие организации активно присоединились к этому движению для решения серьезных социально значимых проблем российского общества. В России 2018 год объявлен годом добровольца (волонтера).

К основным принципам, лежащим в основе функционирования неформального образования, могут быть отнесены следующие:

- добровольность, отсутствие принудительного характера обучения, опора на собственную мотивацию;
- свобода выбора программ обучения, их вариативность с учетом потребностей субъектов образования;
- взаимное уважение, доверие и культура общения как основа, на которой должны строиться отношения между обучающими и обучаемыми;
- обеспечение равноправного доступа к образовательным программам благодаря информационной открытости, информационным технологиям и сетевым ресурсам;
- лично-ориентированное обучение, обращенное к индивидуальным особенностям обучающегося, его интересам и стремлениям;
- развитие социального творчества у детей и молодежи как фактора их успешного участия в различных видах социальной практики, а в перспективе в процессах социально-экономического и модернизационного развития страны;
- гибкость (мобильность) в организации и методах обучения;
- поддержка программ, нацеленных на людей из группы риска, с ограниченными возможностями здоровья, из семей с низким социально-

экономическим статусом, нуждающихся в особом внимании со стороны государства и общества;

- развитие сферы неформального образования как инвестиционно привлекательной и инновационной;
- установление партнерских отношений с государством, учреждениями формального образования, бизнесом, институтами гражданского общества, семьями, органами власти на местах при учете социокультурных особенностей и традиций регионов.

К числу весьма спорных в психологосоциально-педагогических исследованиях относится вопрос о том, где проходит грань между дополнительным и неформальным образованием, как они соотносятся между собой. Существуют две прямо противоположные точки зрения по этому поводу. Согласно первой, обе формы образования рассматриваются вне зависимости друг от друга, как равнозначные величины. Согласно другой, дополнительное образование является неотъемлемой частью неформального, поскольку они решают одни и те же задачи, ориентированы на сходные целевые группы, осуществляют свою деятельность примерно в одних и тех же направлениях и т.д. Кроме того, возникают определенные терминологические сложности из-за нечеткости в использовании понятия «неформальное образование» некоторыми отечественными учеными применительно к дополнительному образованию (подобный термин отсутствует в документах Европейского Союза), которые ставят знак равенства между ними.

Характеризуя дополнительное образование детей, исследователи данного вопроса отмечают, что присущие дополнительному образованию детей свобода выбора, непрерывность, открытость и гибкость обучения, вариативность программ, индивидуально-личностная направленность, создание условий для творческой самореализации позволяют характеризовать его как важнейшую составляющую неформального образования.

А.Г. Асмолов считает главной и отличительной особенностью дополнительного образования возможность выбора и вариативность. Однако, несмотря на схожие черты, дополнительное образование отличается от структур неформального образования особенностями функционирования, институциональной инфраструктурой, источниками финансирования и т.д. Россия – одна из немногих стран, где обеспечивается бюджетное финансирование организаций дополнительного образования детей в сфере образования, культуры, спорта. В утвержденных федеральных государственных образовательных стандартах общего образования дополнительное образование присутствует как обязательный компонент обучения. В настоящее время нормативно-правовая база неформального образования находится на этапе становления [56].

Все формы образования интегрируются в целостную систему образования, имеющую дискретно-непрерывную природу. Дискретность обусловлена влиянием на образование многообразия жизненных ситуаций, в

то время как непрерывность обусловлена постоянно происходящими процессами обмена информацией человека с окружающим миром. Взаимосвязь, взаимовлияние и взаимоукрепление формального, неформального и информального образования придают целостность непрерывному образованию человека, его развитию в продолжение жизни, интеграции человека в социум. Человек может активно и целенаправленно участвовать в саморазвитии во всех видах образования.

В связи с образованием человека и его развитием нельзя однозначно говорить об иерархии какой-то из форм (видов) образования. Но можно предположить, что интегративная целостность информального, неформального и формального образования выступает более сильным фактором образования человека, нежели отдельные ее части.

2.5. Нормативно-правовые основы системы непрерывного образования в России

Главным нормативным документом в сфере образования является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. По мере необходимости в текст закона вносятся изменения (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

В статье 3 закона сформулированы основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования:

- 1) признание приоритетности образования;
- 2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;
- 3) гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования;
- 4) единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;
- 5) создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе;
- 6) светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- 7) свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образова-

ния в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека;

9) автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом, информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций;

10) демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями;

11) недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования;

12) сочетание государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования.

Правительство Российской Федерации ежегодно в рамках обеспечения проведения единой государственной политики в сфере образования представляет Федеральному Собранию Российской Федерации доклад о реализации государственной политики в сфере образования и публикует его на официальном сайте Правительства Российской Федерации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

Статья 4 Закона определяет правовое регулирование отношений в сфере образования.

1. Отношения в сфере образования регулируются Конституцией Российской Федерации, настоящим Федеральным законом, а также другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, законами и иными нормативными правовыми актами субъектов Российской Федерации, содержащими нормы, регулирующие отношения в сфере образования.

2. Целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования.

Основными задачами правового регулирования отношений в сфере образования являются:

1) обеспечение и защита конституционного права граждан Российской Федерации на образование;

2) создание правовых, экономических и финансовых условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации;

3) создание правовых гарантий для согласования интересов участников отношений в сфере образования;

4) определение правового положения участников отношений в сфере образования;

5) создание условий для получения образования в Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства;

6) разграничение полномочий в сфере образования между федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления.

4. Нормы, регулирующие отношения в сфере образования и содержащиеся в других федеральных законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации, законах и иных нормативных правовых актах субъектов Российской Федерации, правовых актах органов местного самоуправления, должны соответствовать настоящему Федеральному закону и не могут ограничивать права или снижать уровень предоставления гарантий по сравнению с гарантиями, установленными настоящим Федеральным законом.

5. В случае несоответствия норм, регулирующих отношения в сфере образования и содержащихся в других федеральных законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации, законах и иных нормативных правовых актах субъектов Российской Федерации, правовых актах органов местного самоуправления, нормам настоящего Федерального закона применяются нормы настоящего Федерального закона, если иное не установлено настоящим Федеральным законом.

6. В случае, если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем те, которые предусмотрены настоящим Федеральным законом, применяются правила международного договора.

7. Действие законодательства об образовании распространяется на все организации, осуществляющие образовательную деятельность на территории Российской Федерации.

Современная система образования должна предоставлять обучающемуся возможности для образования в течение всей жизни. Каково же содержание термина «система образования»?

Основу научного описания образовательных систем составляет системный подход. Системный подход как методологическое основание и системный анализ, как метод исследования активно используются в педагогике, начиная с XX века.

Вторая треть XX века характеризуется началом оперирования понятием системы в педагогической науке и исследованием отдельных свойств, присущих системам. В большинстве исследований подчеркивается наличие в

системах определенного состава, структуры и качественно отличных от других объектов свойств. Так, А.И. Уемов определяет систему «как множество объектов, на котором реализуется определенное отношение с фиксированными свойствами. Двойственным ему будет определение системы как множества объектов, которые обладают заранее определенными свойствами с фиксированными между ними отношениями» [81].

Большую роль в понимании систем педагогами сыграли публикации И.В. Блауберга, В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина [19, 121, 164]. Этими теоретиками подчеркнуты следующие признаки систем и отношений между ними:

- а) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов;
- б) образует особое единство со средой;
- в) исследуемая система обычно является системой более высокого порядка по отношению к своим составляющим, которые в свою очередь, являются системами более низкого порядка.

В этот период уделялось еще недостаточное внимание изучению системы в ее развитии. В этой связи системы подразделялись на целостные и не целостные. Не были изучены стадии развития систем. Следуя пониманию системного подхода в других науках, системы в образовании понимались в разных смыслах. С одной стороны, системами называли реальные объекты в образовательной действительности, с другой, – их отражения в науке. Следует отметить, что названная позиция имеет место и в настоящее время.

Для последней трети XX века характерно, прежде всего, более глубокое и полное изучение системного подхода как методологического основания педагогической науки. Более очевидной становится согласованность системного подхода в педагогике с положениями современной общей теории систем (А.Н. Аверьянов, В.С. Тюхтин и др.) [50]. Исследования систем В.С. Ильиным, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевским, Г.Н. Сериковым [130, 133] и др. завершились разработкой данного подхода применительно к педагогике и образованию. Явным результатом этого этапа является диалектический подход к изучению систем в их динамике. Кроме того, этот период знаменуется выполнением значительной части педагогических исследований на базе данного методологического основания. Появляются термины и понятия, отражающие признаки систем в образовании и педагогике. Их иллюстрацией могут послужить следующие определения.

Система образования в Российской Федерации – это совокупность образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня направленности; сети реализующих их образовательных учреждений; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Образовательная система – это взаимосвязанное единство отдельных частей, аспектов образования, рассматриваемое как результат отражения соответствующих аспектов реального образования.

Важным достижением этого периода является классификация образовательных систем, в частности, данная Г.Н. Сериковым, который подразделяет системы на искусственные, естественные и смешанные. Кроме того, проявляются тенденции разведения понятий «образовательная система» и «педагогическая система».

Вслед за введением понятия и критериев сложности систем в общей теории систем, в педагогике также вводятся соответствующие понятия и критерии.

На грани веков и в начале XXI века в педагогике все большее распространение, наряду с системным подходом, находит теория самоорганизующихся систем (синергетика). Более глубоко и разносторонне изучаются диалектические свойства систем, отношения и взаимосвязи внутри систем и между системами. Многие научные исследования выполняются с учетом положений как системного, так и синергетического подходов.

Общая характеристика системы образования содержится в Законе РФ «Об образовании в РФ» (ст. 10).

Ниже мы цитируем те статьи Закона РФ «Об образовании в РФ», в которых представлена общая структура системы образования и ее отдельные элементы. Развернутая структура достаточно сложна, она включает все многообразие связей между элементами системы, поэтому ее полное раскрытие невозможно в рамках данного пособия.

Статья 10. Структура системы образования.

1. Система образования включает в себя:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

2. Образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

3. Общее образование и профессиональное образование реализуются по уровням образования.

4. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

5. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

6. Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование.

7. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Статья 24. Рассматривает категории образовательных организаций высшего образования. В п.2 данной статьи определяется:

В Российской Федерации в отношении образовательных организаций высшего образования Правительством Российской Федерации могут устанавливаться категории «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет». При установлении образовательной организации высшего образования категории «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет» в наименование такой организации включается указание на установленную категорию.

3. В целях обеспечения подготовки кадров для комплексного социально–экономического развития субъектов Российской Федерации Правительством Российской Федерации от имени Российской Федерации может быть создана образовательная организация высшего образования в форме автономного учреждения, которой устанавливается категория «федеральный университет». При создании федерального университета Правительство Российской Федерации учитывает предложения органов законода-

тельной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, подготовленные на основании программ социально-экономического развития субъектов Российской Федерации.

4. Развитие федеральных университетов осуществляется в рамках программ, разработанных федеральными университетами, утвержденных Правительством Российской Федерации и предусматривающих условия осуществления и критерии оценки эффективности образовательной деятельности, интеграцию образовательной и научно-исследовательской деятельности, модернизацию и совершенствование материально-технической базы и социально-культурной инфраструктуры, интеграцию в мировое образовательное пространство.

5. Категория «национальный исследовательский университет» устанавливается образовательной организации высшего образования по результатам конкурсного отбора программ развития образовательных организаций высшего образования, направленных на кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы, на развитие и внедрение в производство высоких технологий. Порядок конкурсного отбора программ развития образовательных организаций высшего образования (в том числе условия их финансового обеспечения) устанавливается Правительством Российской Федерации. Перечень показателей, критерии и периодичность оценки эффективности реализации программ развития национальных исследовательских университетов устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

6. Образовательная организация высшего образования по результатам оценки эффективности реализации программ развития может быть лишена Правительством Российской Федерации категории «национальный исследовательский университет».

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» прописываются также уровни (подсистемы) управления образованием:

Статья 6. Полномочия федеральных органов государственной власти в сфере образования.

Статья 7. Полномочия Российской Федерации в сфере образования, переданные для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации.

Статья 8. Полномочия органов государственной власти субъекта Российской Федерации в сфере образования.

Статья 9. Полномочия органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования.

3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3.1. Образовательный процесс как система

Процессы в образовании можно подразделить на две группы: образовательные (учение, преподавание, обучение, воспитание, самообразование) и процессы сопровождения образования (методическое обеспечение, управление, инновационное обеспечение, проч.).

Образование понимается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. В данном понятии, представленном в ст. 2 закона «Об образовании в Российской Федерации» образование рассматривается как процесс и результат.

Образовательный процесс – педагогически обоснованный процесс обучения и воспитания и развития в рамках реализации образовательных программ или программ отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), осуществляемый организацией, осуществляющей образовательную деятельность, или индивидуальным предпринимателем.

Таким образом, образовательный процесс предстает в единстве его воспитательной и дидактической сторон.

Воспитание – специально организуемая в системе образования деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства. Воспитание связывают с появлением ценностных ориентаций личности, качеств личности и как следствие этого, с социально одобряемым поведением личности.

Обучение – целенаправленный процесс организации учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей. Деятельность обучающегося называется учением, деятельность педагога высшей школы – преподаванием.

Обучение связано с освоением социального опыта. Если он осваивается по собственному выбору и самостоятельно – то это – самообразование. Обучение отражает процесс взаимодействия педагогов и обучающихся

(учебно-педагогическое взаимодействие) по освоению содержания образования для достижения целей образования [38, 72, 74, 103].

Образование в целом выполняет три базовые функции: обучение, воспитание и развитие человека.

Развитие – это необратимые качественные специфические для человека изменения. Образование человека в единстве его формальных, неформальных, информальных сторон предстает как средство развития человека.

Системное представление образования предполагает трактовку образовательного процесса как системы, с характерными базовыми характеристиками (составом, структурой, функциями), находящейся в развитии, проходя характерные для любой образовательной системы стадии зарождения, становления, целостности и преобразования.

Представим модель образовательного процесса в традиционном для педагогики виде (рис. 1) и осуществим его системный анализ (в морфологическом, структурном, функциональном, генетическом аспектах).



Рис. 1. Системное представление образовательного процесса

Цели (ожидаемые результаты) образования – воспитательные, образовательные, развивающие. Стрелки на схеме отражают тот факт, что целевой компонент образовательного процесса полностью обуславливает его другие компоненты, влияя на отбор содержания образования, выбор методов, дидактических и воспитательных средств и организационных форм образования. Контроль и оценка состоят в сопоставлении ожидаемых и достигнутых результатов, начального и достигнутого на момент контроля состояния образованности студента.

Имеет место динамика в понимании **содержания образования**.

Содержание образования – это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду (Ю.К. Бабанский [10]).

Содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность (В.С. Леднев) [81].

Содержание образования в «Педагогическом словаре» трактуется как некоторая адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности (Б.М. Бим-Бад) [103].

Под содержанием образования будем понимать специфическое образовательное средство, выполняющее функцию обеспечения реализуемости требований к образованности в условиях гуманной учебной нагрузки через усвоение учащимися специальным образом отобранного и организованного социального опыта человечества. Источник содержания образования – социальный опыт, закрепленный в материальной и духовной культуре и специально адаптированный для образовательного процесса (Г.Н. Сериков) [130].

Содержание образования представляется на уровнях: ФГОС, ООП, учебного плана, рабочей программы дисциплины или практики, межпредметного модуля, учебного материала.

Содержание образования включает и теоретические и деятельностные аспекты. И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин называют следующие элементы содержания образования:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;

- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру.

А.В. Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования.

1. Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания, каждым учеником собственного содержания образования.

2. Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.

3. Базовое культурно-историческое образование.

4. Деятельностное образование, имеющее два источника: 1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности; 2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.

5. Предметное образование – базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.

6. Метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, например, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и др.

7. Рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование.

Следующий компонент образовательного процесса – процессуальный – характеризуется, прежде всего, методами и организационными формами образования.

Метод образования (от греческого «методос» – путь) – способ взаимодействия педагога и студента в целях его образования. Исторически теорию образования было принято подразделять на теорию воспитания и дидактику. В этой связи были разработаны многие классификации методов воспитания и обучения. Поэтому с целью ознакомления с методами образования целесообразно подразделить их на две вышеуказанные группы.

Существуют многие классификации методов обучения.

По источникам передачи и характеру восприятия информации методы обучения подразделяются на словесные (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация, компьютерная симуляция и пр.); практические (лабораторные работы, упражнения, решение задач и пр.).

По мере распределения компетенций в учебно-педагогическом взаимодействии методы обучения подразделяют:

- на объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, метод, исследовательский метод (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);

- на монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный (М.И. Махмутов, система методов проблемно-развивающего обучения).

По дидактической цели различают методы:

- приобретения новых знаний;
- формирования умений и навыков;
- применения знаний;
- закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

Одной из наиболее современных и всеохватывающих является классификация методов обучения Ю.К. Бабанского, несмотря на то, что она относится к 80-м годам прошлого века. Она включает три большие группы методов обучения:

а) методы организации и осуществления учебной деятельности: перцептивные (передача и восприятие учебной информации посредством чувств); словесные (лекция, рассказ, беседа и др.); наглядные (демонстрация, иллюстрация); практические (опыты, упражнения, выполнение заданий); логические, т.е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и др.); гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные); самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами);

б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса – познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении – разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований);

в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).

Методы воспитания представляют собой способы взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого происходят изменения в системе личных ценностных ориентаций личности, а также в уровне развития личностных качеств человека. В методах воспитания прослеживается педагогическое влияние на личность человека.

Принято выделять группы методов прямого и косвенного педагогического влияния. В результате использования методов прямого влияния ожидается определенная реакция студента. Косвенное влияние предполагает создание ситуации, попадание в которую влияет на возникновение у студентов мотивации к изменениям своего внутреннего мира. Таким образом, методы воспитания представляют собой сложную систему взаимодействия студента и преподавателя, в результате которого у студента появляются мотивы самовоспитания, самореализации.

Вследствие наличия признаков управления и самоуправления в использовании методов воспитания, многие классификации методов воспитания основаны на разных соотношениях видов управления образованием обучающихся (студентов). В их числе следующие способы подразделения методов воспитания на группы. Перечислим их относительно воспитания студентов университета:

- убеждение, упражнение, поощрение и наказание (Н.И. Болдырев, Ф.Ф. Королев и др.);
- методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения (студентов) (Т.А. Ильина, И.Т. Огородников);
- методы: объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания (И.С. Марьенко);
- методы формирования сознания: рассказ, беседа, лекция, дискуссия, диспут, метод примера; организации деятельности и формирования опыта общественного поведения: упражнение, поручение, требование, приучение, создание воспитывающих ситуаций; стимулирования поведения: соревнование, игра, поощрение, наказание; контроля, самоконтроля и самооценки: наблюдение, анализ результатов деятельности, опросные методы (Ю.К. Бабанский, И.Г. Щукина, Н.Е. Щуркова и др.) [81].

Качественно иной является классификация В.А. Караковского по основанию «средство влияния»: это методы воспитания словом, ситуацией, делом, игрой, общением, отношениями [69].

В настоящее время актуально использование таких методов, которые в целостности решают задачи обучения, воспитания и развития человека. В соответствии с современной парадигмой образования, согласно которой в центре образования находится человек, а сам процесс зависит от индивидуальных свойств взаимодействующих субъектов, актуальными являются активнее и интенсивные методы образования. Они не отрицают возможности использования всех ранее перечисленных методов, однако позволяют вывести учебно-педагогическое взаимодействие на такой уровень, на котором студент приобретает достаточно высокую субъектность в образовательном процессе, а также получает возможность максимально проявлять креативность, реализуя себя в учебной, самообразовательной, творческой, учебно- или научно-исследовательской деятельности.

В этой связи среди методов можно выделять пассивные, активные и интерактивные, в зависимости от включенности субъектов и объектов во взаимодействие. Пассивные методы основаны на схеме «субъект – объект». Роль субъекта преимущественно выполняет преподаватель, студент следует его управлению в образовательном процессе. Для двух последующих групп методов преобладает «субъект–субъектная» схема взаимодействия. При использовании активных методов студент является субъектом управления обра-

зовательным процессом в рамках доступных ему компетенций. Интерактивные методы предполагают активное взаимодействие не только между педагогом и студентом, но также и между студентами, объединенными в группы.

Многие современные методы взаимодействия в учебно-воспитательном процессе являются сложными образованиями и порой представляют собой не только метод, но своеобразную единицу, модуль или блок образовательного процесса. Примером может служить деловая игра, которая характеризуется и целями, и содержанием, и методами и организационной формой взаимодействия. К интерактивным методам можно также относить методы case-study, интерактивные лекции, учебные конференции, лекции с заранее запланированными ошибками, имитационные методы.

Интенсивные методы: метод погружения, метод мозгового штурма, методы диагностики учебных затруднений и оценивание значимости приобретенных знаний и умений, методы открытого планирования учебного процесса.

Методы и организационные формы образовательного процесса могут быть охарактеризованы как средства, направленные на организацию взаимодействия субъектов образовательного процесса по поводу содержания образования для достижения целей образования. В таком контексте мы используем термин «средства» в широком значении. В узком значении средства – совокупность материальных, технических, информационных и организационных ресурсов, используемых для обеспечения многообразных методов обучения. Изменение содержания образования требует и обновления фондов используемых средств. С педагогической точки зрения взаимосвязи средств обучения и воспитания, назовем их средствами образования (СО), с остальными компонентами образовательного процесса отличаются следующими характерными, наиболее значимыми, особенностями (Г.И. Хозяинов):

а) для педагога СО – инструмент педагогического труда, позволяющий усилить реализацию его функций;

б) для обучающихся СО – средство познания и одно из средств реализации учебных функций;

в) по отношению к содержанию образования СО – способ передачи содержания и организации его усвоения;

г) по отношению к методам образовательного процесса и формам организации обучения СО – способ их разнообразия и совершенствования, один из вариантов разработки и применения новых сочетаний компонентов педагогической коммуникации;

д) по отношению к СО цель играет общую ориентирующую роль при их создании и применении, при этом СО должны взаимодействовать достижению результата, который, в свою очередь, может определяться с их помощью.

Существуют различные классификации средств обучения. Сошлемся на работу Г.И. Хозяинова [157], который выделяет следующие группы:

- учебники и учебные пособия;
- средства наглядности;
- средства для осуществления практических действий;
- технические средства обучения;
- вспомогательные средства учебного процесса.

Группа средств «Учебники и учебные пособия» охватывает как литературу для преподавателей, так и литературу для учащихся. Сюда относятся: учебники по каждой дисциплине, научная литература по специальности, дидактические и методические пособия для преподавателей, сборники задач и упражнений, руководства по выполнению самостоятельных работ, контрольные работы, обучающие программы, тетради на печатной основе, словари, справочники и т.д.

Средства наглядности, применяемые в обучении, разнообразны.

Наглядность, основанная на использовании реальной действительности, может быть названа предметно-реальной. Наглядность, основанная на использовании наглядных средств обучения, созданных человеком, объединяет в себе предметно-образную наглядность и знаковую наглядность. Наглядность, основанная на использовании представлений познающего субъекта, может быть связана с любым из названных видов наглядности.

Наглядность, основанная на использовании наглядных средств обучения, созданных человеком, объединяет предметно-образную и знаковую наглядность. Соответственно наглядные учебные пособия могут быть предметно-образными и знаковыми.

Средства осуществления практических действий включают приборы и приспособления для учебных экспериментов, учебно-лабораторное оборудование, оборудование мастерских, кабинетов, научно-образовательных центров и т.д. Основное назначение этой группы средств – способствовать формированию умений и навыков практического характера. При этом среди них могут быть как средства, специально созданные для образовательного процесса, так и любые средства окружающей действительности, не создаваемые специально для этого, но используемые в нем с указанной целью. Формирование опыта осуществления деятельности, как составной части содержания образования, в значительной степени зависит от многообразия этой группы средств.

Технические средства обучения (ТСО) позволяют реализовать одну или несколько дидактических функций с помощью специальных технических устройств. Разнообразие ТСО привело к разработке различных классификаций. Все ТСО делятся на пять групп:

- 1) технические средства информации (ТСИ);
- 2) технические средства контроля (ТСК);

- 3) информационно-контролирующие ТСО (ИКТСО);
- 4) тренажерные технические средства (ТТС);
- 5) обучающие комплексы на базе ЭВМ (ОК/ЭВМ).

Вспомогательные средства – такие средства, которые являются необходимой составной частью оснащения образовательного процесса, но дидактических функций не выполняют. К ним относятся: доска, мел, бумага, учебные принадлежности, зашторивающее устройство и т.п.

Несмотря на широкую область применения и разнообразие функций, которые выполняют СО, они не могут заменить преподавателя. Он всегда будет центральной фигурой педагогического процесса. СО не подменяют, а расширяют его возможности. Они – одно из средств образования, педагогический инструмент в руках преподавателя, которым он должен уметь пользоваться, опираясь на исходные положения, лежащие в основе их применения.

Мотивированность использования СО. Применение СО должно быть методически обоснованно. Целесообразным, достаточно мотивированным использованием какого-то СО, можно считать тот случай, когда не может быть достигнута равная педагогическая эффективность при помощи других, более доступных, средств обучения.

Целенаправленность и функциональная определенность применения СО. В каждом конкретном случае должна быть определена цель применения. Цель применения СО может быть как общего характера (информационно-познавательная или психолого-педагогическая), так и дидактическая (ближайшие дидактические цели обучения). Функциональная определенность требует четкого выявления функций, которую могут выполнять СО в том или другом случае.

Использование СО – органическая составная часть учебного процесса.

СО должны органически вписываться в систему построения учебного занятия. Поэтому необходимо учесть их влияние на его структуру, методику изложения учебного материала и т.д. Следует четко определить их место на занятии, продумать возможность органического включения в деятельность и преподавателя, и учащихся.

Системность применения СО. Эпизодическое использование СО, как правило, не дает нужного результата. Поэтому должна быть разработана система их применения. Эта система имеет две стороны: организационно-педагогическую и методическую. Организационно-педагогическая сторона предполагает проведение анализа всех тем по определенному курсу и распределение СО по темам, т.е. создание системы включения СО как составного элемента при изучении материала. Методическая сторона заключается в разработке и создании определенной методической системы применения СО, которая может быть индивидуальной, но обязательно должна ба-

зироваться на общих принципах применения СО. Наиболее целесообразным будет включение их в систему обучения, построенную на определенной дидактической концепции.

Давая системную характеристику образовательного процесса, отметим, что выбор средств, форм и методов образования зависит, в первую очередь, от поставленных целей и выбранного содержания учебного материала. Сложность и структура целей и задач образовательного процесса влияет на отбор содержания образования и подбор соответствующих средств. Следует обратить внимание на тот факт, что все перечисленные методы давно известны в педагогике. Их использование не устаревает, хотя возможен перенос акцентов на применение тех или иных методов в зависимости от принципов, ориентиров образования в конкретно-исторических условиях.

Таким образом, педагог должен владеть всем арсеналом средств образовательного процесса, осуществляя их подбор исходя из ряда критериев, к которым относятся: цели и задачи образовательного процесса (отдельного модуля, отдельного занятия), методологические основания проектирования и реализации образовательного процесса, специфика будущей профессиональной деятельности и осваиваемых компетенций, социально-возрастные особенности обучающихся, индивидуальные особенности самого педагога и студентов, «лицо» или «характер» студенческой группы.

Несмотря на иерархичность структуры образовательного процесса, порой выбор организационной формы также может оказывать влияние на подбор методов и даже содержания учебного материала (по крайней мере, на его структурирование).

Организационными формами образовательного процесса в университете являются: лекции; семинары, практические занятия, лабораторные работы, практики, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа.

Организационные формы контроля: коллоквиумы, аттестации, зачеты, экзамены, защиты курсовых, выпускных квалификационных работ, дипломов, магистерских диссертаций. В связи с введением во многих образовательных организациях высшего образования балльно-рейтинговой системы появляются и новые организационные формы контроля, например, информационные образовательные порталы.

Лекция является традиционной для университетского образования организационной формой образовательного процесса. Лекция решает все главные задачи образовательного процесса: обучения, воспитания, развития (с учетом имеющихся ограничений возможностей лекции) и выполняет в образовательном процессе следующие функции: информационную, ориентирующую, разъясняющую, убеждающую, стимулирующую, когнитивную, воспитательную, развивающую.

По дидактическим задачам лекции принято подразделять на: вводные, установочные, текущие, заключительно-обобщающие, обзорные, лекции-консультации.

По используемым преобладающим методам и средствам образования выделяют: проблемную лекцию, межпредметную лекцию (бинарную), интерактивную лекцию (конференцию, дискуссию, беседу), лекцию-визуализацию (с презентациями, компьютерной симуляцией, лабораторными опытами).

Семинар происходит от латинского «seminarium» – рассадник и связано с интериоризацией студентами учебного материала, появлением эмоционального и аксиологического отношения к нему. Различают виды семинаров.

Просеминар представляет собой подготовку к основному семинару и овладением студентами вспомогательными компетенциями (самостоятельной работы, самоуправления, работы с источниками информации, работы в команде и др.).

Собственно семинар может нести разные функции: проблемную, междисциплинарную, обобщающую и направлен на глубокое освоение учебного материала, на выработку студентами собственных эмоционально-ценностных позиций относительно осваиваемого материала. На семинаре принято заслушивать доклады, подготовленные студентами и проводить их обсуждение, сопоставляя разные точки зрения и вырабатывая во время дискуссии собственные позиции. Важно также высказывание позиции педагога, с обоснованием этой позиции. Студенты могут ее принимать либо не принимать, но выступление педагога должно служить эталоном для подготовки выступлений студентов, необходимо избегать эклектичности, придавать целостность обсуждению, в котором могут высказываться самые различные, порой – противоречивые позиции.

На старших курсах специалитета, бакалавриата, а также в период образования в магистратуре проводятся спецсеминары, предполагающие углубленное изучение дисциплин профессиональной подготовки (профильных или дисциплин специализации). Они связаны с овладением студентами наиболее важными для будущей профессиональной деятельности умениями, навыками, мотивами профессиональной деятельности. Поэтому дискуссионность и направленность на становление профессионального мировоззрения студента приобретают в рамках этой формы наибольшее значение.

Организационной формой образовательного процесса, преимущественно направленной на овладение компетенциями (общекультурными и профессиональными), являются **практические занятия** (действия, связанные с профессиональными обязанностями). Практические занятия позволяют отрабатывать, усваивать и осваивать учебный материал в видах деятельно-

сти, гармоничных для определенного студента. В них может сочетаться использование (в зависимости от начального уровня студентов и поставленных задач) и пассивные, и активные, и интерактивные формы. Для этой организационной формы характерно применение разных видов упражнений (в зависимости от учебной дисциплины, осваиваемых компетенций, задач образования). Практические занятия позволяют проводить различного вида игры, тренинги, решать ситуационные задачи. В этом смысле практические занятия дают большие возможности для решения задач и обучения, и воспитания, и развития.

Традиционная структура практического занятия:

- вступление педагога (объявляет тему, ставит цели и задачи, проверяет исходный уровень готовности студентов к практическому занятию (выполнение тестов, контрольные вопросы и т.п., при необходимости – инструктаж);

- ответы на вопросы студентов по неясному учебному материалу;

- практическая часть как плановая (обсуждение рефератов, дискуссии, решение задач, доклады, тренировочные упражнения, наблюдения, эксперименты);

- заключительное слово преподавателя.

К основным требованиям эффективности традиционного практического занятия относят: вариативность повторения; нарастание сложности выполняемых заданий; индивидуализацию заданий.

Лабораторная работа – это организационная форма, имитирующая процесс научного экспериментального, опытного познания, научный поиск, приближенная к реальной профессиональной деятельности. В ходе лабораторных работ студенты овладевают операционными компетенциями научного познания, в частности, проведения научного опыта, постановки эксперимента, обработки его результатов, а, следовательно – аналитическими компетенциями. Лабораторная работа требует самостоятельной организации всего процесса от его планирования до обработки результатов, а, следовательно, способствует становлению компетенций самоуправления.

Лабораторная работа – один из видов самостоятельной, практической работы и исследования с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования.

Лабораторные занятия включают:

- подготовку необходимых для опыта (эксперимента) приборов, оборудования, реактивов и др.,

- составление схемы-плана опыта,

- его проведение, описание и отчет.

- применяются в процессе преподавания

- естественнонаучных и технических дисциплин.

Выделяют следующие виды лабораторных работ по уровню продуктивности и самостоятельности студентов:

- репродуктивного характера (студенты пользуются подробными инструкциями, в которых указаны: цель работы, пояснения (теория, основные характеристики), оборудование, аппаратура, материалы и их характеристики, порядок выполнения работы, таблицы, выводы (без формулировки), контрольные вопросы, учебная и специальная литература;

- частично-поискового характера (не пользуются подробными инструкциями, не прописан порядок выполнения необходимых действий, требуют от обучаемых самостоятельного подбора оборудования, выбора способов выполнения работы в инструктивной и справочной литературе и др.);

- поискового характера, характеризуются тем, что обучающиеся должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания.

В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения приобретает большой удельный вес самостоятельная работа студентов.

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Она становится более управляемой, но при этом остается сложной и многообразной. Самостоятельная работа студентов, на которую в среднем отводится 50 % учебного времени, не должна осуществляться стихийно. При выдаче заданий для самостоятельной работы следует руководствоваться ее назначением. Во время самостоятельной работы студенты повторяют или самостоятельно усваивают учебный материал. Она дает возможность осуществлять образование в индивидуальном темпе, структурировать самостоятельную деятельность в соответствии с личными образовательными потребностями и «пробелами» в усвоении. Самостоятельная работа способствует развитию готовности к самоуправлению учебной, самообразовательной, учебно- и научно-исследовательской деятельностью.

Выделяют следующие виды самостоятельной работы студентов:

- выполнение фронтальных заданий разнообразного характера (решение задач; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление различных схем; выполнение графических работ; проведение расчетов; перевод и пересказ текстов и др.);

- выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы. Индивидуальное задание может получать как каждый студент, так и часть студентов группы (групповые задания);

- выполнение курсовых проектов и работ;

– подготовка к участию в научно-теоретических и научно-практических конференциях, смотрах, олимпиадах и др.

Образовательный процесс в университете имеет черты образовательно-научного процесса. В частности, это выражается в организации **учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы** студентов. Учебно-исследовательскую деятельность следует осуществлять на всех курсах, постепенно усложняя осваиваемые компетенции, поскольку студенты, как бакалавры, так и специалисты, а в большей степени – магистры должны владеть компетенциями исследовательской деятельности. Результаты учебно- и научно-исследовательской деятельности следует отражать в текущих заданиях, в курсовых и выпускных студенческих работах, что обеспечивает ее необходимый, непрерывный и преемственный характер.

Проблемой современной высшего образования является разрыв между компетенциями выпускника и компетенциями, требуемыми в профессиональной деятельности. Наибольшую связь с будущей производственной деятельностью обеспечивают **практики** студентов. Существуют разные виды практик:

- учебная;
- производственная;
- педагогическая;
- научно-педагогическая;
- преддипломная;
- научно-исследовательская и др.

Структурированная совокупность методов, средств и организационных форм образовательного процесса и представляет собой процессуальный компонент образовательного процесса. Следующий компонент – результативно-оценочный (корректировочный) призван оценить достигнутые на разных уровнях результаты образовательного процесса.

Результативно-оценочный (корректировочный) компонент образовательного процесса включает критерии, методы, формы оценки результатов (образованности, включая компетенции; здоровья; личных ценностей студентов).

Различают следующие виды контроля: входящий или предварительный, текущий, итоговый, заключительный. Осуществляется контроль в формах проверки выполняемых студентами заданий, непосредственно на занятиях, в дистанционных формах, а также в принятых в университета формах коллоквиумов, тестов, аттестаций, зачетов, экзаменов, защит курсовых и квалификационных работ.

Выделяют следующие принципы контроля:

- объективность,
- систематичность,
- наглядность (гласность).

Контроль служит не только для проверки степени владения я студентами учебным материалом. Он в целом выполняет следующие функции: диагностирующую, управленческую, образовательную, развивающую.

По разным основаниям различают множественные виды контроля: устный и письменный, межличностный и с использованием электронных средств, очный или дистанционный. Для наиболее полного представления о достигнутых результатах целесообразно сочетать контроль, самоконтроль и взаимоконтроль.

Оценка и отметка являются результатами проведенного педагогического контроля.

Оценка – способ и результат, подтверждающий соответствие или несоответствие компетенций, знаний, умений, навыков, личных качеств, ценностей и состояния здоровья студента целям и задачам образования. Оценка находит численное выражение в отметках [6, 40, 48, 70, 102, 123, 150].

В настоящее время становится все более распространенной балльно-рейтинговая система оценивания результатов образования.

По результатам контроля и оценки модель образовательного процесса, а, следовательно, сам процесс подвергаются корректировке – начиная от целей и задач, которые обуславливают изменения в других компонентах образовательного процесса. Детально вопросы педагогического регулирования и коррекции образовательного процесса представлены в учебном пособии [40].

3.2. Образовательные технологии

Существуют разные определения технологий.

Технология (греч. *techne* мастерство + *logos* учение) – совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение обрабатываемого объекта.

Технология – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции.

Однако в различных определениях технологии находят отражение одни и те же признаки:

- преобразование сырья в продукт (качественное изменение объекта);
- этапность (процессуальность);
- использование специальных методов и средств.

Данные определения нельзя непосредственно адаптировать к сфере образования, поскольку образовательные и педагогические процессы по большинству критериев не сопоставимы с производственными. При этом необходимо соблюдение ключевых признаков технологий, но без исполь-

зования характерных для производственных процессов терминов, с поиском их аналогов в сфере образования.

Приведем примеры определений образовательной технологии проанализированных исследователями К.С. Буровым, Г.К. Селевко и др.

Образовательная технология – система средств, форм и способов организации образовательного взаимодействия, обеспечивающих эффективное управление и реализацию образовательного процесса на основе комплекса целей и определенным образом сконструированных информационных моделей осваиваемой реальности – содержания образования

Образовательная технология – системный метод создания, применения и определения всего образовательного процесса с учетом материальных и нематериальных (человеческих) ресурсов и их взаимодействия в целях достижения ожидаемых результатов образования

Образовательная технология представляет собой определенную совокупность последовательных, алгоритмизированных шагов по организации образовательного процесса

Педагогическая технология – это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Родовыми и видовыми признаками образовательных технологий являются:

- процессуальность, этапность, алгоритмичность;
- направленность на достижение целей образования;
- учет и использование личных ресурсов педагогов и студентов;
- использование нематериальных ресурсов в образовании;
- управляемость образовательного процесса.

Раскроем их в свернутом виде.

Концептуальность: в основе каждой технологии лежит научная идея, включающая философское, психологическое и педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

Системность: наличие всех признаков системы (логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность). Система отображает технологию в трех аспектах: концептуальном, содержательном и процессуальном. Концептуальная основа – это целевые установки и ориентации, основные идеи и принципы, позиция обучающегося в образовательном процессе. Содержательный компонент – это цели обучения (общие и частные), содержание учебного материала, дидактическая структура учебного материала и формы его изложения. Процессуальный компонент – это особенности методов и средств обучения, мотивационная характеристика, организационные формы обучения, управление образовательным процессом. Ведущим компонентом в этом перечне является концептуальная основа. Освоив его, пе-

дагог осознанно может использовать образовательную технологию, адаптируя ее к конкретным условиям педагогической деятельности.

Управляемость: возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования образовательного процесса, варьирования средствами и методами коррекции результатов.

Эффективность: гарантируя результаты, соответствующие образовательным стандартам, технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам.

Воспроизводимость: возможность использования технологий в однотипных образовательных учреждениях и разными педагогами.

Гибкость: возможность вариаций в содержательном и процессуальном компонентах технологии для обеспечения комфортности и свободы взаимодействия педагога и обучающихся с учетом конкретных условий педагогической действительности.

Динамичность: возможность развития или преобразования технологии в развивающемся образовательном пространстве таким образом, чтобы в условиях изменяющейся парадигмы образования не отсекал «старое», но полезное, а обеспечить эволюционное развитие образовательной технологии [4, 12, 27, 61, 124, 127, 136, 137, 160, 166].

На грани смыслового единства, но нетождественно с понятием образовательной технологии находится понятие педагогической технологии. В теории образования также существует разнообразие определений данного понятия. В его понимании и употреблении существуют большие различия.

Педагогическая технология – это модель и реальный процесс осуществления целостной педагогической деятельности, которая включает в себя индивидуально-групповую, информационно-диагностирующую, организационно-развивающую, деятельностно-эвристическую, духовно-гуманитарную и мотивационно-управленческую составляющие.

Педагогическая технология – комплекс, состоящий из:

- некоторого представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния обучаемых;
- набора моделей обучения;
- критериев выбора оптимальной модели для данных конкретных условий.

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организа-

ции и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков) [17, 81].

Содержательно обобщая перечисленные определения педагогической технологии как понятия, можно выделить три аспекта.

1) научный: педагогическая технология может быть представлена часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательный: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенный: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях:

Общепедагогический (общедидактический) уровень: общепедагогическая (общедидактическая, общевоспитательная) технология характеризует целостный образовательный процесс в данном регионе, в образовательной организации, на определенной ступени образования. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Частнометодический (предметный) уровень: частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одной дисциплины, группы учащихся, педагога (методика преподавания предметов, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя). В педагогической технологии данного уровня – педагогическая техника (средства и приемы), личностные особенности педагога (интуиция, манера поведения,

мика, жесты, отношения и так далее) превращают педагогическую технологию в педагогическое искусство.

Локальный (модульный) уровень: локальная технология представляет собой технологию отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирования понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология урока, усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология самостоятельной работы и др.).

Различают еще технологические микроструктуры: приемы, звенья, элементы и др. Выстраиваясь в логическую технологическую цепочку, они образуют целостную педагогическую технологию (технологический процесс).

Технологическая схема – условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними.

Технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств.

Понятие педагогической технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрывается понятием методик обучения; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлена процессуальная, количественная и расчетная компоненты, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная стороны. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...). Смещение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения.

Встречается также применение терминов-ярлыков, не совсем научно корректное, утвердившееся за некоторыми технологиями (коллективный способ обучения, метод Шаталова, система Палтышева, вальдорфская педагогика и др.).

Рассмотрим признаки педагогических технологий.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П. Беспалько, Б.С. Блум, М.В. Кларин и др.) по проблемам педагогической технологии позволил выделить признаки, присущие педагогическим технологиям.

Диагностичное целеобразование и результативность как признаки педагогической технологии предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения.

Экономичность выражает качество педагогической технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя

и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени.

Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость) отражает различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий.

Признак корректируемости предполагает возможность постоянной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели.

Признак визуализации затрагивает вопросы применения различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, а также конструирования и применения разнообразных дидактических материалов и пособий.

Сегодня педагогу недостаточно иметь знания об уже существующих образовательных и педагогических технологиях, необходимо еще и умение применять их в практической деятельности, переводя их в «профессионально-педагогическую культуру». При этом культура педагога предстает как сущностная характеристика целостной личности педагога, способного к диалогу культур (Е.В. Бондаревская), а технология – как одна из педагогических ценностей, порождаемых личностным опытом педагога-творца. Рассмотрим содержание понятия технологической культуры педагога и ее уровней.

Технологическая культура представляет собой сложную динамическую систему, компонентами которой являются разные уровни педагогической практики [165]. Как нам представляется, введение этого понятия должно быть направлено на преодоление отставания процесса укоренения современных образовательных технологий в сознании и деятельности педагогов-практиков, активизации их творческого потенциала в отношении создания новых технологий в русле гуманитарной парадигмы.

Технологическая культура педагога – это динамическая система педагогических ценностей, технологических умений и творческой индивидуальности субъекта педагогической деятельности. Все компоненты этой системы подлежат оцениванию:

- педагогическая позиция и профессионально-личностные качества;
- технологические знания и культура педагогического мышления;
- технологические умения и опыт творческой деятельности;
- творческая индивидуальность;
- позиция обучающихся по отношению к образовательной технологии.

Технологическая культура педагога имеет уровневый характер, что обусловлено степенью сформированности ее компонентов. Отличие одного уровня от другого в индивидуально-личностном плане состоит в разной степени осознанности педагогом своей профессиональной позиции и творческой индивидуальности, освоенности педагогической техники и технологий.

В структуре технологической культуры педагога можно выделить три уровня.

Первый уровень – характеризует педагога, который не имеет всех необходимых профессионально-значимых качеств, осуществляет педагогическую деятельность как репродуктивную (по образцу или алгоритму), воспроизводит педагогическую технику и образовательную технологию без опоры на технологические знания, не склонен к творчеству, добивается невысоких результатов в обучении и воспитании. Такой педагог как бы отчужден от образовательной и педагогической технологий, ему проще работать по инструкциям и рекомендациям. Такой нормативно-репродуктивный уровень имеет ступени:

- уровень знакомства, который характеризует репродуктивную деятельность педагога, не способного самостоятельно применить технологические знания об образовательной технологии в собственном практическом опыте;

- алгоритмический уровень, который характеризует репродуктивную деятельность педагога, способного по алгоритму воспроизвести отдельные фрагменты технологий, однако без учета конкретных условий педагогической деятельности.

Второй уровень характеризует педагога, который обладает необходимыми качествами, осуществляет свою деятельность с опорой на технологические знания, реализует образовательные технологии с учетом конкретных условий, склонен к творческой деятельности, но устойчивого интереса и потребности в творчестве не испытывает, имеет средние результаты обучения и воспитания. Такой уровень можно назвать адаптивно-эвристическим.

Третий уровень характеризует педагога, который обладает всеми необходимыми качествами, осуществляет деятельность по использованию технологических знаний и технологий на творческом уровне, имеет устойчивую потребность в творческом росте, добивается высоких результатов в обучении и воспитании.

3.3. Виды образовательных технологий

Традиционно образовательные технологии в высшей школе группируют следующим образом: стратегические, тактические, оперативные, технологии образования взрослых; технологии учебно-педагогического взаимодействия в высшей школе [112].

В основе образовательных технологий можно выделить технологический инвариант: цель – средства – условия – результат. Представленные ниже конкретные образовательные технологии, показавшие свою эффективность в отечественной практике, были рассмотрены нами именно в данной логике.

1. Информационные технологии.

- Дистанционное образование.
- Кейс-технологии.
- Технологии электронного образования.
- Электронные мультимедийные учебники.

Под информационными образовательными технологиями понимаются структуры взаимосвязанных процессов переработки информации с применением компьютерно-программных средств. С этих позиций информатизация образования представляется как комплекс мероприятий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами (компьютерами, аудио- и видеосредствами), информационными технологиями и информационной продукцией. Основными факторами применения новых информационных технологий (НИТ) являются: знание педагогических возможностей НИТ и умения работы с этими средствами; адекватная или заниженная (критическая) самооценка собственной деятельности по использованию НИТ; первоочередная значимость мотивов применения НИТ, подготовленность пользователя (педагога и студента) к их применению.

В данном случае можно выделить следующие средства и условия использования НИТ в обучении на вузовском и послевузовском уровнях:

- обучение навыкам с помощью информационных полей, адекватно отражающих сущность изучаемых объектов и процессов реального мира;
- внедрение игровых методов активного обучения, формирующих навыки принятия индивидуальных и коллективных решений на основе анализа альтернативных вариантов;
- овладение опытом применения автоматизированных систем различного назначения и автоматизированных рабочих мест;
- обучение навыкам решений типовых задач на ЭВМ.

Детальная характеристика таких информационных технологий, как дистанционное и электронное образование представлено в учебно-методическом пособии авторов Л.А. Миэринь, Н.Н. Быкова, Е.В. Зарукина.

2. Интерактивные технологии

- Тренинг командообразования.
- Интерактивные лекции.
- Информационный лабиринт (баскет-метод).

Интерактивные технологии, опираются на работу в парах, группах, где наряду с парами переменного состава («динамические пары») применяются и «статические пары» – пары постоянного состава. Основные положения адаптивной системы обучения, сформулированные А.С. Границкой, предлагают:

- резкое увеличение доли самостоятельной работы учащихся на учебном занятии;
- нормализацию загруженности учащихся домашней самостоятельной работой за счет увеличения ее доли на аудиторных занятиях;

- совмещение индивидуальной работы каждого учащегося с преподавателем и самостоятельной работы остальных учащихся на учебном занятии;
- организацию самостоятельной работы учащихся без посредственного вмешательства преподавателя за счет использования системы технических и других средств индивидуальной работы;
- адаптацию к индивидуальным особенностям обучающихся при работе во всех режимах;
- воспитательное воздействие доверия и уважения к личности учащегося.

3. Гуманистические технологии

- Личностно ориентированные технологии.
- Гуманно ориентированные технологии.
- Технологии сотрудничества.
- Технологии развивающего обучения.

Данные образовательные технологии предусматривают приоритет субъект-субъектного обучения, диагностику личностного роста, ситуационное проектирование, игровое моделирование, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, предусматривающих развитие личности в реальном, социокультурном и образовательном пространстве, преобразование суперпозиции учителя и субординированной позиции ученика в личностно-равноправные позиции. Это стимулирует учащегося к психологическому и социально-нравственному развитию, создает условия для его самодвижения. Мера эффективности личностно ориентированных образовательных технологий зависит от того, в какой степени представлено в их целевом компоненте развитие личного ресурса человека, как учтены его индивидуально-психологические особенности, перспективы, объективное поведение и субъективное отношение к миру, людям, самому себе. Основными особенностями этих технологий являются:

- содержание: построение индивидуальных гибких самообразовательных программ (траекторий индивидуального саморазвития) для каждого учащегося;
- методика: диалог в системе образования, направленный на совместное проектирование деятельности по личностному развитию учащихся с учетом:
 - 1) мотивации деятельности;
 - 2) индивидуальной избирательности к содержанию, формам работы;
 - 3) готовности к саморазвитию.

Методической основой технологии личностно ориентированного развивающего процесса является индивидуализация и дифференциация образовательного процесса.

4. Рейтинговые технологии. Основное назначение этой технологии – повышение качества подготовки специалистов за счет использования рейтинговой многобалльной оценки, модульного построения курсов дисциплины, обеспечение условий постоянной соревновательности (конкурен-

ции). Ее особенности заключаются в увеличении числа контрольных точек в ходе семестра, оперативном гласном отображении работы всех учащихся, снижении влияния случайных факторов на итоговый результат работы. С точки зрения учащихся эта технология должна обеспечивать справедливую оценку, соответствующие права (на стипендию, перевод на следующий уровень обучения и т. д.). С точки зрения преподавателя и руководителя рейтинговая технология должна давать достоверную информацию, возможность анализа и управления учебным процессом. Отсюда эффективность практического применения данной технологии в учебном процессе возможна только на базе использования средств информатики, компьютеров и программного обеспечения.

5. Игровые технологии

- Тренинги.
- Ролевые игры.
- Деловые игры.
- Игры – «катастрофы».

Игровые образовательные технологии (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова и др.), которые характеризуются наличием игровой модели, сценарием игры, ролевых позиций, возможностями альтернативных решений, предполагаемых результатов, критериями оценки результатов работы, управлением эмоционального напряжения.

Существуют различные подходы к классификации игр:

- по характеру моделируемой ситуации;
- по характеру игрового процесса;
- по способам передачи и переработки информации.

Применяются игры познавательные, занимательные, театрализованные, игровые, имитационные, компьютерные, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач и др. Выбор каждой игры определяется ее возможностями, соотношенными с особенностями дидактической задачи.

Технология игр в обучении включает разработку и использование трех компонентов: организационной формы, дидактического процесса, квалификации педагога.

Игровая технология обеспечивает единство эмоционального и рационального в обучении. В процессе игры, вследствие гибкости игровой технологии, студент сталкивается с ситуациями выбора, в которых он проявляет свою индивидуальность. Идея вариативности, свободы выбора заданий и организационных форм деятельности – одна из ведущих идей современной педагогики – получает в игровой технологии возможности для своей реализации. Особенностью игровой технологии является то, что ее разработка и применение требуют высочайшей творческой активности педагога и учащихся. Педагог привлекает учащихся к творческому участию в разработке технологического инструментария, составлению технологиче-

ски четких форм обучения и воспитания. Активность педагога проявляется также в том, что он хорошо знает психологические и личностные особенности своих учеников и на этом основании вносит индивидуальные коррективы в ход технологических процессов.

6. Проблемно-развивающие технологии

- Проблемное обучение.
- Контекстное обучение.

Отметим основной признак и этих технологии:

- вопросно-ответное взаимодействие преподавателя и учащихся, которое основано на системе вопросов (проблемных, информационных), подсказок, указаний, монологических вставок;
- алгоритмические и эвристические предписания деятельности преподавателя и учащихся;
- постановка проблемных вопросов, создание преподавателем проблемных ситуаций.

Специфическими функциями проблемно-развивающей технологии являются: формирование критического мышления учащихся; формирование умений и навыков активного речевого общения учащихся; формирование положительных эмоций; организация деятельности преподавателя по построению диалоговых конструкций и их реализации в процессе обучения.

7. Технология модульного обучения. Суть ее заключается в гибкой ориентации на подготовку кадров определенного профиля, по предъявленным заказам на основе модулей – комплексов учебных дисциплин и учебных занятий, поддерживающих соответствующую специализацию. Здесь возникает весьма сложная задача в проектировании технологии модульного обучения – сочетание широкой социально-культурной ориентации в предметной области с узкими задачами конкретной профессии. Здесь особенно важна гибкая переориентация преподавания, способность преподавательских коллективов перестраиваться в новых предметных областях. Особый тип модульного обучения – подготовка учащихся по индивидуальным планам, ориентированным на раскрытие потенциала каждого учащегося, его дарований.

8. Проектные технологии

- Анализ традиционных ситуаций.
- Анализ критических инцидентов.
- Case-study.

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования).

Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакоми-

тельно-ориентировочная, пр. (создается исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий).

По предметно-содержательной области проектирования можно вычлениить: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект, надпредметный (внепредметный).

Педагогу следует определить характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов) и характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира), а также количество участников проекта и его продолжительность.

В методе проектов выделяют следующие этапы работы над проектом: поисковый, конструкторский, технологический, заключительный.

Поисковый этап.

Поиск и анализ проблемы.

Выбор темы проекта.

Планирование проектной деятельности по этапам.

Сбор, изучение и обработка информации по теме проекта.

Конструкторский этап.

1. Поиск оптимального решения задачи проекта

1.1. исследование вариантов конструкции с учетом требований дизайна;

1.2. выбор технологии изготовления;

1.3. экономическая оценка;

1.4. экологическая экспертиза.

2. Составление конструкторской и технологической документации.

Технологический этап.

1. Составление плана практической реализации проекта, подбор необходимых материалов, инструмента и оборудования.

2. Выполнение запланированных технологических операций.

3. Текущий контроль качества.

4. Внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию.

Заключительный этап.

1. Оценка качества выполнения проекта.

2. Анализ результатов выполнения проекта.

3. Изучение возможностей использования результатов проектирования (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация). Защита проектов, оппонирование. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы».

Следует отдельно сказать о различных элементах, используемых в рамках определенной педагогической технологий, где искусное применение средств и приемов которых превращает технологию в искусство педагога.

Беседа – форма организации учебного занятия, при которой ограниченная дидактическая единица передается в интерактивном информационном режиме для достижения локальных целей воспитания и развития. В зависимости от чередования направлений информационных потоков во времени, различается несколько разновидностей беседы: с параллельным контролем, с предконтролем, с постконтролем и другие.

Лекция – форма организации учебного занятия, в которой укрупненная дидактическая единица передается в экстраактивном информационном режиме для достижения глобальных целей воспитания и локальных целей развития.

Практикум – форма организации учебного занятия, при которой идет работа в группах (возможны варианты с гомогенными и с гетерогенными группами), группы получают задания на определенное время, по истечении которого отчитываются о результатах, а затем задания циклически меняются от группы к группе. Система задач к практикуму по теме должно удовлетворять требованиям:

1. Полнота. Наличие задач на все изучаемые понятия, факты, способы деятельности, включая мотивационные, подводящие под понятие, на аналогию, следствия из фактов и прочее.

2. Наличие ключевых задач. Группировка задач в узлы вокруг объединяющих центров – задач, в которых рассматриваются факты или способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предмета.

3. Связность. Вся совокупность задач представляется связным графом, в узлах которого – ключевые задачи, выше них – подготовительные и вспомогательные, ниже – следствия, обобщения и так далее.

4. Возрастание трудности на каждом уровне. Система состоит из трех подсистем, соответствующих минимальному, общему и продвинутому уровням планируемых результатов обучения. В каждой из подсистем трудность задач непрерывно нарастает.

5. Целевая ориентация. Для каждой задачи определено ее место и назначение в блоке уроков.

6. Целевая достаточность. Достаточно задач для тренировки в аудитории и в рамках самостоятельной работы студента, аналогичных задач для закрепления методов решения, задач для индивидуальных и групповых заданий, задач для самостоятельной (в том числе исследовательской деятельности), для текущего и итогового контроля с учетом запасных вариантов и так далее.

7. Психологическая комфортность. Система задач учитывает наличие разных темпераментов, типов мышления, видов памяти. Например, есть задачи для устных упражнений, для письменного выполнения, для чтения чертежа, задачи-шутки и др.

Семинар – форма организации учебного занятия, в которой укрупненная или ограниченная дидактическая единица передается в интерактивном информационном режиме для достижения локальных целей воспитания и глобальных целей развития.

Тренинг-минимум – часть блока занятий, предназначенная для отработки до автоматизма умения решать задачи, соответствующие минимальному уровню планируемых результатов обучения (государственному образовательному стандарту).

Здоровьесберегающие технологии

- Технологии сохранения и укрепления здоровья.
- Технологии воспитания ценностного отношения к здоровью.

Эта группа технологий может быть представлена как отдельной технологией, так выступать как особенность применения совокупности педагогических методов в рамках других образовательных технологий.

Имеется несколько классификаций применяемых в рамках технологий педагогических методов. Среди педагогов распространена традиционная, отраженная во всех учебниках дидактики: методы словесные, наглядные, практические и так далее. В основании этой классификации лежит способ предъявления учебной информации.

Если в основу классификации положить, например, степень самостоятельности ученика в приобретении знаний, получим другой набор методов: репродуктивный, частично-поисковый, поисковый, исследовательский.

Если учащийся знает, из чего надо исходить, через какие промежуточные результаты пройти в изучении темы, как их достичь, то его функции в обучении сводятся к тому, чтобы запомнить все это и в должный момент воспроизвести. Таким образом, можно говорить о репродуктивном или объяснительно-иллюстративном методе.

Если до учащегося не доводятся промежуточные результаты, но открыто все остальное, то имеем программированное обучение.

Если промежуточные результаты открыты, но способ их получения обучающемуся не сообщается, то приходится пробовать разные пути, пользуясь множеством эвристик. Так повторяется после получения каждого объявленного промежуточного результата. Перед нами стандартная схема эвристического поиска, то есть мы говорим об эвристическом методе.

Далее, если не известны и промежуточные результаты, и пути их достижения, учащийся сталкивается с противоречием между имеющимися знаниями и необходимыми, то есть попадает в проблемную ситуацию. Его поиск приобретает более сложный характер. В этом случае педагог использует проблемный метод обучения.

Технология педагогического регулирования и коррекции образовательного процесса более подробно представлена в учебном пособии [40].

4. УЧАСТНИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

4.1. Компетентностная модель выпускника высшей школы

Образовательный процесс в высшей школе может быть рассмотрен как система, в которой помимо субъектов образования (преподавателей и студентов) присутствуют целевой компонент, содержательный, процессуальный (формы, методы, средства, используемые для достижения поставленной цели) и контрольно-результатирующий – компетентность выпускника.

Компетентность можно рассматривать как результат образования. Компетентность человека как его интегративное качество начинает зарождаться в процессе общего образования. Ее корни лежат в общекультурной, универсальной образованности студента и выпускника. По окончании высшего образования выпускникам выдается документ, подтверждающий его компетентность (освоение системы компетенций, требуемых ФГОС) присвоением квалификации или степени (ученой, академической). В этом случае компетентность является нормативной характеристикой, которая свидетельствует лишь о том, что выпускник в целом справился с образовательной программой, получил степень (квалификацию), освоил минимум содержания образования, отраженный в Федеральном государственном образовательном стандарте. Однако присвоение квалификации или степени дает лишь примерное представление о том, насколько действительно компетентен тот или иной выпускник. Более того, вряд ли можно утверждать, что только что выпущенный из вуза студент является компетентным сотрудником.

В реальной жизни выпускник может стать действительно компетентным только в процессе осуществления им профессиональной деятельности. Таким образом, компетентность человека как личное качество, позволяющее ему выполнять в целостности все компетенции, и универсальные, и общепрофессиональные, и профессиональные достигает своей зрелости только в профессиональной деятельности. В этом присутствует расхождение между присвоенной степенью (квалификацией) и компетентностью как качеством личности, обеспечивающим способность человека исполнять на достаточном уровне вменяемые ему компетенции. Данное расхождение обусловлено естественными различиями в мере усвоения образовательной программы, с одной стороны, а также индивидуальными особенностями приобретенной при этом образованности, с другой стороны.

Интересны для анализа взгляды отечественных педагогов на сравнительно новую для высшего образования характеристику выпускника – «компетентность». Исследователи В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков предлагают не ограничивать понятия «компетентность» только описанием результатов обучения, а рассматривать его как составляющую всего

личного ресурса выпускника (вместе со здоровьем и личными качествами), как целостность теоретических знаний и практического опыта [81].

Однако, профессиональные знания теории и практический опыт не исчерпывает все стороны понятия «компетентность», З. Жуковская, Н.С. Сахарова включают в этот термин и этическую, социальную, поведенческую стороны.

И.В. Резанович определяет компетентность как готовность к различным вариантам поведения или мышления, распространяемую на различные ситуации, проявляющуюся значительный период времени [55, 116, 123, 146].

Компетентность как нормативная характеристика находит отражение, например, в Профессиональных стандартах, тарифно-квалификационных требованиях к сотруднику, руководителю и др.; в квалификационных требованиях по присвоению разрядов; в должностных обязанностях разных категорий работников образования; в профессиограммах. При этом для характеристики квалификации работников используются такие термины как «трудовые функции», «трудовые действия», «тарифно-квалификационные характеристики»; квалификационные категории, должностные обязанности.

Компетентность выпускника является показателем сформированности интегративной целостности всех компетенций, входящих в состав компетентностной модели выпускника (далее КМВ), представленной во ФГОС ВО.

Под **компетентностной моделью выпускника** современные исследователи понимают научно обоснованный и детализированный образ будущего выпускника университета, результат его профессиональной подготовки в вузе, выраженный системным качеством – компетентностью [63]. Являясь совокупной социально-профессиональной нормой, формализованной целью образования, компетентностная модель фиксируется в виде программного документа «Компетенции выпускника вуза как совокупный ожидаемый результат», входящего в состав пакета документов ООП ВО. Структурно она представляет собой систему документов, включающую:

- 1) перечень компетенций, по уровню сформированности которых судят о степени соответствия выпускника требованиям и ожиданиям субъектов образования (работодателей, научно-педагогического сообщества, государства, самого студента, общественных организаций);

- 2) паспорт каждой компетенции с обоснованными нормативными индикаторами (требования к уровню освоения), характеризующие минимальное пороговое значение компетенции;

- 3) перечень обоснованных инструментов, используемых для формирования (программы формирования каждой компетенции).

Нормативными основаниями для выявления компетенций будущих выпускников послужили следующие документы: современные Профессиональные стандарты, соответствующие Должностные инструкции, ФГОС

ВО. Последний документ предъявляет следующие требования к выпускнику универсальными (УК) и общепрофессиональными (ОПК) компетенциями.

Развитие компетентности – это объективно происходящий процесс качественного изменения компетентности человека, являющийся целостностью взаимно проникающих и взаимообусловленных процессов самоорганизации и развития. Сопоставление нормативной и личностной характеристик компетентности позволяет говорить о том, что в вузе происходит лишь зарождение последней. А в профессиональной деятельности компетентность, по мнению исследователей А.Г. Бермуса, И.О. Котляровой, Г.Н. Серикова, продолжает развиваться в зависимости от внутренних условий и внешних обстоятельств [16, 82, 129,132, 133].

Внутренние условия – это присвоенная образованность, индивидуальный природный потенциал, сложившиеся способности, личное мировоззрение, ценностные отношения, которые в целостности влияют на развитие человека.

Внешние условия – это и сами обстоятельства (среда, образовательное пространство), в которых происходит развитие компетентности, и преднамеренная деятельность других субъектов по ее повышению. Таким образом, достижение компетентности стадии зрелости у работающего специалиста (бакалавра, магистра) происходит в процессе самоорганизации, на основе компетенций, которыми он уже обладает, а также его разнообразных особенностей, обуславливающих направления, темпы и глубину развития компетентности. Наряду с этим развитию компетентности способствует целенаправленное ее преобразование, организуемое внешними субъектами.

Самоорганизация компетентности обуславливается:

- переходом образованности в профессиональную компетенцию (необходимым условием перехода является профессиональная деятельность);
- наличием природоопределенных личных особенностей мировоззрения, познания, образования, деятельности, поведения;
- внутренними информационными индивидуальными границами самореализации;
- индивидуальной, различной для всех субъектов, но многообразной реакцией на различные внешние условия;
- способностью человека к самоуправлению своим развитием.

Развитие компетентности как целенаправленная деятельность обуславливается:

- зависимостью от сложившихся личных состояний образованности и компетенций;
- необходимостью учета процессов самоорганизации;
- внешними условиями, в которых происходит развитие;
- внешним управленческим сопровождением.

Развитие включает самоорганизацию как основной элемент. Но развитие не сводится к самоорганизации. Развитие включает в себя и те изменения в компетентности, которые происходят непосредственно под влиянием внешних условий и факторов, создаваемых преднамеренно для того, чтобы повысить уровень компетентности сотрудников.

Существуют отличия развития от самоорганизации. Самоорганизация – это в большей степени результат действия внутренних факторов. Она диалектически сочетает определенность и вариативность. Определенность обусловлена информационно программой, носителем которой является, например, ДНК. Ею обусловлено наличие у человека тех или иных задатков и их внутренних потенциалов к развитию. Неопределенность вытекает из изменчивости и неоднозначности состояний, в которых находится человек в каждый момент самоорганизации. Наиболее значимыми для самоорганизации компетентности состояниями являются: состояние его интериоризированной образованности, профессиональной компетенции, сложившихся психических свойств и особенностей протекания психических процессов, развития способностей.

Для понимания целостности развития компетентности существенным является вопрос о взаимной связи самоорганизации и внешне организованного развития (педагогического содействия развитию) компетенций. Последнее мы будем трактовать его как специально организованный процесс, включающий педагогическую деятельность, взаимодействия, соответствующие средства обеспечения развития компетентности, реализуемый педагогами, наделенными соответствующими полномочиями.

Таковыми субъектами может являться и сам человек, в также другие люди, побуждающие, либо помогающие в этом. В их числе могут быть руководители организации, коллеги, научные руководители, представители органов управления, системы дополнительного образования (повышения квалификации). Все эти субъекты могут стать участниками и субъектами содействующими развитию компетентности человека, выполняя при этом управленческие и педагогические функции.

Педагогическое содействие развитию компетентности следует планировать с учетом процесса самоорганизации. Для этого, прежде всего, ведущую роль в содействии должен играть сам человек (самоуправление). В самоуправлении он может осуществлять целеполагание, выбор образовательной траектории, отбор содержания, выбор деятельности для роста своей компетентности, отбор методов и форм, самооценку и коррекцию своей деятельности. Во всех этих действиях он опирается на результаты рефлексии (самопознания, самоанализа, самооценки).

Таким образом, самоорганизация и педагогическое содействие развитию компетенций – это две взаимообусловленные, связанные в единое целое стороны развития компетентности.

Компетентность закономерно трактовать как систему, проходящую в своем развитии стадии зарождения, становления, зрелости и преобразования. Понятно, что зарождение ее закономерно связывать с процессом образования. Для зарождения системы характерно возникновение в исходной системе (профессиональной образованности) отдельных элементов, закладывание тех или иных связей, которые, однако, не являются устойчивыми и не определяют структуру компетентности. Это не означает, что система социально-профессиональной образованности перерождается (преобразуется) в систему социально-профессиональных компетенций – компетентность. На одних и тех же основаниях происходит одновременное зарождение одной системы и становление другой. Чтобы понять, как это происходит, необходимо соотнести системные характеристики обеих систем.

В системе социально-профессиональной образованности основными элементами являются: **общая осведомленность** и **осведомленность** в профессиональных областях, в области теории и практики инноваций; **соотнесенность** усваиваемых сведений со сложившейся картиной мира, с личным мировоззрением студента (знание); **внутренняя направленность** на использование усваиваемой образованности на применение в социально-профессиональной деятельности и при подготовке к ней (готовность); **практический опыт** (способность решать учебные, самообразовательные и, в том числе, инновационные для студента задачи). Они образуют известную, обоснованную Г.Н. Сериковым структуру, в которой: осведомленность и сознательность являются теоретической, знаниевой основой образованности, готовность составляет внутренний фактор стимулирования образованности в деятельности, а опыт является вершиной, концентрирующей в себе все зрелые признаки образованности и позволяющей пользоваться ею в жизнедеятельности. Устойчивость подобной структуры и наличие связанных в ней элементов свидетельствует о зрелости образованности как системы [130, 131, 134].

Образованность не является системой, предшествующей компетентности, не подвергается распаду, когда зарождается последняя. Однако компетенции зарождаются именно на основе образованности. Элементы образованности, давая жизнь компетенциям, не перестают существовать, а напротив, подвергаются дальнейшему развитию (в стадии становления либо зрелости). Они дают возможность возникновения следующих элементов: знаний, умений, способностей, готовности действовать инициативно. Учитывая, что студенты приобретают опыт профессиональной деятельности во время практик, можно говорить о зарождении всех этих элементов уже в период образования в вузе. В то же время, мера гармоничности между компонентами еще низка. Поэтому в вузе структура компетентности будущего специалиста не сложилась. В период образования, таким образом, происходит только лишь зарождение и начало становления процессуальной состоя-

тельности (владения компетенцией, мастерства) компетентности будущего специалиста.

Профессиональная деятельность характеризуется непрерывным развитием компетентности. Лишь в период профессиональной деятельности завершается ее становление и она, как правило, достигает зрелости. Работники в современной модернизирующейся системе образования, в условиях быстро изменяющейся социально-экономической среды испытывают необходимость в повышении уровня своей компетентности, ее развитии. Такого рода необходимость обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами. Это позволяет вывести следующую закономерность: потребность в развитии обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами, которые создают необходимые предпосылки для ее развития.

Внутренние обстоятельства составляют: неудовлетворенность мерой соответствия своей компетентности внешним условиям социума, стремление показать более высокое качество профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в информационном пространстве, пересекающимся со сферой профессиональной деятельности. Внутренним стимулом повышения квалификации может стать психический дискомфорт, вызванный пониманием несоответствия квалификации сотрудника вменяемым ему компетенциям (что дополняется внешними побуждающими обстоятельствами, например, указанием на эти несоответствия со стороны других субъектов). Немаловажное значение во внутреннем стимулировании имеют образовательная потребность и потребность самореализации.

Внешние обстоятельства, актуализирующие рост компетентности работников, как правило, связаны с требованиями внешних субъектов и условиями, в которых сотрудники исполняют свои компетенции. Среди требований могут быть: аттестационные требования (получение или подтверждение разряда, категории, прохождение конкурса и проч.), требования социального заказа, обусловленные неравномерностью развития сферы образования и других сфер жизнедеятельности человека, требования и оценки со стороны коллег, руководства и др. Условия профессиональной деятельности могут также вызвать потребность в специалистах более высокой или особенной компетентности, нежели работающие в настоящий момент. Это приводит к дилемме: либо сложить с себя полномочия, либо развивать свою компетентность до такого уровня, который обеспечил бы возможность профессиональной деятельности в имеющихся условиях. Таким образом, вся совокупность внутренних и внешних обстоятельств подобного рода обуславливает целесообразность изменения (в первую очередь, – роста) компетентности.

4.2. Компетентностная модель преподавателя высшей школы

Источниками построения модели компетенций преподавателя высшей школы являются: государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», должностные инструкции для разных должностей профессорско-преподавательского состава (ППС) университета, исследования практики профессиональной деятельности ППС, требования профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», зарегистрированного в Минюсте России 24 сентября 2015 г. (№ 38993)

Согласно государственным требованиям к подготовке преподавателя высшей школы преподаватель высшей школы должен знать:

- основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, влияние на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;
- основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;
- правовые и нормативные основы функционирования системы образования;
- иметь представление об экономических механизмах функционирования системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Преподаватель высшей школы должен уметь:

- использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области; ее взаимосвязей с другими науками;
- излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;
- использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов;
- владеть методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;
- основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления

задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);

- методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;

- основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;

- методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей.

Приведем также пример из должностной инструкции доцента ЮУрГУ, в которой представлены его компетенции.

Доцент должен знать:

- законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации по вопросам высшего профессионального образования;

- локальные нормативные акты университета, в том числе, опубликованные в информационно-коммуникационной сети;

- образовательные стандарты по соответствующим программам высшего профессионального образования;

- теорию и методы управления образовательными системами;

- порядок составления учебных планов;

- правила ведения документации по учебной работе;

- основы педагогики, физиологии, психологии; методику профессионального обучения;

- современные формы и методы обучения и воспитания; методы и способы использования образовательных технологий, в том числе дистанционных;

- требования к работе на персональных компьютерах, иных электронно-цифровых устройствах;

- основы экологии, права, социологии;

- основные методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации, необходимой для осуществления научно-исследовательской деятельности;

- механизмы оформления прав интеллектуальной собственности;

- правила по охране труда и пожарной безопасности.

- требования системы менеджмента качества изложенные в нормативной документации СМК, разработанной в соответствии с ГОСТ Р ИСО 9001.

Доцент:

- 1) осуществляет планирование, организацию и контроль учебной, воспитательной и учебно-методической работы по курируемым дисциплинам;

- 2) организует, руководит и ведет научно-исследовательскую работу по профилю кафедры (факультета);

3) ведет все виды учебных занятий, руководит курсовыми и дипломными проектами и научно-исследовательской работой обучающихся, преимущественно магистров и специалистов, в соответствие с индивидуальным планом, утверждаемым заведующим кафедрой на каждый учебный год.

4) руководит, контролирует и направляет деятельность научного студенческого общества;

5) осуществляет контроль качества проведения преподавателями кафедры всех видов учебных занятий по курируемой дисциплине;

6) обеспечивает выполнение учебных планов, разработку и выполнение учебных программ;

7) создает условия для формирования у обучающихся основных составляющих компетентности, обеспечивающей успешность будущей профессиональной деятельности выпускников;

8) участвует в разработке образовательной программы университета;

9) принимает участие в научно-методической работе кафедры (факультета) в составе методической комиссии по соответствующей специальности;

10) участвует в организуемых в рамках тематики направлений исследований кафедры семинарах, совещаниях и конференциях, включая международные;

11) разрабатывает методическое обеспечение курируемых дисциплин;

12) принимает участие в повышении квалификации начинающих преподавателей, в овладении ими преподавательского мастерства и профессиональных качеств, оказывает им методическую помощь, организует и планирует самостоятельную работу студентов, преимущественно магистров;

13) организует и занимается профессиональной ориентацией школьников по специализации кафедры;

14) участвует в пропаганде научно-технических, социально-гуманитарных, экономических и правовых знаний;

15) принимает участие в развитии материально-технической базы кафедры, разрабатывает учебники и учебно-методические пособия и описания лабораторных работ и практических занятий по преподаваемым дисциплинам, в воспитательной работе обучающихся;

16) руководит работой по подготовке научно-педагогических кадров;

17) контролирует выполнение обучающимися и работниками кафедры правил по охране труда и пожарной безопасности;

18) предоставляет на утверждение заведующему кафедрой индивидуальный план работы;

19) выполняет должностные обязанности, основываясь на принципах и требованиях изложенных в нормативной документации СМК.

Анализ представленных источников позволил выстроить модель компетенций преподавателя высшей школы: преподавательские, методические (учебно-методические, научно-методические, организационно-методические), научно-исследовательские, предпринимательские.

Педагогические компетенции руководителей предприятий выводятся на основе анализа следующих источников: магистерские программы (перечни компетенций педагогической деятельности); должностные обязанности руководителей предприятий и их подразделений; экспериментальное изучение компетенций руководителей предприятий и их подразделений. Итогом анализа разных источников является обобщенная модель педагогических компетенций руководителей предприятий и их подразделений.

Педагогические компетенции руководителя организации: (стимулирование развития квалификации сотрудников, организация образовательного процесса персонала предприятия (обучения и воспитания), аттестация кадров).

Наивысшей степенью проявившихся педагогических компетенций является **педагогическая культура**.

Культура, как понятие, имеет более 200 определений в разных науках: философия, история, культурология, педагогика. По О.С. Газману культура – это достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт.

Основные функции общей культуры: познавательная (целостное представление о народе, стране, эпохе), информативная (передача знания и опыта предшествующих поколений потомкам), коммуникативная (существует только в обществе и формируется посредством общения). Поскольку педагогический вид деятельности – это профессия, он характеризуется особенной культурой.

Педагогическая культура – это культура человека, занимающегося педагогической деятельностью, гармония высоко развитого педагогического мышления, знаний, чувств и профессиональной творческой деятельности, способствующая эффективной организации педагогического процесса. Вне такой культуры педагогическая практика оказывается неэффективной. Функции педагогической культуры могут быть определены исходя из специфики его деятельности, многообразия видов отношения и общения, системы ценностных ориентаций, возможностей творческой самореализации личности преподавателя. Учет данных аспектов деятельности позволяет выявить функции педагогической культуры: гуманистическая, коммуникативная, информационная, нормативная, обучающая, воспитывающая, гносеологическая.

Педагогическая культура имеет дискретную структуру. Ее элементами являются: духовная культура, культура умственного труда, педагогический такт, культура поведения и внешнего вида, речевая культура (табл. 2).

Таблица 2

Структура педагогической культуры

Элемент педагогической культуры	Дефиниция	Признаки
Духовная культура	Интегративное качество личности, характеризующееся мерой и способом творческой самореализации субъекта, направленной на формирование духовности	Знание нравственных норм и правил общения, виртуозное владение приемами взаимодействия и воздействия на личность
Культура умственного труда	Способ осуществления гностической деятельности, реализации творческих планов	Способности к научной обработке педагогических явлений и фактов, рефлексия и интуиция в решении педагогических ситуаций, культура оформления методических и дидактических материалов
Педагогический такт	Способность выбрать адекватный подход к студенту, проявляющийся в уважении к его личности, укрепляющий чувство собственного достоинства	Деликатность, чувство меры, эмпатия, выдержка, саморегуляция
Культура поведения и внешнего вида	Средство пробуждения симпатии студентов к преподавателю, налаживания контактов, воспитания и воздействия на нравственные и эстетические чувства студентов	Повышенные требования к внешнему виду преподавателя (одежда, выражение лица, мимика, жесты), обусловленные социально-психологическими и профессионально-эстетическими особенностями его труда
Речевая культура	Средство передачи оптимального количества информации, направленное на ее усвоение, на воспитание речевой грамотности студентов, дисциплинирующее их мышление	Знание норм речи, умение правильно использовать языковые формы

Оценка педагогической культуры осуществляется всеми субъектами, вовлеченными в образовательный процесс. Каждый из них выдвигает свои критерии сформированности педагогической культуры.

Обобщенные критерии сформированности педагогической культуры:

- ценностное отношение к педагогической деятельности;
- технолого-педагогическая готовность;
- творческая активность личности преподавателя;
- степень развития педагогического мышления;
- стремление к профессионально-педагогическому совершенствованию

[6, 38, 81, 137].

Результаты оценивания могут выражаться как сложившиеся имидж и репутация педагога.

Имидж (от англ. image – образ) – целенаправленно формируемый образ педагога, призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на студентов в педагогических целях.

В основе педагогического имиджа лежит формальная система ролей, которые педагог играет в своей профессиональной деятельности и социальной жизни, дополняющаяся чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой и т.п. Имидж педагога формируется как на основе его реального поведения, так и под влиянием оценок и мнений других людей: коллег, администрации, студентов, СМИ. При формировании имиджа реальные качества педагога как человека тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими.

Репутация педагога – общее мнение заинтересованных сторон (студентов, коллег, администрации СМИ и т.д.) о его достоинствах и недостатках как субъекта образовательного процесса. Репутация является составляющей имиджа и отличается от него тем, что складывается из реальных действий и фактов. Так, например, репутация педагога в среде профессионалов может совершенно не соответствовать ее имиджу в студенческой аудитории. Тем не менее задача поддержания педагогом хорошей репутации схожа с той, которая решается в рамках создания имиджа: помогать решать педагогические задачи.

Следует сказать, что понятие репутации вплоть до середины XX в. Воспринималось как синоним понятий «честь», «достоинство» и применялось для характеристики отдельного человека. В последние же десятилетия это понятие начали толковать расширительно, применяя не только к педагогу, но и к образовательной организации. Сейчас педагогическая репутация все чаще воспринимается как синоним категории «социальная ответственность».

4.3. Развитие личного ресурса студента и преподавателя в образовании

В теории образования, несмотря на определенность в понимании термина «личный ресурс», вопрос о критериях его развитости все еще открыт. Есть исследования (преимущественно в психологии), в которых личный ресурс (личностный ресурс) состоит только из внутренних характеристик человека (О.И. Бабич, Т.А. Терехова и др.). Педагогика традиционно, кри-

терии личного ресурса увязывают с предпосылками и результатами профессионального саморазвития человека (Т.А. Вековцева, Н.В. Панова, И.А. Фирсова и др.). Так в работе Н.В. Пановой в состав личного (личностного) ресурса входят результаты внешнего влияния на человека – коммуникативная, операциональная, регулятивная и интеллектуальная компетентности. Хотя педагогическая наука больший интерес проявляет к внешним аспектам развития человека, к свойствам, подверженным педагогическому воздействию, она не ограничивается только компетентностью. Так, современными исследователями личного ресурса И.О. Котляровой и Г.Н. Сериковым, его критериями названы телесная, духовная, душевная и интеллектуальная составляющие. Такой состав позволяет учитывать и внутренний и внешний аспекты ресурса человека [5, 11, 13, 147, 152–154].

Следует отметить, что все исследователи указывают на то, что человек способен личный ресурс изучать, выявлять, актуализировать, реализовывать, планировать его развитие и оценивать результаты. Это и позволяет современной педагогике утверждать, что личный ресурс включает не только внутренние качества, а всю целостность социокультурных и биологических характеристик. Опираясь на представленные предпосылки и детализируя модель личного ресурса, разработанную в трудах И.О. Котляровой и Г.Н. Серикова, мы отнесли к критериям личного ресурса:

- личные социально-приемлемые качества, позволяющие достигать поставленные личные и социальные цели;
- здоровье (физическое, социальное, психическое);
- профессиональные и общекультурные компетенции [35, 146].

Для уточнения данного состава методом интервьюирования нами в 2010 году был проведен эксперимент. При опросе респондентов, в числе которых в равной степени были представлены преподаватели ЮУрГУ, работодатели и студенты, интервьюер просил назвать состав личных ресурсов человека. Критерии «здоровье» и «компетенции» прозвучали в ответах 93% респондентов. Анализ ответов показал, что лидирующую позицию в составе личных ресурсов занимает компетенция, что находит и теоретическое подтверждение [146]. Перечень же составляющих личный ресурс студентов личных качеств выглядел следующим образом:

- упорство в достижении цели (85% респондентов),
- предприимчивость (74% респондентов),
- патриотизм (63% респондентов),
- нравственность (90% респондентов),
- трудолюбие (94% респондентов),
- креативность (62% респондентов),
- организованность (100% респондентов),
- коммуникабельность (72% респондентов),
- тактичность (57% респондентов),

- ответственность (100% респондентов).

Также в качестве критерия личного ресурса студента были упомянуты в единичных случаях такие качества личности, как: добросовестность, позитивное отношение к делу, культура труда и др.

Рассматривая вопрос о взаимном соотношении критериев личного ресурса человека, мы соглашаемся с аргументами Н. Амосова [5]. В своем труде «Размышления о здоровье» исследователь пишет, что многолетние наблюдения привели его к выводу об одинаковой значимости здоровья, профессионализма (компетенций) и личных качеств для достижения человеком его целей. Профессионально спланированный процесс достижения здоровым человеком своих целей, по мнению автора, может «разбиться» о лень, нерешительность и другие личные качества. А болезни могут подкосить и упорного, трудолюбивого, компетентного специалиста.

Итак, личный ресурс – это интегративное свойство человека, основанное на резервах здоровья, компетенциях, социально-приемлемых личных качествах, необходимых ему для достижения поставленных социально-экономических целей, актуализирующееся в результате проявления человеком инициативы или помещения его в стимулирующие условия, само являющееся источником своего развития.

Как целостность, личный ресурс исполняет функцию взаимодействия людей в их социально-профессиональной деятельности. Одновременно в такой деятельности личный ресурс человека проявляется на разных уровнях.

Для оценки уровня развитости личного ресурса необходимо определиться с показателями каждого критерия: здоровья, компетенции, личных качеств.

В связи с целью исследования мы рассматривали индивидуальное здоровье студента вуза и вычленяли в его составе традиционные компоненты: физическое здоровье, психо-эмоциональное здоровье и социальное (личностное) здоровье [32, 57, 59, 60, 86, 87, 88, 117, 133, 134, 142, 167, 169]. Все выявленные нами в исследовании признаки здоровья подвергались анализу на предмет возможности их использования в педагогической диагностике и на предмет их связи с образовательным процессом.

В средствах оценки здоровья субъектов образования был использован комплекс критериев: физиологических, социальных и психологических. Его основа – конкретные социальные, операциональные и организационные характеристики профессии, позволяющие экспертам подбирать, разрабатывать и адаптировать методы и процедуры отбора и проводить диагностику на соответствие конкретной профессиональной деятельности.

Проведенный эксперимент выявил трудности в измерении данного параметра. Эти трудности, прежде всего, связаны с неопределенностью правовых оснований комплексного измерения здоровья студентов педагогами,

а также со сложностью в организации такого долгосрочного исследования, компетентности педагогов и большим количеством субъективных показателей. В итоге в качестве показателей могут быть предложены:

- заболеваемость в определенный период времени;
- болезненность;
- инвалидизация в период получения образования в вузе;
- изменения в соотношении роста и веса в период получения образования в вузе;
- позитивное эмоциональное состояние;
- удовлетворенность самочувствием;
- способность концентрировать внимание;
- способность удерживать информацию в памяти;
- самообладание;
- умение логически мыслить;
- активность (в том числе в познавательной деятельности) ;
- положительная мотивация жизнедеятельности, целеустремленность;
- адекватные поведение и отношение к окружающим;
- адекватная самооценка;
- адекватный уровень притязаний.

Следующим критерием личного ресурса является компетентность студента. Ее показателями являются не только компетенции выпускника, представленные в ФГОС направления подготовки, но и дополнительные компетенции сформулированные преподавателями, привлеченными к проектированию Основной образовательной программы по направлению подготовки. Иными словами, показателями компетентности стала компетентностная модель выпускника.

Главной предпосылкой успешного выполнения студентами своих компетенций исследователями называются личные качества [108].

Личные качества студента, конечно, разнообразны. В аспекте рассматриваемой проблемы можно говорить как обо всех социально-приемлемых личных качествах этого субъекта образования, так и о тех качествах, которые так или иначе отражены в общекультурных компетенциях выпускников, указанных в ФГОС по разным направлениям подготовки. К ним относятся качества, связанные в первую очередь со способностями к саморазвитию, к продолжению образования, к коммуникации, способностям принимать решения и нести за них ответственность, умения организовать режим труда и отдыха, умение осуществлять адекватную коммуникацию, умения ставить цели, подбирать ресурсы для их исполнения и достигать их; умение расставлять приоритеты; ориентации личности на ценность высшего образования, мастерства и профессионализма; ценность человеческой жизни, труда, общения, технического прогресса, творчества, свобо-

ды, здоровья, дисциплины, науки; способности к саморазвитию, к продолжению образования.

Процесс развития характеризуется переходом от одного состояния к другому, более совершенному. В данном случае будем говорить о переходе одного состояния личного ресурса к другому, более совершенному, сопровождающимся наращиванием (в случае физического здоровья – сохранением) свойств.

В качестве личностно и социально интегрированного результата образовательного процесса выступает вся целостность личного ресурса, на определенном уровне. Нами были описаны пять уровней развитости личного ресурса.

Признаками первого уровня компетентности (уровень «знает») являются: высокая доля теоретических знаний об объектах будущей профессиональной деятельности, высокий уровень научности знаний; обобщенность знаний; широкий диапазон потенциальной практической применимости знаний; сформированность научного мировоззрения, включающего также систему личных ценностей, достаточно глубокие метанаучные знания. Такого рода знания, усвоенные студентами, характеризуют знания теории и практики профессиональной деятельности как составные части профессиональной компетентности.

Здоровье на первом уровне не осознается студентом как составляющая личного ресурса и как объект, состояние которого должно учитываться в достижении поставленных целей, в том числе в образовательном процессе.

Личные качества студента на первом уровне развитости личного ресурса воспринимаются им как природоопределенная данность, интуитивно используются для достижения целей, иногда актуализируются пассивно, по инициативе других субъектов.

Признаком второго уровня компетентности (уровень «умеет») может считаться наличие опыта применения знаний в собственной учебно-профессиональной деятельности, связанной с будущей профессией. Об уровне «умеет» в компетентности свидетельствуют намерения студентов применять полученные знания и опыт в предстоящей профессиональной деятельности, понимание студентами возможностей интерпретации фундаментальных знаний, их конкретизации и наличие первичного опыта осуществления такого рода применений, как предпосылки реализации ими профессиональных компетенций.

На втором уровне состояние здоровья студента уже активно учитывается им при его участии в проектировании образовательной программы хотя бы на этапах реализации проекта.

Признаками второго уровня развитости личных качеств является внутренний, но целенаправленный процесс изучения своей личности с целью обнаружить личные качества, содействующие достижению определенных

целей, в том числе и целей проектирования, начальный опыт применения личных качеств в проектировании образовательной программы.

Третий уровень профессиональной компетентности (уровень «способность и готовность к научно-исследовательской деятельности (НИД)) в сфере профессиональной деятельности». Этот уровень характеризуется глубоким уровнем усвоения и способностью воспроизводить сведения о науке, соотношении науки с другими сферами человеческой деятельности, прежде всего, в рамках профессиональной деятельности; об уровнях НИД – методологическом, фундаментальном, прикладном; о методах НИД; о научном стиле и научных жанрах речевой деятельности; об управлении НИД; сознательностью соотнесения получаемой информации о НИД с личными ценностями, научной картиной мира, личным мировоззрением, направленностью личности на НИД. В своей кульминации этот уровень проявляется как активная позиция студентов в отношении теоретических знаний о НИД. Активная позиция выражается в потребности студентов проявить себя в исследовании, в их инициативности при принятии соответствующих решений. Одновременно действенность базируется на первичном накопленном опыте осуществления операциональной стороны исследования, соответствующего речевого поведения; управления НИД.

На третьем уровне здоровье целенаправленно изучается субъектом деятельности как фактор достижения поставленных целей, как составляющая личного ресурса студента, развитие которой должно учитываться в проектировании образовательной программы, состояние здоровья и проект его развития становятся для студента основой образовательного процесса.

На третьем уровне развитости личного ресурса личные качества студента им активно изучаются, подбираются различные средства их исследования и развития в образовательном процессе.

Четвертый уровень компетентности (уровень «владеет») имеет следующие характеристики. Ожидаемый результат образовательного процесса, направленного на развитие личного ресурса – формирование умений самоуправления в профессиональной деятельности. Этот результат неотделим от готовности к НИД. Здесь, по мнению Г.Н. Серикова [128, 129], НИД – содержание образовательно-научной деятельности, а управление – сопровождение ее, метадеятельность. Уровень проявляется в способностях студентов к самостоятельному проектированию, организации, исполнению компетенций, оформлению результатов профессиональной деятельности.

На четвертом уровне здоровье и личные качества являются не просто основанием образовательного процесса, а объектом проектирования. Уровень их развития становится ожидаемым результатом участия в проектировании образовательного процесса. Здоровье и личные качества активно и инициативно используются как средства достижения целей.

Деятельность по развитию личных ресурсов человека к концу XIX века трансформировалась от исключительно работы с кадрами (развитие трудовых ресурсов) до концепции социального менеджмента (Б.З. Мильнер). Этот путь в науке лежал через концепцию управления персоналом (управление должностями) и концепцию управления человеческими ресурсами (HR-менеджмент), в которой человек рассматривался как возобновляемый ресурс. Концепция социального менеджмента рассматривает человека не только как ресурс – он является главным субъектом и основным объектом развития. Перечисленные управленческие взгляды на развитие личного ресурса как условия конкурентного преимущества организации, страны средством развития видят непрерывный мониторинг внешней и внутренней среды и требования к сотрудникам (гражданам) соответствовать актуальным технологиям и технике, системе социальных ценностей.

Однако, современные исследователи указывают, что если развитие личного ресурса человека как фактора производства отстает от других средств производства, то даже при щедром инвестировании в технологии и технику, а также при их развитии «любой ценой» конкурентной выгоды они приносят немного [152–154]. Необходимо целенаправленное развитие личного ресурса сотрудников.

В педагогической практике уже сложилось убеждение о том, что эффективнее личный ресурс развивать непрерывно, профессионально, с учетом его стартового состояния [моя статья про личный ресурс]. Актуальным является и опережающее развитие личного ресурса, дающее каждой личности возможность предвосхищать социальную потребность в ее (личности) компетентности, в личных качествах, в резервах здоровья. Имманентным свойством интегративной целостности элементов личного ресурса (здоровья, компетентности и личных качеств) является инициативность самого человека. Возможность ее проявить, а также другие условия жизнедеятельности человека способствуют актуализации человеческого потенциала и развитию как отдельных составляющих, так и всей целостности личного ресурса. Целесообразно согласиться с утверждением Г.Н. Серикова о том, что в благоприятных условиях развития личный ресурс человека набирает силу и вес, а в противоположных случаях отношения человека с окружением вызывают внутренний протест и ресурс остается только потенциалом. Однако, как пишет исследователь, и такого рода опыты отношений человека с окружением полезны тем, что побуждают его к раскрытию потенциала личности, опираясь на который она может разрешать противоречия между своими природоопределенными резервами и социально обусловленной реальностью. Развитие личного ресурса осуществляется целостно, то есть развиваются все составляющие ресурса в единстве.

Процесс развития, согласно исследованиям [121, 164] характеризуется переходом от одного состояния к другому, более совершенному. В нашем

случае будем говорить о переходе одного состояния личного ресурса к другому, более совершенному, сопровождающимся наращиванием (в компоненте «здоровье» – сохранением) свойств. Используя термин «развитие» мы учитываем, что развитие как переход личного ресурса от одного состояния к другому, более совершенному осуществляется интегративно: стихийно и целенаправленно; по внутренним, неизвестным нам законам и по заранее установленным правилам. Результат развития тоже интегративен: развивается сразу вся целостность, все составляющие личного ресурса, в мере, которая может быть нам заранее неизвестной. Эта целостность может находиться на разных этапах своего развития: от зарождения, становления через зрелость к дисгармонии. При этом, согласно генетическим свойствам системы, наиболее эффективна эта целостность на этапе зрелости, когда степень интеграции находится в своей кульминации и может быть отождествлена с синтезом составляющих личного ресурса.

Очевидно, что здоровье является условием активной жизнедеятельности человека, на него он опирается как на ресурс и пользуется им в течение все жизни. В процессе жизнедеятельности человек вынужден выстраивать отношения с социумом целесообразным образом, соблюдая нормы принятой в социуме морали, этики, встраиваясь в определенную систему социальных ценностей. Такие условия способствуют развитию его личных качеств, которые также становятся средством обеспечения успешности жизнедеятельности человека. При этом:

- социально востребованные качества развиваются активнее, встречая положительный отклик у окружения;

- не актуальные, но социально приемлемые качества могут резервироваться или развиваться менее интенсивно;

- качества, отвергаемые окружением, угасают, редуцируются.

Отечественная гуманитарная наука опирается на идею о том, что активная жизнедеятельность человека сопровождается и наращиванием его опыта (теоретического и практического) [64, 158, 159]. Речь, в основном, идет о приращении компетентности человека как составной части личного ресурса. В зависимости от условий и содержания жизнедеятельности говорят об универсальной или (и) общепрофессиональной компетенциях.

Поскольку способствуют достижению целей (личности, организации, социума) вся интегративная целостность личного ресурса, очевидна актуальность задачи его целенаправленного развития.

В развитии необходимо выделить внутренний и внешний аспекты проявления личного ресурса. Внутренний аспект отражен в степени выраженности каждого компонента: здоровья, личных качеств, компетентности, которые и по отдельности могут выступать личным ресурсом. Но их интегративная целостность проявляется в инициативности личности, в ее потребности осуществлять деятельность по выявлению своих ресурсов, их

актуализации и использовании в достижении своих целей. Внутренняя составляющая обусловлена самоактуализацией, самоактивизацией составляющих личного ресурса субъекта, побуждающих его к достижению целей [146].

Интересен и внешний аспект. Внешний аспект определен внешними проявлениями, возникновением связей между инициативностью личности в проявлении своего личного ресурса и условиями, в которых эта инициативность проявляется. Если эти условия педагогические, то внешняя составляющая обусловлена учебно-педагогическим взаимодействием, направленным на развитие личного ресурса субъектов взаимодействия.

Таким образом, можно сказать, что характерными особенностями развития личного ресурса являются:

- двуединый процесс сближения инициативности личности и условий ее деятельности, в которых личные ресурсы должны проявлять свою состоятельность. В результате такого сближения под воздействием самого субъекта, или в результате целенаправленного педагогического влияния со стороны происходит коррекция, преобразования каждого компонента личного ресурса;

- дифференциация (оформление и активное проявление) компонентов личного ресурса и интеграция их в общую целостную характеристику субъекта;

- развитие личного ресурса будет продолжаться до тех пор, пока эта целостность не станет выполнять свои функции по достижению целей субъекта (организации, социума) в соответствии с его ожиданиями, то есть до наступления зрелости личного ресурса.

Таким образом, развитие личного ресурса – это процесс наращивания интегративных свойств личности (здоровья, личных качеств, компетентности) и дифференциации их и инициативности субъекта в деятельности,

- сопровождающийся установлением связей компонентов личного ресурса с новыми условиями деятельности;

- направленный на достижение целей, ожидаемых личностью, организацией, социумом;

- имеющий внутреннюю и внешнюю составляющие.

Очевиден потенциал образования для развития личного ресурса [Вековцева, Фирсова]. Именно образование человека определяет его место в социуме. Развитие (развивание) личных ресурсов как педагогическая деятельность – это процесс (и стихийный, и организованный), направленный на выявление, оценку, актуализацию, применение социально приемлемого потенциала субъекта с целью его наращивания до уровня, позволяющего достигать поставленных целей.

Сущность развития личных ресурсов заключается и в том, что развитие само рассматривается как цель деятельности отдельной личности, группы или социума. В свою очередь определенный уровень развитости личного ресурса сам является средством, а иногда условием деятельности.

Для решения задачи развития личного ресурса человека у образования есть все предпосылки.

Начало развития личного ресурса человека в образовании относится к дошкольному и школьному возрасту ребенка (А.В. Хуторской). Родители и педагоги дошкольных и школьных образовательных организаций, опираясь на собственную позицию и государственно-общественные ориентиры, создают условия развития свойств каждого ребенка. В частности, дети усваивают определенные знания о здоровье и его сбережении, о положительных и отрицательных качествах человека, о способах и путях саморазвития, о будущей профессиональной деятельности и др.. Они могут приобретать личный опыт пользования и развития своих ресурсов в быту, в образовательной организации. Все это способствует зарождению у человека собственной системы ценностей, нравственной позиции относительно необходимости развития своих ресурсов, приобретению опыта (компетентности) пользования ими. Однако, сфера общего образования, выполняя соответствующую социальную функцию, существенно ограничена Государственными образовательными стандартами, жестко регламентирующими содержание и формы образовательного процесса в школе. Это унифицирует и в определенной степени формализует общее образование, делает его менее пригодным для создания условий, способствующих развитию личных ресурсов учащихся. Кроме того, составляющая личного ресурса – компетентность (ее профессиональная составляющая) затрагивается в общем образовании как некий ориентир, перспектива дальнейшего взрослого пути человека.

Задачи же высшего образования отличаются, в частности, и направленностью на развитие такой составляющей личного ресурса каждого субъекта образования, как компетентность в сфере профессиональной (будущей профессиональной) деятельности. Различны решения этой задачи в сфере высшего образования на этапах бакалавриата, специалитета, магистратуры, подготовки кадров высшей квалификации.

Как известно, каждая система высшего образования основывается на культурно-исторических традициях своих государств и зависит от социально-экономических и политических условий в стране [14, 42, 43, 67, 79, 94–96, 108, 126, 149, 162]. Исследователи указывают, что в РФ развитие личного ресурса студента осуществлялось средствами государственного регулирования, через систему нормативных актов, но к началу XXI века они утратили свою актуальность. В настоящий момент государство деле-

гировало решение проблемы развития личного ресурса студентов самим вузам.

Переход от трансляционного образования к деятельностному обусловил активное участие студентов в создании, реализации, образовательной программы. Исполнение студентами своих функций в образовательной программе и стало практической базой для развития их личного ресурса. Для студентов университета характерны: образовательная функция, исследовательская, функция самоуправления, коммуникативная [Сериков]. Педагогом во взаимодействии со студентами осуществляются функции: управленческая, проектировочная, образовательная, преподавательская, научно-исследовательская, поисковая, гносеологическая и многие др. Представленные студенческие и педагогические функции сопровождаются и другими, сопутствующими функциями.

Основой развития личного ресурса является взаимная направленность участников образовательных отношений на сотрудничество. Она базируется на ценностных отношениях студентов и преподавателей к социально-профессиональной деятельности, к образованию, к науке. Следует отметить, что современные преобразования в обществе вводят в эту синергетическую схему участников образовательных отношений третью сторону – работодателя (в широком смысле этого слова). Это переводит масштаб диалога участников образовательных отношений в глобальный.

Опираясь на выводы, полученные педагогами-исследователями в области андрагогики [21, 24–30, 51, 65, 73, 98, 114, 118, 138], мы можем предположить и то, что общность в составе личных ресурсов позволяет участникам взаимодействовать:

- каждый из них является участником образовательных отношений;
- процесс образования организован в виде учебно-педагогического взаимодействия на всех его этапах;
- студенты, являясь сформировавшимися личностями, ставят перед собой конкретные цели учебно-педагогического взаимодействия, стремятся к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- студенты обладают опытом, знаниями, которые должны быть использованы в процессе учебно-педагогического взаимодействия;
- студенты ищут скорейшего применения актуализированным личным ресурсам;
- процесс образования в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему.

Несмотря на схожесть личных ресурсов студентов, их составляющие имеют особенности в проявлениях и уровне развитости у каждого субъекта. Особенности в большей степени обусловлены возрастными и индивидуальными различиями.

5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

5.1. Траектории развития квалификации

Как многомерное качество профессионала, в котором признаки можно называть и структурировать по-разному, квалификация в период профессиональной деятельности может претерпевать различные (и прогрессивные, и регрессивные) изменения, определяемые по различным критериям. Квалификация не является раз и навсегда данным качеством человека.

Имеет смысл вычленить типичные (идеальные) тенденции развития квалификации. Для каждого направления стадии приобретают специфику, качественно отличающую один путь развития от другого. Признак идеальности путей развития показывает лишь то, что в чистом виде они не реализуются в практике развития квалификации. Для возможности сопоставления путей развития квалификации мы ограничились конечным числом критериев, среди которых наиболее значимыми являются: начальный потенциал в виде присвоенной квалификации (соотнесенной с профессиональной образованностью выпускника); преимущественные направления развития квалификации (прогрессивные, регрессивные, нейтральные) и темпы ее развития; мера интеграции составляющих квалификации в период зрелости; продолжительность этого периода.

Первый путь развития состоит в перманентном «позитивном» развитии квалификации в продолжение профессиональной деятельности сотрудника. Зарождение квалификации происходит в период допрофессиональной деятельности (в ходе профессионального образования). Затем, также в период профессионального образования и в профессиональной деятельности, происходит становление квалификации. Как правило, для первого пути характерно сравнительно высокое начальное состояние квалификации (и, соответственно, профессиональной образованности выпускника). Зрелость квалификации отличается высоким уровнем каждой ее составляющей, тесной взаимосвязанностью составляющих, их гармоничностью, гибкостью, способностью к самоорганизации, динамичностью. Стадия зрелости педагога имеет, порой весьма существенный, диапазон. В этом случае можно говорить, что стадия зрелости продолжается до окончания периода профессиональной деятельности педагога. При этом в целом, хотя и не линейно, но идет процесс прогрессивного развития квалификации, как в силу самоорганизации квалификации, находящейся в стадии зрелости, так и под воздействием специальных внешних мер воздействия. Благодаря этому процессу не происходит антагонистических противоречий между достигнутым уровнем квалификации и обстоятельствами реализации профессиональной деятельности. Иными словами, квалификация соответствует

вменяемым сотруднику компетенциям. Для первого пути развития характерно то, что стадия преобразования или распада наступает лишь по окончании профессиональной деятельности, либо в конце его жизни. Этот путь по темпам развития квалификации и по ее преимущественно позитивному направлению можно назвать интенсивно-прогрессивным.

Второй путь развития квалификации характеризуется быстрым позитивным развитием в начале профессионального пути и относительной стабилизацией квалификационных характеристик в дальнейшем. В этом случае также наступает стадия зрелости, когда все характеристики квалификации достаточно развились и органично соединились в интегративную характеристику, обеспечивающую его успешную профессиональную деятельность. Однако стадия зрелости в этом случае не является развернутой. Она, скорее, может быть названа стадией стабилизации состояния профессиональной квалификации. Таким образом, характеристиками зрелости в этом случае можно назвать: достаточно высокий уровень сформированности составляющих квалификации, их связанность и гармоничность, относительно высокую способность к самоорганизации, динамичность, стабильность достигнутого. В этом случае неизбежно, по прошествии времени, происходит повышение меры расхождения между квалификацией и внутренними и внешними обстоятельствами ее проявления в профессиональной деятельности (с одной стороны). С другой же стороны, накопленный потенциал позволяет поддерживать квалификацию на достаточном уровне в силу естественного процесса ее самоорганизации в ходе профессиональной деятельности. Распад происходит эволюционно в конце профессионального пути. Этот путь развития назовем равномерно-прогрессивным.

Третий путь развития квалификации состоит в относительной стабильности квалификации в продолжение всего периода профессиональной деятельности, при условии, что и начальное ее состояние было не слишком высоким. В этой ситуации внутренние процессы самоорганизации также менее обеспечены (потенциалы самоорганизации невысоки). Стадия становления идет продолжительное время, стадия зрелости наступает довольно поздно либо не наступает совсем (в зависимости от оценочных критериев). Для зрелости в этом случае характерны: невысокий уровень сформированности составляющих квалификации, относительная нестабильность при низкой способности к самоорганизации, малая связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития. Для этого пути развития типична возможность яркого проявления профессиональных деформаций, ведущих к преждевременному (до окончания профессиональной деятельности) распаду. Внешне это выражается в неспособности качественно исполнять свои компетенции, а также овладевать новыми. Последствиями являются и нарушения здоровья и различного рода социальные

конфликты. Таким образом, для данного пути характерны невысокий начальный потенциал, незначительные темпы развития и сочетание прогрессивный и регрессивных направлений развития. Следовательно, имеет смысл называть его равномерным прогрессивно-регрессивным.

Четвертый путь развития – преимущественно регрессивное развитие, проявляющееся в отсутствии позитивных тенденций. Для него характерен низкий исходный уровень сформированности характеристик квалификации, ведущий к низкой способности к самоорганизации. Это также влечет за собой слабую связанность характеристик, отсутствие гармоничности их развития, чередование прогрессивной и регрессивной форм развития. Для этого пути развития характерна затянувшаяся стадия становления, выпадение стадии зрелости. В данном случае нельзя говорить о квалификации специалиста. Данное направление развития сопровождается разнообразными профессиональными деформациями.

Это свидетельствует о наличии определенных закономерных зависимостей пути развития квалификации от ее начального состояния.

Если изначально, на стадии зарождения и начала становления, достигнут достаточно высокий уровень развития всех составляющих квалификации, то это влечет за собой способность ее к самоорганизации. Выражается это в: динамичности отдельных характеристик, способности к прогрессивному развитию; к взаимной связанности и взаимной обусловленности характеристик, к их гармоничному развитию, в готовности соответствовать внешним обстоятельствам, в способности специалиста исполнять компетенции и овладевать новыми по мере необходимости.

Если изначально все характеристики находятся на низком уровне, то типичные пути развития таковы: 1) стабилизация на невысоком уровне, с возможным достижением не очень высокой зрелости; 2) перемежаются регресс и прогресс, но стадия зрелости не достигается. Нельзя говорить и о квалификации как целостной характеристике сотрудника.

Таким образом, оказывается, что каждый сотрудник должен пройти свою индивидуальную траекторию развития квалификации. Совокупность всех траекторий образует своеобразное поле повышения квалификации сотрудников организации, которое связано единым замыслом повышения квалификации и программой развития.

5.2. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования

Напомним определение образовательной программы из Закона «Об образовании в Российской Федерации»: образовательная программа – утвержденная в установленном порядке учебно-методическая документация, определяющая основные характеристики (объем, содержание, планируемые результаты) и организационно-педагогические условия получения об-

разования определенного вида, уровня и направленности, требования к воспитанию и качеству подготовки обучающихся.

По определению Г.Н. Серикова, под образовательной программой понимается специальная форма выражения содержательных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов педагогических средств, с помощью которых учащиеся во взаимодействии друг с другом и с педагогическими работниками могут присваивать определенный уровень образованности с допустимой (не угрожающей безопасной жизнедеятельности) учебной нагрузкой, а также иметь перспективы для дальнейшего развития собственной образованности.

В зависимости от меры общности выражения этот автор выделяет пять уровней представления образовательных программ.

Концептуально-целевой уровень представления образовательной программы. Концептуальная составляющая определяет: выявление противоречий и проблем; предполагаемых к разрешению в соответствующей программе; основные принципы, научные подходы; функции субъектов реализации образовательной программы; общие подходы к обеспечению реализации образовательной программы; стратегические подходы к управлению реализацией образовательной программы. Целевой элемент образовательной программы содержит целевые установки заказчиков и потребителей образовательных услуг.

Интегративно-содержательный уровень представления программы характеризует общие (присущие всем элементам) признаки содержания образования. На этом уровне определяются: темпы и упорядоченность содержания образования; приоритетные направления содержания образования; их функции; механизмы интеграции и дифференциации внутривидового и межвидового содержания образования; видовые и интегративные (межвидовые) показатели учебной нагрузки; соотношение объемов содержания образования; организационно-управленческие процедуры, относящиеся к отбору и структурированию содержания образования.

На предметно-дифференцированным уровне представления образовательных программ осуществляются: разграничение содержания образования по образовательными областями (предметами); установление нормативных требований к содержанию образования в пределах образовательной области и функциональных назначений каждой из них; определение нормативных соотношений между ними; выявление междисциплинарных взаимосвязей содержания образования как целостности; определение ведущих направлений и механизмов разворачивания содержания образования в дисциплинарном и междисциплинарном аспектах; проектирование фундаментальной картины содержания образования.

На пакетно-выраженном уровне образовательная программа представляется в виде пакета содержательных средств. Данный уровень характери-

зуется выраженной спецификой региона; общерегиональными проявлениями образовательной политики с ее стратегическими замыслами; содержательно выраженными особенностями региона и общерегиональной политики в сфере образования; наличием банка образовательных средств; функциями управления образованием.

Признаки индивидуально-синтезируемого уровня представления образовательных программ: ориентиры на региональные, вузовские, индивидуальные требования; направленность на самообразование и на исследование; мобильность и корректируемость программ.

Основная образовательная программа (далее ООП), представляет собой систему документов, регламентирующих цели и ожидаемые результаты, содержание и логику образовательно-научного процесса в университете, условия его реализации.

Экспансия ресурсного подхода в образование в начале 2000-х годов трансформировала и интерпретацию Основной образовательной программы высшего профессионального образования (далее ООП ВПО), которая стала мыслиться не просто документом, возникающим в результате проектирования образовательного процесса, а комплексной развернутой социальной нормой по отношению ко всем основным характеристикам высшего образования для определенного направления подготовки. Эта норма предстает своеобразным социальным ресурсом призванным обеспечить:

- реализацию (выполнение) требований соответствующего ФГОС ВО как федеральной социальной нормы в образовательной и научной деятельности конкретного вуза, с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;

- социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже установленного требованиями соответствующего ФГОС ВО;

- основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования у студентов на всех этапах их профессиональной подготовки в конкретном вузе;

- основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

5.3. Организация дополнительного профессионального образования в высшей школе и на предприятии

По мнению С.Г. Вершловского, дополнительное образование взрослых в целом призвано: обеспечить социально-профессиональную компетентность и мобильность взрослого; оказать содействие в осознании процессов, происходящих в нашем обществе и в мире в целом; укрепить веру челове-

ка в свои возможности; стимулировать формирование общности на разных этапах жизни; формировать ощущение незавершенности и незавершаемости образовательного процесса [28–30].

Цели дополнительного образования взрослых образуют две группы. С одной стороны, дополнительное образование взрослых может быть направлено на формирование и развитие их творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, организацию их свободного времени и самореализацию, а также прямо или косвенно – на преодоление возрастных кризисов. С другой стороны, существует отдельный вид – дополнительное профессиональное образование, целью которого является: непрерывное повышение профессиональных знаний граждан в течение всей жизни, в том числе с целью удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей человека, постоянной его адаптации к меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, совершенствования деловой квалификации граждан, подготовки к выполнению новых видов профессиональной деятельности на базе среднего профессионального и высшего образования.

Возрастные группы, которые принято относить к категории взрослых людей, относятся в значительной своей части к зрелому возрасту, когда люди осуществляют профессиональную деятельность. Поэтому не случайно в ныне существующем законодательстве уделено специальное внимание профессиональному дополнительному образованию, которое служит средством и формой развития квалификации.

Непрерывность и преемственность образования позволяют утверждать, что предпосылкой и основанием развития профессиональной квалификации является профессиональная образованность, которая приобретает в образовательных учреждениях, при прохождении, в первую очередь, основных образовательных программ. В системе профессиональной образованности основными элементами являются: осведомленность в профессиональных областях; соотнесенность усваиваемых сведений со сложившейся картиной мира, с личным мировоззрением студента (сознательность); внутренняя направленность личности на использование усваиваемой образованности на применение в профессиональной деятельности и при подготовке к ней (действенность); умелость (способность решать учебные, самообразовательные и квазипрофессиональные задачи). Они образуют известную, обоснованную Г.Н. Сериковым структуру, в которой: осведомленность и сознательность являются теоретической, знаниевой основой образованности, действенность составляет внутренний фактор стимулирования использования образованности в деятельности, а умелость является вершиной образованности, концентрирующей в себе все зрелые

признаки образованности и позволяющей пользоваться ею в жизнедеятельности. Устойчивость подобной структуры и наличие связанных в ней элементов свидетельствует о зрелости образованности как системы.

Образованность не является системой, предшествующей квалификации и не подвергается распаду, когда зарождается последняя. Однако квалификация зарождается именно на основе образованности. Элементы образованности, давая жизнь элементам квалификации, не перестают существовать, а напротив, подвергаются дальнейшему развитию (в стадии становления либо зрелости). Они дают возможность возникновения следующих элементов: компетентность, инициативность, нравственность и процессуальная состоятельность. Учитывая, что студенты приобретают некоторый опыт профессиональной деятельности во время практик, можно говорить о зарождении всех этих элементов уже в период образования. В то же время, мера гармоничности между компонентами еще низка. Поэтому в период получения высшего образования структура квалификации будущего специалиста только складывается. В период профессионального образования происходит только зарождение и начало становления квалификации будущего специалиста. Лишь в период профессиональной деятельности завершается становление квалификации и она, как правило, достигает зрелости. Сотрудники организаций в условиях быстро изменяющейся культурной и социально-экономической среды испытывают необходимость в повышении своей профессиональной педагогической квалификации. Такого рода необходимость обусловлена как внутренними, так и внешними обстоятельствами.

Внутренние обстоятельства составляют: неудовлетворенность сотрудника мерой соответствия своей квалификации внешним условиям социума, стремление показать более высокое качество профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в информационном пространстве, пересекающимся со сферой профессиональной деятельности. Внутренним стимулом повышения квалификации может стать психический дискомфорт, вызванный пониманием несоответствия квалификации сотрудника вменяемым ему компетенциям (что дополняется внешними побуждающими обстоятельствами, например, указанием на эти несоответствия со стороны других субъектов). Немаловажное значение во внутреннем стимулировании имеют образовательная потребность и потребность самореализации (потребности высшего порядка).

Внешние обстоятельства, актуализирующие рост квалификации сотрудников организации, как правило, связаны с требованиями внешних субъектов и условиями, в которых сотрудники исполняют свои компетенции. Среди требований могут быть: аттестационные требования (получение или подтверждение категории, прохождение конкурса и проч.), требования социального заказа, обусловленные неравномерностью развития

сферы образования и других сфер жизнедеятельности человека, требования и оценки со стороны коллег, руководства и др. Условия профессиональной деятельности могут также вызвать потребность в специалистах более высокой квалификации, чем имеющееся состояние квалификации работающих сотрудников. Это приводит к дилемме – либо сложить с себя полномочия, либо повысить квалификации до такого уровня, который обеспечил бы возможность профессиональной деятельности в имеющихся условиях. Таким образом, вся совокупность внутренних и внешних обстоятельств подобного рода обуславливает целесообразность изменения (в первую очередь, – повышения) квалификации специалистов.

Эпизодические изменения квалификации могут помогать решать возникающие проблемы и снижать остроту противоречий. Однако, учитывая, что проблемы профессионального плана того или иного уровня сложности возникают постоянно, правомерно ставить вопрос о динамичности профессиональной характеристики человека, называемой профессиональной квалификацией. Этот тезис следует понимать таким образом, что профессиональная квалификация не может восприниматься как неизменное качество специалиста. Оно, напротив, динамично, т.е. находится в непрерывном изменении, определяемом как внутренними, так и внешними условиями. При этом не имеет значения, стремится ли специалист к повышению квалификации сам, заставляют ли его внешние субъекты.

Система дополнительного профессионального образования выстраивается как индивидуальная подсистема развития квалификации конкретного сотрудника. Каждый специалист проходит свою индивидуальную траекторию развития квалификации, в том числе – в системе дополнительного профессионального образования. Совокупность всех траекторий образует своеобразное поле развития квалификации специалистов организации, которое не является хаотичным. Напротив, каждая траектория в нем связана в едином замысле развития квалификации, соответствует стратегии развития организации и цели развития ее человеческого ресурса. Таким образом, поле траекторий повышения квалификации является организованным пространством. Основаниями организации дополнительного профессионального образования для сотрудников организации являются начальные состояния квалификаций и других личных ресурсов специалистов, их образовательные и профессиональные потребности, личные интересы, цели, задачи и ожидаемые результаты развития квалификации кадров, обусловленные целями и задачами развития организации. Содержательное наполнение поля согласуется с условиями в организации, со всем имеющимся в его распоряжении обеспечением развития квалификации (либо с потенциалами развития этого обеспечения). Индивидуальная траектория развития квалификации каждого сотрудника при этом становится подсистемой развития человеческого ресурса организации.

Таким образом, развитие профессиональной квалификации сотрудников, чьи индивидуальные траектории находятся в общем пространстве, не является бессистемным, а подчиняется общим закономерностям, одна из которых и состоит в том, что индивидуальная траектория развития квалификации каждого сотрудника обуславливается системными характеристиками пространства развития человеческого ресурса организации.

Даже при отсутствии внутренних и внешних побуждающих факторов квалификация сотрудников организации со временем претерпевает изменения. Как многомерное качество профессионала, в котором признаки можно называть и структурировать по-разному, квалификация может в период профессиональной деятельности претерпевать разные (и прогрессивные, и регрессивные) изменения по разным критериям. Квалификация не является раз и навсегда данным качеством человека. Особенно заметны качественные изменения профессиональной квалификации в условиях инноваций. В преобладающем большинстве случаев они имеют прогрессивный характер, однако в целом влияние условий инновации на квалификацию и ее составляющие не однозначно. Развитие квалификации в инновации является естественным процессом и согласуется с другими формами. Существует много теоретически обоснованных закономерностей повышения квалификации или проявлений статистических закономерностей при развитии квалификации в условиях инновации. Охарактеризуем основные группы выявленных закономерностей:

- инновации создают условия, благоприятные для возникновения у сотрудников потребности в развитии квалификации;
- инновации способствуют становлению профессиональной нравственности, формируют нравственные качества новатора;
- инновации благоприятствуют прогрессивному развитию как квалификации, как интегративной характеристики специалиста, так и других личных ресурсов сотрудников [79, 80].

Результаты повышения квалификации обуславливаются содержанием самой инновационной деятельности. В частности, прослеживается закономерная зависимость развития квалификации от сложности инновации. Можно вычленить несколько видов сложности инновации, если интерпретировать ее с системных позиций: содержательная, операционная, параметрическая, динамическая, композиционная. Пределы сложности индивидуальны для каждого сотрудника. Они определяются изначальным уровнем его квалификации, с одной стороны. С другой стороны, они зависят от всей совокупности личных ресурсов сотрудника. С третьей стороны, они обусловлены многим социально-психологическими условиями: принятием – неприятием новации; совместимостью с группой новаторов; своевременностью для конкретного человека участия в той или иной новации; совпадением его личных целей и целей инновационной деятельности,

проч.). С четвертой стороны, многое зависит и от управления инновационной деятельностью, от полноты реализации этапов инновационной деятельности, от создания благоприятных условий инновации в организации.

Учет выявленных закономерностей развития квалификации сотрудников в условиях инноваций может использоваться и при проектировании дополнительного профессионального образования отдельного сотрудника организации, и при организации массового повышения квалификации.

Повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования следует строить с учетом процесса самоорганизации. Для этого, прежде всего, ведущую роль в управлении должен играть сам сотрудник (самоуправление). В самоуправлении он может осуществлять целеполагание, выбор траектории дополнительного образования, отбор содержания, выбор деятельности для развития своей квалификации, отбор методов и форм повышения квалификации, самооценку и коррекцию своей деятельности. Во всех этих действиях он опирается на результаты рефлексии (самопознания, самоанализа, самооценки). Но ему надо помогать в том, как учитывать результаты его самоорганизации. Не каждый сотрудник способен к осуществлению рефлексии на уровне осознания внутренних процессов самоорганизации. Более того, вполне вероятно, что такая рефлексия невозможна в принципе. Надо проводить диагностику как динамических свойств и качеств, так и относительно устойчивых врожденных свойств, составляющих в единстве личный ресурс сотрудника. Внешние рекомендации, указания по повышению квалификации следует базировать на результатах этой диагностики. Надо не только оценивать сложившиеся состояния, но и пытаться выявить тенденции, направления развития, ценностные отношения, образовательные потребности, профессиональные проблемы и задания и проч. Внешняя помощь может состоять в предоставлении реальных возможностей для развития квалификации сотрудника, организации необходимого взаимодействия, предоставлении информационно-методического обеспечения, делегирование полномочий, при исполнении которых может происходить развитие квалификации и проч.

Система развития квалификации открытая. Она связана и с тем, какие личные компетенции должен выполнять специалист и насколько они соответствуют его внутренним процессам самоорганизации. Нельзя считать процесс самоорганизации определяющим по отношению к повышению квалификации, доминирующим и инвариантным. В действительности, прогнозов самоорганизации можно создать столько, сколько можно представить вариантов условий, взаимодействий субъектов с окружающим миром как в процессе профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности. Определенность самоорганизации состоит лишь в том, что она не может выйти за рамки «информационной программы» развития человека.

Какой же из вариантов самоорганизации будет реализован, зависит и от внешних факторов и условий.

В частности, можно говорить и о влиянии процесса дополнительного профессионального образования на траекторию самоорганизации квалификации. Дело в том, что условия и сущность дополнительного профессионального образования способствуют изменениям личного ресурса отдельного человека: образованности, квалификации, памяти, мышления, мировоззрения, ценностных отношений и др. Тем самым, изменяется исходное состояние самоорганизации, которое является одним из оснований становления квалификации как системы. Но это не означает, что самоорганизация является прямым следствием повышения квалификации. Правильнее говорить, что дополнительное профессиональное образование создает различные внутренние предпосылки для самоорганизации. Таким образом, самоорганизация и повышение квалификации в системе дополнительного образования – это две взаимообусловленные, связанные в единое целое стороны развития квалификации.

Для развития квалификации имеет значение, насколько процессы самоорганизации и повышения квалификации согласованы между собой. Эта связь проявляется в следующих закономерностях:

- согласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее приятие новации) способствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации;
- рассогласованность внутренних и внешних условий инновации (внутреннее неприятие инновации) препятствует самоорганизации и повышению квалификации в условиях инновации и может приводить к различным профессиональным деформациям (авторитарность, демонстративность, профессиональный догматизм, дефицитарность здоровья (по всем составляющим), консерватизм, низкая мобильность, падение педагогической техники, неудовлетворенность, равнодушие и др.).

Итак, дополнительное образование взрослых предназначается для удовлетворения всех образовательных и профессиональных потребностей взрослых, связанных с исполнением ими социальных ролей и самореализацией. Специфика дополнительного образования взрослых состоит в том, что его значительную часть составляет дополнительное профессиональное образование, направленное на непрерывное развитие квалификации человека и сохранение его работоспособности и конкурентоспособности в течение всей активной жизни. Дополнительное образование может выполнять компенсаторные и реабилитирующие функции в ситуациях жизненного кризиса, освоения новых социальных ролей и при оказании помощи в самореализации.

5.4. Общая характеристика организационных форм дополнительного профессионального образования

В условиях реформирования социально-экономической системы страны проблема развития квалификации кадров приобретает особую актуальность. Многие традиционно используемые формы развития квалификации оказываются недостаточными для решения современных задач в силу их несоответствия ожидаемым результатам. На первый план выдвигаются формы развития квалификации, в которых человек выступает как активный субъект этого процесса. Среди них есть традиционные, проверенные временем формы организации развития квалификации: обучение по основным образовательным программам профессионального образования, переподготовка, повышение квалификации, стажировка, инновационная и научно-исследовательская деятельность.

Одновременно с привычными формами рождаются и относительно новые, так называемые находки практики: e-learning, корпоративные университеты, однодневные тренинги, мини-тренинги «повышенной» плотности, мероприятия по обмену знаниями (корпоративные конференции, рабочие группы, межфункциональные обучающие встречи, семинары внутренних экспертов, профессиональные «кружки знаний»), сообщество практиков [8, 15, 33, 47, 78, 84, 86, 91, 107, 109, 139, 145].

Переподготовка

Получение образования осуществляется в ходе освоения слушателями дополнительной профессиональной образовательной программы переподготовки специалистов. Профессиональная переподготовка работников есть правообеспеченная система получения дополнительных компетенций (на базе имеющегося высшего профессионального образования), необходимых для получения новой квалификации. Их продолжительность, содержание учебных дисциплин и виды учебной, исследовательской, практической работы позволяют говорить о возможности системного профессионального образования слушателей, включая их подготовку к осуществлению всех видов компетенций, характерных для будущей профессиональной деятельности.

В практике педагогики сложился весьма успешный подход к организации образовательного процесса, направленного на осуществление переподготовки. Он состоит в сочетании специально организованных занятий с самообразованием слушателей и с осуществлением ими инновационной профессиональной деятельности. Цель программы переподготовки состоит в том, чтобы сформировать у слушателя представления о современных

главах соответствующей отрасли для актуализации производственного процесса в организации.

В соответствии с этим замыслом осуществляется интеграция образовательного процесса с инновационной профессиональной деятельностью при овладении образовательной программой. Организационные формы освоения программы сочетают традиционные и инновационные аспекты уже известных форм.

Лекция для слушателя программы предназначена, прежде всего, для того, чтобы сориентировать его в выборе адекватных средств, методов и форм повышения квалификации. Ее назначение – стимулировать, ориентировать и помогать самоуправлению слушателей в повышении квалификации. Содержание лекции насыщено, обобщенно. В нем сделаны необходимые акценты, позволяющие слушателю продолжить изучение материала в соответствии с логикой развития главных идей курса. Лекция, выполняющая и ориентационно-стимулирующую, и информационно-организующую, и управленческую функции, является вариантом наиболее емкой, смешанной формы лекции.

Наряду с ней, возможны лекции, предназначенные для реализации, преимущественно, одной из функций: ориентационно-стимулирующей или информационно-организующей. Для первой характерно внимание к раскрытию актуальности изучаемого предмета (вопроса), повышенная эмоционально-аксиологическая окраска. Ее содержание и способ подачи материала способствуют тому, чтобы усилить ценностное отношение слушателей к содержанию образования. Содержание лекции и используемые при ее чтении методы вызывают внутреннюю потребность в освоении соответствующего содержания, способствуют осознанию слушателем его значимости, вызывают его положительную оценку и пробуждают положительные эмоциональные переживания в связи с осваиваемым содержанием. Явными признаками первого типа лекций является наличие блоков актуальности изучаемого материала и апелляции к эмоционально-аксиологической сфере слушателей. Главными признаками второй формы являются строгая логичность и иерархичность изложения материала, высокий уровень обобщенности, включение элементов управления в содержание. В ее содержании наличествуют: квинтэссенция основного учебного материала по предмету, управление усвоением представленного материала «вширь и вглубь», рекомендация необходимых средств дальнейшего усвоения.

Семинары и практические занятия характеризуются практически полным отказом от упражнений, выполнения заданий по образцу. Центральное место занимают обоснование какой-либо инновационной системы, представляющей собой проект профессиональной действительности. Таким образом, семинар является организационной формой для презентации

и преподавателями, и слушателями результатов профессиональной самореализации.

Разработка инновационной системы составляет предмет выполнения соответствующих заданий (так называемых учебно-профессиональных заданий). Прежде всего, они являются учебными, поскольку при их выполнении слушатели используют усвоенное ими при прохождении программы содержание образования. С другой стороны, иногда слушатели посещают занятия без отрыва от своей профессиональной деятельности. Это позволяет выдавать реальные задания, которые не просто имитируют соответствующую инновационную работу. Эти задания слушатели выполняют в рамках своих профессиональных компетенций, как сотрудники организаций. Результаты выполнения этих заданий пополняют или модернизируют производственные, управленческие и иные технологии, принятые в организации. В числе учебно-профессиональных заданий могут быть: проектирование и проведение текущих исследований по решению возникающих в профессиональной деятельности вопросов и частных противоречий и др.

По результатам прохождения дополнительной профессиональной образовательной программы слушатели сдают государственный экзамен и (или) выполняют выпускную квалификационную работу.

Усеченной формой второго высшего образования является профессиональная переподготовка с присвоением права профессиональной деятельности. Профессиональная переподготовка работников есть правообеспеченная система получения дополнительных компетенций (на базе имеющегося высшего или среднего профессионального образования), необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Она предполагает освоение программы объемом от 250 часов. При этом в ее содержании гораздо меньше теоретического материала, связанного с формированием общекультурных компетенций. В этой связи лекции ведутся преимущественно по второму типу, обзорно. Основной акцент сделан на практические занятия, их доля в общем объеме занятий составляет от 50 до 75%.

Основная цель практических занятий – сформировать новые профессиональные компетенции. Поэтому ведущей формой занятий является тренинг, практическая работа, деловая игра, разработка инновационного проекта и другие формы активного и интерактивного обучения.

По результатам прохождения профессиональной переподготовки слушатели выполняют выпускную квалификационную работу, защищают ее и получают диплом установленного образца, дающий право осуществления профессиональной деятельности в определенной сфере.

Повышение квалификации

Повышение квалификации есть правообеспеченная система повышения уровня сформированности и актуализации уже имеющихся у сотрудника компетенций, необходимых для выполнения знакомых видов профессио-

нальной деятельности на качественно ином уровне. Повышение квалификации каждого работника проводится в соответствии с имеющимися у него образовательными потребностями и целями организации. Объем и содержание этих знаний определяются индивидуальными и групповыми (по категориям обучающихся) квалификационно-образовательными требованиями. Такое дополнительное профессиональное образование осуществляется в образовательных учреждениях высшего профессионального или дополнительного образования.

Формы организации занятий при повышении квалификации устанавливаются в зависимости от категорий работников, целей программы и продолжительности. В практике сложились как традиционные, так и инновационные формы организации занятий в программах повышения квалификации.

Лекция. Для лекции в программе повышения квалификации характерна преимущественно информационная направленность (чаще обзорного вида или экскурсионного). Цель такой лекции информативно, емко и конкретно представить имеющиеся в теории и практике, соответствующей профессиональной деятельности новации и сформировать компетенцию слушателя на уровне «знает». Содержание лекции должно тесно увязываться с практикой и соотноситься с решением профессиональных задач слушателя.

Практическое занятие. Главной целью практических занятий в программах повышения квалификации служит перевод компетенций слушателя с уровня «умеет» до уровня «способен или готов».

В этой связи преподаватель выстраивает содержание занятия так, чтобы соблюсти последовательность этапов получения результатов.

На первом этапе у слушателя должен сформироваться навык выполнения типичных частных действий при участии преподавателя (например, в ходе мастер-класса, тренинга, лабораторной или практической работы).

На втором этапе этот навык должен перерасти в способность или готовность слушателя выполнять вариативные частные действия в ходе решения профессиональных задач без участия преподавателя (например, на это нацелены деловые игры, семинары, анализ ситуаций, экспертиза и др.).

Экспедиция. Назначение данной формы занятия – перевести компетенцию на уровень «владеет». На данном уровне слушатель в состоянии выполнить всю деятельность по решению профессиональной задачи в ее целостности на качественно ином уровне (с использованием всего имеющегося вариатива способов выполнения частных действий). При этом он должен быть способен сам планировать частные действия, подбирать адекватные формы их выполнения, оценивать результаты. Содержание занятия – целостное представление о деятельности по решению профессиональной задачи и вариативности условий действительности, в которых эта

задача может решаться. Как правило, данное занятие – выездное. На короткий срок (от часа до рабочего дня) слушателя погружают в реальную практику, где он в действительности исполняет профессиональные компетенции, связанные с решением осваиваемой профессиональной задачи.

Групповая и индивидуальная консультация. Такая форма организации повышения квалификации используется в случаях, когда занятие необходимо на разовой основе или требуется мнение эксперта. Консультации могут быть как тематическими по частному, очень узкому вопросу, разделу программы, так и обобщенными по всей программе повышения квалификации. Для их организации преподавателями разрабатывается график консультаций, определяются, по необходимости, их тематика и вопросы для беседы.

По результатам освоения слушателем курса повышения квалификации выдается удостоверение о повышении квалификации установленного образца (если объем курса от 16 до 250 часов).

Стажировка

Стажировка является индивидуальной формой повышения квалификации сотрудников. Она может быть как самостоятельным видом дополнительного профессионального образования, так и одним из разделов учебного плана при повышении квалификации и переподготовке.

Цели стажировки состоят в формировании и закреплении на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки; изучении передового опыта и приобретении профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности.

Поскольку стажировка носит индивидуальный характер, она при различных формах обучения предусматривает самостоятельную работу в производственных условиях, индивидуальный учет и контроль выполненной работы, а также групповые или индивидуальные консультации. Каждый слушатель составляет индивидуальную программу стажировки с учетом ее целей, ожидаемых результатов и содержит подробное описание заданий с учетом профессиональной ориентации слушателя на результаты стажировки и содержания теоретических и практических занятий, предшествующих стажировке.

Программы целевых краткосрочных стажировок предусматривает изучение какой-либо одной темы.

Программа стажировки может предусматривать:

- самостоятельную теоретическую подготовку;
- приобретение профессиональных и организационных навыков;
- изучение организации производственного процесса, исследовательской деятельности;

- непосредственное участие в планировании работы организации;
- изучение нормативно-правовых документов и производственной литературы по теме стажировки;
- выполнение функциональных обязанностей должностных лиц (в качестве временно исполняющего обязанности или дублера);
- участие в научно-методических советах, круглых столах, совещаниях и др.

Программа согласовывается с руководителем направляющей организации, заведующим принимающей стороны и утверждается руководителем организации дополнительного профессионального образования, в которой проходит стажировка.

Стажировка, являющаяся частью учебного плана и образовательной программы повышения квалификации педагогических работников, оформляется в указанных документах отдельным разделом с указанием продолжительности и этапов практических работ.

Руководителем стажировки назначается опытный педагог (руководитель) образовательного учреждения ДПО, в обязанности которого входят консультации стажера, контроль за результатом его практической деятельности.

Учебно-методическое руководство стажировкой осуществляют соответствующие кафедры учреждения ДПО.

Организация стажировки осуществляется на основе Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования, инструктивного письма «Об организации и проведении стажировки специалистов» от 15 марта 1996 г. № 18-34-44 Ин/18-10.

При организации стажировки как самостоятельного вида обучения с выдачей документа государственного образца, программа стажировки должна составлять не менее 72 часов. При проведении такого вида стажировки в состав занятий включают установочные лекции, консультации.

Организация стажировки регулируется работодателем (периодичность, продолжительность, содержание). Продолжительность стажировки согласовывается с руководителем организации или учреждения, где она проводится. Рабочий день стажера должен соответствовать продолжительности учебного образовательного учреждения, в которой работает стажер

Стажировка проводится с отрывом, частичным отрывом и без отрыва от основной работы специалиста. Выбранная форма и срок обучения указываются в индивидуальной программе стажировки.

Стажировка заканчивается подведением итогов и оценкой уровня приобретенных знаний, умений и навыков независимо от того, является ли она составной частью программы обучения или самостоятельным видом дополнительного профессионального образования.

По итогам стажировки слушатель представляет отчет, подписанный консультантом и заведующим кафедрой (руководителем подразделения), где проводилась стажировка. Отчет утверждается проректором по учебной работе университета.

Основным отчетным документом для стажировки является дневник стажера. В дневнике стажер дает краткую характеристику места стажировки, функций организации и формирует личные цели стажировки согласно программе. Итоги стажировки подводятся как в самом образовательном учреждении, так и в организации с участием руководителей от обеих сторон. При стажировке, являющейся составной частью программы, выводы и предложения по ее результатам включаются в итоговые работы, установленные в организации, и вместе с отзывом (заключением) руководителя стажировки от образовательного учреждения представляются в организацию. При стажировке, являющейся самостоятельным видом обучения, решение о выполнении программы стажировки, ее оценке и о выдаче соответствующего документа принимает организация.

Удостоверение установленного образца организация, в которой проходила стажировка, имеет право выдавать только в том случае, если, во-первых, это образовательная организация (и имеется лицензия на образовательную деятельность) и, во-вторых, в организации приказом открыта соответствующая программа дополнительного образования (повышения квалификации), одним из модулей которой является стажировка. В этом случае есть возможность открыть программу дополнительного образования при образовательной организации (например, университете), включить стажировку на предприятии в эту программу и выдать удостоверение о повышении квалификации от университета. С предприятием, которое принимает слушателей университета у себя в ходе стажировки, естественно, это должно быть согласовано. Предприятие выдает слушателям некий документ о том, что они прошли стажировку. Форма этого документа, или какие-либо требования к нему на данный момент законодательно не закреплены. Это может быть справка, свидетельство, сертификат (т.е. что угодно кроме удостоверения и диплома) о прохождении стажировки в «свободной» форме на бланке и с печатью предприятия, подписью руководителя.

Например, вуз открыл программу повышения квалификации «Наладчик станков с ЧПУ» объемом 72 часа. В первом разделе программы – лекции преподавателей вуза. Во втором – стажировка слушателей на N-ском машиностроительном заводе. Слушатели зачислены в вуз. Они прослушали лекции в вузе, прошли стажировку на заводе. С завода привезли справки о прохождении стажировки. Вуз им выдает удостоверения о повышении квалификации установленного образца на 72 часа.

Инновационная деятельность

Развитие квалификации осуществляется в разных формах, которые могут оказаться адекватными той или иной поставленной задаче повышения квалификации. Однако использование различных форм имеет разную эффективность по критерию «мера приращения профессиональной квалификации» [81]. Среди наиболее прогрессивных форм повышения квалификации – инновации. Современные исследования затрагивают лишь отдельные частные аспекты развития квалификации в инновации (развитие готовности к инновационной деятельности и ее роль в инновациях).

В то же время в плане разрешения противоречий системы повышения квалификации такой подход имеет ряд преимуществ, вытекающих из сущности инновационных процессов и инновационной деятельности.

Во-первых, он позволяет вовлекать в развитие квалификации широкие массы работников, занятых инновационной деятельностью. Поскольку инновации требуют, как правило, развития сложившегося состояния квалификации, массовое его осуществление в условиях инновации приобретает необходимый характер.

Во-вторых, развитие квалификации в инновациях не нарушает существенно режима функционирования и развития организации, который ею избран. Если организация работает в рамках программы своего развития, то персонал, включаясь в инновации, одновременно начинает реализовывать и личные программы развития личных ресурсов.

В-третьих, он позволяет избежать абстрактно теоретического подхода к повышению квалификации, придать ему практико-ориентированный характер. Развитие квалификации будет осуществляться не в целях роста образованности в областях, намеченных единой программой для всех слушателей, а будет направлено на повышение компетентности и других составляющих личной квалификации, которые помогли бы работнику разрешить поставленные перед ними в условиях инновации проблемы.

В-четвертых, имея индивидуальный характер и будучи преимущественно обусловленными личностными свойствами работника, инновации способны придавать развитию квалификации личностно ориентированный характер. Этому способствуют и признаки гуманизма в самообразовании, которое следует рассматривать одной из ведущих форм повышения квалификации.

Приведенные аргументы свидетельствуют о достаточно широких возможностях разрешения проблем развития квалификации при его совмещении с инновациями. В частности, изменяется такой аспект квалификации как готовность к инновационной деятельности.

Процесс инновации является одним из наиболее благоприятных условий и средств развития профессиональной квалификации. В свою очередь, процесс инновации и его результаты определяются квалификацией субъек-

тов инновации, в том числе, и их **готовностью к инновационной деятельности** и к **управлению** ею. Состав и структура готовности аналогична морфоструктурной характеристике квалификации.

Для осуществления инновационной деятельности необходимы знания. Круг знаний, необходимых для инновационной деятельности, образует **компетентность** сотрудника в аспекте инновации. Освоение определенной совокупности необходимых знаний еще не позволяет говорить о компетентности специалиста. Только сплав знаний и опыта, проявляющийся в способности к интеграции, синтезу освоенных знаний, к их организации с целью комплексного применения на практике, причем со все возрастающей адекватностью ситуации, экономичность, позволяет сделать сотрудников компетентными. В состав компетентности в области инновации входят:

- сведения об инновации, признаках инновации; представления о составных частях инновации;
- представления о функциях работника в условиях инновации;
- представления о готовности к осуществлению инновации, понимание ее соотношений с профессиональной квалификацией;
- сведения о характеристиках исследования (проблема, тема, научное направление, объект, предмет, цель, гипотеза, задача, метод, этап, результат);
- сведения о методах исследования (системный анализ, наблюдение, моделирование, изучение документации учреждения, передового опыта, анализ специальной литературы, эксперимент и т.д.);
- сведения о методологических основаниях осуществления исследования на разных уровнях (системный подход, деятельностный подход, личностный подход и т.д.);
- сведения о технологиях осуществления инновационных процессов;
- сведения о средствах (в том числе, аппаратуре), используемых в научных исследованиях в соответствующей отрасли;
- опыт осуществления отдельных исследовательских операций;
- опыт осуществления отдельных видов инновационной деятельности;
- опыт осуществления комплексного исследования.

Для участия в инновационной деятельности необходимы специфические личностные качества. Прежде всего, это достаточная **инициативность** сотрудника. Инициативность означает, что он активно включается в инновационную деятельность, выражает желание участвовать в инновациях. Таким образом, активность в созидании, освоении, апробации либо внедрении инноваций является характерным признаком инициативности. Инициативность необходима для активного участия сотрудника в инновационной деятельности. Но она не является достаточной для поддержки инновации. Так, инициативный сотрудник может быть не согласен с ново-

введением и не способствовать внедрению соответствующей новации. Инициативность работника находит следующие проявления:

- направленность личности на поиск и постановку организационных проблем;
- потребность совершенствовать процессы в организации;
- обязательность в выполнении инновационной деятельности, завершении начатого;
- наличие организационно-управленческих способностей; способностей спроектировать и организовать выполнение собственной инновационной деятельности.

В инновациях в любой сфере необходимо следовать принятым нормативам, в том числе, и морально-этического плана. Это выдвигает требования к нравственным качествам участника инновационной деятельности.

Нравственность сотрудника проявляется в его отношении к другим субъектам организационных и инновационных процессов, к результатам своего и их труда.

Прежде всего, нравственным видится бережное и грамотное отношение субъекта инновации с субъектами производственного (или технологического) процесса. Введение в производственные процессы новации, реализация в них эксперимента предполагает значительные изменения в содержании, методах, средствах управления организацией. Меняются программы, привычные стереотипы деятельности, по-новому строятся производственные отношения. Само новшество психологически трудно воспринимается отдельными людьми. Тем более а priori мы не знаем, как конкретно та или иная новация будет воспринята сотрудниками. Можно лишь прогнозировать как психологический эффект от ее введения, так и влияние на физическое, психическое здоровье, предполагать о возможных перегрузках субъектов или, наоборот, снижении нагрузок.

Вся инновационная деятельность вызывает дополнительные нагрузки на сотрудников – ее субъектов. Это может быть сопряжено, во-первых, с сутью самой новации, если она предполагает увеличение объемов работы, интенсификацию деятельности. Во-вторых, во время апробации новации неизбежно проведение констатирующих срезов. При этом в качестве испытуемых выступают сами же сотрудники. Их тестирование, анкетирование и проч. также относится к числу дополнительных физических, эмоциональных, интеллектуальных нагрузок.

Новатор должен прогнозировать возможные перегрузки сотрудников во время протекания инновационных процессов и проектировать щадящие технологии и условия осуществления инновационных процессов. Прогноз, его результативность будут зависеть от профессионализма, подготовленности новатора к осуществлению инновационной, в частности, исследовательской деятельности, его грамотности в сфере теории исследования.

Знание этих требований повышает способность нивелировать воздействие (и частоту воздействия) отрицательных факторов, возникающих в инновационной деятельности. Таким образом, нравственное поведение предполагает грамотность (компетентность) субъекта инновации.

В то же время, и компетентности недостаточно для нравственного поведения. Нравственность человека в целом обуславливает и его профессиональную нравственность. Именно она побуждает исследователя добросовестно и бережно следовать этическим нормам по отношению к испытуемым.

Научная этика имеет и вторую сторону, связанную с нравственными взаимоотношениями между коллегами (например, уважение к результатам чужого труда, научным интересам других, сопереживание коллегам в их успехах и неудачах, уважение приоритетов в науке и проч.). В целом нравственность обеспечивает готовность конкретного сотрудника к сотрудничеству в творческих исследовательских коллективах.

Важный аспект нравственности новатора – его научная добросовестность, которая способствует получению достоверных результатов исследовательской работы, которая неизбежно присутствует и имеет заметный удельный вес в инновационной деятельности (И.О. Котлярова, Ю.В. Тягунова). Проведение научной работы предполагает умение получать достаточно достоверные сведения и не пренебрегать процедурами их получения (разрабатывать формулу эксперимента с целью получения «чистых» данных; соблюдать требования к тестам и социологическим средствам, к эксперименту; оценивать адекватность средств; проводить повторные эксперименты, обеспечивать их воспроизводимость; использовать статическую проверку статистических гипотез, возникающих в ходе исследования и т.д.).

Обобщая в сжатой форме вышесказанное, охарактеризуем нравственность применительно к инновационной деятельности следующими показателями: бережное и грамотное отношение к испытуемым; научная этика по отношению к коллегам; научная добросовестность.

Процессуальная состоятельность исследователя характеризуется как минимум опытом осуществления инновационной деятельности. На уровне процессуальной состоятельности она проявляется в сформированности умений и навыков, имеет следствием высокую результативность и качество образовательной и особенно инновационной деятельности.

Главными характеристиками процессуальной состоятельности новатора будем считать: наличие опыта ведения инновационной деятельности; способность выбирать и грамотно применять наиболее эффективные, адекватные, экономичные методы в исследовании, при осуществлении отдельных видов инновационной деятельности; умения проектирования, осуществления исследования и обработки его результатов. Готовность организо-

вать и осуществить какой–либо аспект инновационной деятельности от начального до завершающего периода характеризует высокий уровень его процессуальной состоятельности.

Совпадая по структуре с квалификацией, готовность к инновации представляет собой один из аспектов профессиональной квалификации.

Научно-исследовательская деятельность

Научно-исследовательская деятельность оказывает влияние на профессионально-квалификационный рост сотрудников в следующих аспектах:

- повышается компетентность в области методологии и технологии исследований, производственных процессов,
- возрастают инициативность и желание участвовать в различных творческих начинаниях;
- осознается значимость самообразования;
- расширяется сфера обобщения и распространения опыта работы, это создает условия для развития профессионального мастерства сотрудника, реализации его «горизонтальной» карьеры, и, следовательно, способствует повышению его квалификации.

Иными словами в составе квалификации получают приращение профессиональная инициативность, компетентность, мастерство.

Понимая квалификацию сотрудника как главный ресурс достижения цели организации, научно-исследовательскую деятельность следует позиционировать как средство совершенствования и развития профессиональной квалификации.

При организации и проведении научно-исследовательских работ сотрудники руководствуются законодательством Российской Федерации, нормативными актами и решениями правительства РФ, Министерства высшего профессионального образования, ассоциации негосударственных вузов.

Научно-исследовательская работа – это оригинальное самостоятельное (или выполненное в соавторстве) исследование, содержащее постановку, разработку, решение какой-либо научной проблемы.

Основные признаки научно-исследовательской работы:

- новизна темы (или методологии);
- опора на критически осмысленные идеи и факты предшественников, корректное их использование;
- применение установленной терминологии (или обоснование собственной, впервые предложенной терминологии);
- наличие справочно-библиографического аппарата.

Важнейшими задачами НИД являются:

- эффективное использование научного потенциала организации для решения актуальных проблем развития организации;

- определение приоритетных направлений исследований, их теоретическая разработка и внедрение в практику работы организации;
- обеспечение единства целей, содержания и форм научной и производственной работы;
- повышение качества подготовки специалистов путем активного использования результатов научных исследований в производственном процессе, широкое привлечение сотрудников в их выполнении;
- совершенствование профессиональной квалификации сотрудников через прохождение различных форм дополнительного профессионального образования;
- координация научных исследований с научной работой других заинтересованных организаций, образовательных и научных учреждений.

Для достижения поставленных целей и решения указанных задач предусмотрены формы представления результатов научно-исследовательской работы:

- диссертация;
- автореферат диссертации;
- книга (объем свыше 48 с.);
- брошюра (объем от 4 до 48 с.);
- монография (книга или брошюра, содержащая полное и всестороннее исследование одной проблемы или темы);
- препринт (материалы предварительного характера, опубликованные до выхода в свет издания, в котором они впоследствии будут помещены);
- рецензия на научное издание;
- тезисы докладов научной конференции;
- материалы научной конференции (публикуются по итогам научных конференций в виде программ, рекомендаций, решений);
- научная статья.

Научно-исследовательская работа в организации может быть стихийной или упорядоченной. Во втором случае следует произвести необходимые преобразования в системе управления. Для этого целесообразно разработать систему организации и реализации научно-исследовательской деятельности сотрудников. Подобная система должна содержать следующие компоненты:

- определение начального уровня квалификации сотрудника-исследователя;
- планирование мероприятий по обучению сотрудников в области проведения исследований;
- разработка модели научно-исследовательской деятельности организации;

- определение функционала основных органов управления данной деятельностью;
- определение содержания работы в рамках основных форм и видов научно-исследовательской деятельности;
- определение форм отчетности о проведении исследований.

Остановимся на этих разделах работы подробнее. На первом этапе организации научно-исследовательской деятельности важно определить исследовательские компетенции сотрудника (табл. 3).

Таблица 3

Исследовательские компетенции сотрудника

Сотрудник должен знать	Сотрудник должен уметь	Сотрудник должен владеть
Технологию проведения исследования	Осуществлять поиск и отбор адекватных целям организации технологий исследования	Навыками применения исследовательских технологий в производственной деятельности
Методы исследования	Планировать и осуществлять исследование	Компетенциями полного описания и анализа его результатов
Формы и виды исследования	Руководить собственной исследовательской работой	Навыками описывать, обобщать и транслировать собственный исследовательский опыт
Требования к оформлению итогов исследования	Проводить локальные исследования по конкретным организационным проблемам	Навыками описывать, обобщать и транслировать собственный исследовательский опыт
Современные исследования по профилю профессиональной деятельности	Планировать, организовывать внедрение новаций	Компетенциями создания собственных исследовательских проектов
Особенности работы в исследовательском коллективе	Работать в исследовательской группе по апробации инноваций	Навыками проводить и анализировать этап внедрения инноваций

Кроме того, целесообразно изучить возможные составляющие профессиональной квалификации: методологическую культуру и исследовательскую компетентность сотрудника с тем, чтобы вычленил круг специальных исследовательских умений (подбирать научную литературу и работать с ней; обобщать результаты изучения теории в виде аннотации, реферата, доклада, сообщения; наблюдать, осваивать, анализировать опыт коллег с целью его использования в практике; ставить исследовательские задачи, формулировать гипотезу, планировать и проводить опытную работу и несложный эксперимент, обрабатывать и обобщать полученные результаты в виде доклада, сообщения, научной статьи и т.д.).

Инновационные организационные формы дополнительного профессионального образования

Одним из современных способов организации дополнительного образования в отечественных университетах стало создание подразделения в составе университета, отвечающего за формирование (без освоения целостной основной или дополнительной образовательных программ) и сертификацию отдельных актуальных, вновь появляющихся компетенций в сфере безопасности у студентов, сотрудников организаций по индивидуальным и коллективным запросам.

Накопленный отечественной практикой опыт позволяет, с одной стороны, говорить о богатой наработанной методической базе, с другой – зафиксировать актуализировавшуюся потребность заказчиков (слушателей, работодателей) в модернизации деятельности данного центра.

Среди востребованных актуальных функций центра:

- выявление актуальных компетенций, педагогически корректная формулировка компетенций и их адаптация к нуждам заказчика,
- разработка паспорта и программ формирования компетенций для каждого слушателя (слушателей),
- формирование компетенций на базе центра, в том числе в формате цифрового образования, аттестация уровня сформированности компетенции и ее сертификация,
- разработка индивидуального образовательного маршрута по освоению комплекса компетенций в соответствии с нуждами заказчика,
- обеспечение свободного доступа к актуальным, педагогически обработанным (научным, достоверным, систематизированным, информативно и емко представленным, адаптированным в соответствии с уровнем образования слушателя) знаниям,
- педагогическая и методическая навигационная помощь в вопросах безопасного человеко-технического взаимодействия (в том числе с современными (цифровыми) источниками информации) [79].

Тактически решение задачи модернизации деятельности центров формирования и сертификации может опираться как на концепции кодификации, так и концепции персонификации компетенций. Последний вариант более востребован работодателем, заказывающим уникальные образовательные программы, программы формирования редких компетенций, производящим наукоемкие, штучные продукты.

В основе концепции кодификации положены процессы упорядочения, идентификации, хранения, извлечения и повторного применения объектов трудовых функций (компетенций). Компетенции вместе с программами их формирования и оценки уровня сформированности в центре подвергаются описанию и структурированию в цифровых и традиционных справочно-поисковых системах. Это позволяет педагогам центра и слушателям искать оптимальную для каждого слушателя компетенцию и способы ее формирования совместно, но без обращения к тем людям, кто эти описания создал. Реализация данной концепции требует достаточно обширной цифровизации центра: нужна мощная компьютерная техника, серьезное программное обеспечение, специалисты-педагоги, занимающиеся описанием, кодификацией и занесением новых компетенций и их элементов в базу данных. База данных может входить в единую компьютерную сеть как в рамках информационной сети университета, так и в единую сеть, объединяющую центр университета и учебные центры на производствах. В этом направлении центр сертификации компетенций может быть методическим партнером корпоративным университетам, учебным центрам на производстве, поскольку еще на этапе обучения студентов по основным образовательным программам имеет возможность привлекать студентов к работе данного центра, чем готовить для производства хороших пользователей накопленным в базах данных производственных учебных центров интеллектуальным капиталом. Или подобный центр в университете мог бы составить им достойную конкуренцию.

В основании концепции персонификации акцент делают на диалог между специалистами определенных организаций, педагогов и слушателей, поскольку новые трудовые функции (компетенции) тесно увязаны с организацией и людьми, их разработавшими. Теоретической базой процесса является управление неявными знаниями, которые трудно кодифицировать. Вместе с тем, компетенции хорошо передаются от «человека-к человеку» в ходе мастер-классов, мозговых штурмов, консультаций. В этом случае хороши педагогические методы принятия коллективного решения, совместного обсуждения острых, уникальных проблем безопасности. Для организации образовательного процесса в рамках этой концепции нужны как личные формы взаимодействия педагог-специалист-слушатель, так и неличные, цифровые средства телекоммуникаций, например, технологии баркемпа. В центрах, опирающихся на данную концепцию накапливаются

базы данных не об объектах трудовых функций, а об уникальных специалистах, их специализации, областях профессиональных интересов. Это требует введение в состав центров педагогов, отвечающих за организацию взаимодействия специалист-слушатель и методическое обеспечение процесса формирования компетенций слушателя в процессе взаимодействия со специалистом.

Следует упомянуть, что исследователи практики реализации подобных концепций указывают на высокие риски провала тем центрам, которые в равной степени пытаются опереться на обе концепции и предлагают их оптимальное соотношение 80:20 (ведущей может стать любая) [146, 147].

Изучена практика деятельности подобных центров формирования и сертификации компетенций в зарубежных образовательных системах. В ходе внедрения и развития этих центров зарубежными коллегами были выработаны следующие принципы, которыми нельзя пренебречь и в отечественных реализациях:

- принцип интеграции квалификации, опыта, научно-образовательного потенциала всего педагогического состава центра;
- принцип развития условий и возможностей педагогам центра пользоваться всей необходимой информацией об образовательных ресурсах центра (всего университета) и предоставлять свою;
- принцип обеспечения актуальности и новизны предлагаемых к формированию компетенций;
- принцип вознаграждения педагогов центра за эффективное формирование компетенций у слушателей и активное пользование слушателями новыми компетенциям в производственном процессе (Ю.В. Калегина).

Инновационными формами дополнительного образования являются и обучение в деятельности, аттестация,

В основе обучения в деятельности лежит мотивация персоналу к получению дополнительного образования, акцент на необходимости генерирования новых идей в процессе обучения.

Маркетинговые исследования практики показывает, что особенно актуально приобретение дополнительного образования без отрыва от производства, приобретенного при помощи дистанционной формы обучения среди руководящего состава персонала фирмы. Содержание дистанционного образования реализуется посредством приемов и методов, основанных на системном взаимодействии между слушателем и учебно-методическим материалом, слушателем и преподавателем, обучающимся и учебно-профессиональной средой (работа с электронными источниками, создание презентаций, виртуальная дискуссия, рецензия на работы других обучающихся, мониторинг, проблемное обучение, ролевые игры, изучение конкретных ситуаций и др.), слушателем и менеджментом фирмы, всеми участниками образовательного процесса. Рынок находится в фазе накопле-

ния экспертизы дистанционного обучения. При этом много компаний пробуют если не дистанционное, то хотя бы различные виды он-лайн обучения. Самая популярная разновидность – корпоративные он-лайн библиотеки. Однако наблюдается рост спроса на внедрение дистанционного обучения со стороны компаний, готовых инвестировать в e-learning с целью экономии на масштабе (И.А. Фирсова).

Внутрипроизводственное обучение (на рабочем месте) осуществляется в процессе работы. Эта форма дополнительного образования является более дешевой и оперативной, характеризуется тесной связью с повседневной работой и облегчает вхождение в образовательный процесс работников, не привыкших к обучению в аудиториях.

Инновационным способом организации дополнительного профессионального образования персонала фирмы является создание межфирменных центров обучения (корпоративных университетов). Развитие данного способа образования в корпоративном секторе набирает силу. Современные посткризисные условия провоцируют спрос на постановку процессов корпоративного обучения (создание корпоративных университетов), которое позволит более эффективно и экономично развивать собственные человеческие ресурсы фирмы.

В рамках последних двух способов дополнительного профессионального образования персонала фирмы зародились нетрадиционные, новые формы развития профессиональных качеств сотрудников, так называемые находки практики. Данные формы пока слабо осмыслены теоретиками образования и находятся на стадии фиксации их существования. В первую очередь, это обмен знаниями между сотрудниками. Ситуация в России такова, что всевозможные разновидности сессий по обмену знаниями и опытом стали проводиться в российских фирмах все чаще. Пока их не увязывают в систему knowledge management, но компании озабочены настройкой каналов обмена информацией между персоналом. Мероприятия по обмену знаниями (корпоративные конференции, рабочие группы, межфункциональные обучающие встречи, семинары внутренних экспертов, профессиональные «кружки знаний») – очень эффективные и относительно недорогие формы обучения, но их нельзя пускать на самотек. Все они требуют профессиональной фасилитации и модерации, чтобы процесс обмена знаниями достиг своей цели развития человеческих ресурсов фирмы.

Во-вторых, короткие тренинги и выступления спикеров. Маркетинговые исследования показывают, что у представителей бизнеса в России есть потребность в программах, не требующих отрыва сотрудников от работы на долгое время. Есть устойчивый спрос на такую форму обучения персонала, как однодневные тренинги, мини-тренинги «повышенной» плотности или серия коротких (возможно, на несколько часов) модулей, увязанных в одну программу. Еще одна востребованная форма – выступление тренеров,

консультантов, спикеров на корпоративных конференциях. Развитие человеческого ресурса ожидается не столько в аспекте развития навыков; скорее это вдохновение, мотивация персонала.

В-третьих, это «**обучающиеся сообщества** (learning community)». Как правило, это неформальная группа сотрудников, которые временно объединены в рамках изучения одной предметной области (учебного курса). Эти люди могут пересекать организационные границы. Они собираются, чтобы обсудить лучшие практики, различные вопросы или навыки, о которых группа стремится побольше узнать. Члены группы могут встречаться непосредственно или же общаться опосредованно (форумы, чаты). Основной идеей, реализованной в обучающихся сообществах, является идея совместного (взаимного) обучения.

В-четвертых, это «сообщество практиков» – группа практиков, которые разделяют общие интересы в определенной области знаний и стремятся вместе работать. Сообщество практиков имеет три измерения.

1. Область интересов. Это регион знаний, к которому относит себя сообщество. Это может быть какое-то техническое знание, например, ремонт оборудования, некая профессиональная дисциплина, например, инженерные специальности, или же какая-то тема, например, креативность. Страсть к той или иной области интересов – это катализатор, который влечет людей друг к другу.

2. Члены сообщества. Любое сообщество – это сложнейшая сеть личных взаимоотношений. Люди в сообществе знают, друг друга и доверяют друг другу. Вместе они делают разные вещи. Некоторые из них по своей природе направлены на социальные отношения, другие представляют собой трудовую деятельность,

3. Практика. Когда сообщество действует в своей области, его члены создают инструменты, документы, процессы, общий словарь и делятся друг с другом методами выполнения работ. Многие сообщества решают проблемы, возникающие в повседневной работе. Многие разрабатывают и документируют лучшие практики, лучшие методы выполнения той или иной задачи.

5.5. Управление дополнительным профессиональным образованием

В процессе вхождения России в образовательное пространство Европы и перехода к Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования поколения 3, 3+ и 3++ возникают многие проблемы, обусловленные как обострением противоречий внутри прежней системы, так и неоднозначностью и рассогласованностью отдельных процессов инновационного периода. Современный темп научно-технического прогресса таков, что актуальные компетенции сотрудников предприятий меняются быстрее, чем вузы успевают налаживать процесс их формирования. Среди возможных мер выравнивания темпов двух данных процессов для ме-

менеджмента предприятий предусмотрено управление развитием квалификации сотрудников. Организационными формами развития квалификации являются разнообразные формы дополнительного профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование имеет целью создание условий для развития профессиональной квалификации и обеспечение непрерывности профессионального образования сотрудников.

Управленческая проблема состоит в том, чтобы перевести решение задачи повышения квалификации с формальных рельсов на удовлетворение профессиональной необходимости в высококвалифицированных кадрах [13, 33, 54, 62, 104, 125, 140, 143, 151, 161, 162], Разными образовательными учреждениями, в том числе и учреждениями дополнительного образования накоплен достаточно большой опыт в решении данной задачи, однако к настоящему времени он еще недостаточно систематизирован. Отсутствуют теоретически осмысленные модели дополнительного профессионального образования высокого уровня обобщения, в научных работах представлены в большинстве случаев результаты на уровне единичных образцов.

В динамике, управление, как система, проходит следующие стадии развития: зарождения, становления, зрелости и преобразования, равно как и управляемая система – дополнительного профессионального образования.

Для первой стадии характерен ряд общих признаков: зарождение системы в недрах «материнской» системы; обострение противоречий в «материнской» системе; неустойчивость и неопределенность базовых характеристик системы (состава, структуры, функций). Относительно системы управления дополнительным профессиональным образованием эти признаки конкретизируются следующим образом. Система управления возникает из системы управления дополнительным образованием, существовавшей ранее («материнская» система управления). Замена одной системы другой (преобразование – с позиции теории систем; реструктуризация – с позиции теорий менеджмента) происходит в тех случаях, когда в «материнской» системе управления обостряются противоречия, которые не позволяют ей выполнять ее функции. К числу таковых можно отнести противоречия между:

- усложнившимися профессиональными задачами сотрудников и недостаточной для решения этих задач компетентностью сотрудников университета;
- высокими темпами развития практики дополнительного образования в стране и неспособностью существующей системы управления в организациях ставить соответствующие уровню сложившейся системы дополнительного образования актуальные задачи, задавать ориентиры развития, организовывать дополнительное образование, стимулировать и контролировать субъектов его осуществления;
- развитием теории управления организацией и невысоким уровнем управленческой компетентности субъектов управления дополнительным образованием.

Следствием обострения противоречий становится то, что система дополнительного образования перестает соответствовать потребностям потребителей ее услуг, а управление не выполняет свою основную функцию: повышать эффективность управляемой системы (т.е. системы дополнительного образования). Более того, низкий уровень управляющей системы может стать препятствием успешного функционирования системы дополнительного образования в организации.

На данной стадии задачами управления являются: выявление проблем организации; выявление состояния личных и человеческих ресурсов организации и меры их соответствия уровню и содержанию профессиональных задач сотрудников; выявление профессиональных интересов и личных целей сотрудников в аспекте их дополнительного профессионального образования; определение актуальных направлений дополнительного профессионального образования сотрудников; формулировка заказа системе дополнительного профессионального образования учреждения дополнительного профессионального образования. Таким образом, на первой стадии происходит изучение начального состояния системы и принятие управленческого решения о направлении и содержании ее преобразования.

Для следующей стадии – становления системы – характерны признаки: накопление количественных изменений в системе; единство и противоречивость процессов интеграции и дифференциации. Данная стадия характеризуется неопределенностью и скрытостью изменений в системе для внешних наблюдателей. Часто стадию становления характеризуют как скрытую стадию перехода от старой системы к новой, которая для посторонних субъектов предстает в виде своеобразного «черного ящика». Применительно к системе дополнительного и профессионального образования и управления ею эти признаки находят проявление в следующем содержании деятельности субъектов, представляющих эти системы. Прежде всего, на уровне управления определяются основополагающие ориентиры развития системы дополнительного профессионального образования в организации; субъекты разработки концепции дополнительного профессионального образования в организации; субъекты разработки соответствующей модели и образовательных программ дополнительного профессионального образования. Кроме того, создаются управленческие условия для их функционирования.

Единство и противоречивость процессов интеграции и дифференциации на данной стадии могут иметь следующие проявления [108]. В процессе сопоставления задач дополнительного образования для разных категорий сотрудников происходит разработка особых для них программ, которые, в то же время, отвечают общей концепции и разработаны в соответствии с едиными для всей организации ориентирами. Складываются инвариантные и вариативные модели сходных по тематике программ. Отдельные программы дополнительного профессионального образования утрачивают полную автономность и встраиваются в создаваемую целостную систему корпоративного дополнительного профессионального образования. Благодаря этому многие

случайные программы, которые не представляют значимости ни для организации в целом, ни для отдельных сотрудников, исключаются. Важным признаком интеграционно-дифференционных процессов является сочетание потребностей, целей и профессиональных интересов, как отдельных сотрудников, так и организации в целом. При этом идет развитие, как личных ресурсов отдельных сотрудников, так и человеческого ресурса организации в целом.

Стадия зрелости системы характеризуется заметными результатами процессов интеграции и дифференциации, относительной устойчивостью базовых характеристик системы, функциональной состоятельностью системы. При кажущейся устойчивости и скрытой противоречивости характерных для системы противоположностей данная стадия характеризуется началом количественного накопления противоположных качеств, которые с течением времени приведут систему к переходу к новой стадии – преобразования. На стадии зрелости в организации функционирует система дополнительного профессионального образования, созданная в соответствии с предложенной концепцией. Реализуются обязательные и вариативные программы, в оперативном режиме открываются и осуществляются программы дополнительного профессионального образования, вызванные потребностями инновационных профессиональных задач. Складывается единая система управления дополнительным профессиональным образованием. Ожидаемыми результатами функционирования новой системы дополнительного профессионального образования на данной стадии являются: раскрытие и развитие личных ресурсов сотрудников организации, стимулирование процессов их самореализации; повышение профессиональной мобильности сотрудников, их готовности к инновационной деятельности, готовности к овладению новыми профессиональными компетенциями; развитие человеческого ресурса организации; обеспечение уровня квалификации сотрудников достаточного для решения всего спектра профессиональных задач; повышение качества производимого в организации продукта (товара, услуги и др.). Как сложная самоорганизующаяся система, система управления дополнительным профессиональным образованием обеспечивает развитие резерва управления организацией и управления дополнительным образованием в организации, как его подсистемой.

Стадия преобразования системы аналогична по происходящим процессам со стадией зарождения, с той разницей, что система, прошедшая три предыдущие стадии, сама выступает в роли «материнской» системы. Общая схема согласованного развития вышеназванных систем представлена на рис. 2.

В ее недрах в силу процессов обострения противоречий (внутрисистемных или между системой и иными системами, в частности – внешними требованиями к ней) начинается зарождение новой, качественно отличной от нее системы, в которой противоречия имеют скрытый характер, а взаимодействие противоположностей способствует развитию системы, а не препятствует исполнению ею системных функций.



Рис. 2. Согласованное развитие системы дополнительного профессионального образования и управления ею

Преобразование одной системы в другую может происходить разными способами и в разных направлениях. Возможно полное разрушение «материнской» системы и создание новой, преемственность которой по отношению к «материнской» системе мало заметна. Возможен эволюционный переход от одной системы к другой, сопровождаемый, тем не менее, качествен-

ными изменениями. Система может перейти к системе того же уровня сложности, системе более низкого или более высокого уровней. Преобразование систем дополнительного профессионального образования чаще всего происходит в эволюционном режиме, характерном для системы образования в целом. Движущие силы преобразования аналогичны тем, которые описаны на стадии зарождения системы. Качества зарождающейся системы в будущем не могут быть однозначно определены на этапе современности. Для взаимодействующих систем как общности управляемой и управляющей подсистем характерны следующие системные свойства:

- в основе проектирования систем лежат цели развития личных ресурсов сотрудников и человеческого ресурса организации, повышения качества производимого продукта;
- организация имеет единую систему дополнительного профессионального образования;
- основаниями проектирования отдельных программ являются профессиональные потребности (сотрудников, подразделений и организации в целом), внешние запросы (со стороны государства, общества, потребителей), уровень развития личных и человеческого ресурса организации;
- система разрабатываемых программ должна обеспечивать сотрудникам решение всех стоящих перед ними задач;
- система управления определяется спецификой организационной структуры;
- движущими силами развития систем дополнительного профессионального образования и управления им являются внутренние и выходящие за рамки организации противоречия и проблемы;
- критерии качества вышеназванных систем соответствуют ожидаемым результатам дополнительного профессионального образования в их системной целостности;
- управления и особенностями управляемой системы;
- функционирование системы управления системой дополнительного профессионального образования направлено на повышение результативности управляемой системы; данным критерием определяется цель и качество ее функционирования.

Обладание исследуемыми системами перечисленными свойствами способствует достижению такого уровня развития личных ресурсов сотрудников и человеческого ресурса организации в целом, которые позволяют решать весь комплекс решаемых организацией задач, и обеспечивает, таким образом, ее прогрессивное развитие.

Педагогические компетенции руководителей предприятий выводятся на основе анализа следующих источников: магистерские программы (перечни компетенций педагогической деятельности); должностные обязанности руководителей предприятий и их подразделений; экспериментальное изучение

компетенций руководителей предприятий и их подразделений. Итогом анализа разных источников является обобщенная модель педагогических компетенций руководителей предприятий и их подразделений (рис. 3).



Рис. 3. Педагогические компетенции и управленческие функции реализации непрерывного профессионального образования

Педагогические компетенции руководителя организации: стимулирование развития квалификации сотрудников, организация образовательного процесса персонала предприятия (обучения и воспитания), аттестация кадров.

6. КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

6.1. Введение в педагогическую квалиметрию

Вопросы достижения качества университетского образования не случайно активно обсуждаются в педагогической теории и практике образования. Объективные предпосылки актуализации проблемы обеспечения качества университетского образования сложились в начале XXI века.

Во-первых, произошло повышение государственных и социальных требований к выпускнику университета, заметен рост личных потребностей студентов в повышении качества образования, которое должно помочь им стать достаточно конкурентоспособным в ряду других желающих получить аналогичную работу. Вопросы трудоустройства утратили в современном обществе формальный характер. Прием специалистов на работу во многих организациях осуществляется на конкурсной основе. Другая сторона этой проблемы состоит в том, что существуют предприятия, организации, учреждения, функционирование которых явно отвечает государственным, общественным интересам, но которые мало котируются на рынке труда. К ним относятся образовательные и некоторые другие бюджетные организации и учреждения. Тем не менее, общество не может допустить, чтобы эти социально необходимые объекты пополнялись специалистами, имеющими низкое качество образования. В связи с этим необходимо требовать повышения как высшей, так и низшей планки получаемого выпускниками университетов образования. Есть еще одна сторона проблемы, которую можно выразить как динамичность спроса на специалистов. Быстрое наполнение рынка образовательных услуг востребованными специальностями, без предварительных исследований и прогнозов, уже сегодня приводит к перепроизводству специалистов по некоторым направлениями (например, экономистов, юристов). Проблема в целом состоит в том, чтобы готовить для общественного производства востребованных специалистов в обоснованном количестве.

Во-вторых, заметные изменения произошли в образованности абитуриентов. Имеет место гораздо большая размерность образованности школьников, по сравнению с образованностью школьников прошлых лет. Наряду с этим, существует проблемы недостаточной прочности полученных знаний, а также сознательности их усвоения школьниками. Наблюдаются слабые стороны и в проявлениях действенности приобретенной школьниками образованности. В том числе, готовность к образовательной и самообразовательной деятельности, так называемые «универсальные компетенции» оказываются слабо сформированными у поступающих в вузы. Это создает многочисленные проблемы, связанные с адаптацией вчерашних школьников к университетскому образованию и с попытками адаптировать вузов-

скую систему образования к уровню образованности первокурсников. В дальнейшем это может негативно сказываться на непрерывном образовании человека в течение его жизни. Проблема осложняется сложной демографической ситуацией, ожидаемыми тенденциями снижения количества поступающих в вузы в ближайшие годы.

В-третьих, наряду с качественными изменениями в образованности происходят изменения в мотивационно-ценностной сфере образующихся студентов. Во многих случаях студенты сориентированы на получение профессий, которые являются в их представлении «престижными», высокооплачиваемыми. При этом они мало учитывают свои природоопределенные задатки, интересы, способности. Более того, в большинстве случаев не учитывается общественная значимость той или иной профессии. Абитуриенты как правило не знают и потребности в специалистах той или иной квалификации. Подобные искажения в мотивационной сфере имеют объективные социальные предпосылки, которые нельзя изменить в рамках одной лишь сферы образования. В то же время, их следует учитывать и пытаться скорректировать происходящие у школьников процессы самоопределения. Вполне уместны и закономерны в этом случае совместные формы деятельности школы, вуза, семьи, общественных организаций. Этот вывод закономерно вытекает из того, что изменение мотивационно-ценностной сферы школьников – во многом социальная проблема, которую трудно решать на университетском уровне.

В-четвертых, в университетах существует проблема омоложения и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Университеты, достигшие высокого рейтинга среди высших образовательных учреждений, как правило, имеют высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. Это предполагает, что среди преподавателей высока доля докторов и кандидатов педагогических наук. В области преподаваемых дисциплин они, как правило, являются специалистами высокого уровня. Однако в создавшихся условиях, которые уже названы выше, возникает объективная потребность в повышении педагогической составляющей квалификации профессорско-преподавательского состава. Многие проблемы в университетском образовании обусловлены именно недостаточной педагогической готовностью кадров к повышению уровня образования студентов. Существуют и другие кадровые проблемы. Так, профессорско-преподавательские кадры старшего поколения достаточно квалифицированы, и необходимо передавать и преумножать опыт их научной и образовательной деятельности молодым ученым и преподавателям. Омоложение кадров и при этом достижение молодыми учеными и преподавателями высокой квалификации – одна из проблем, решение которой вполне может стать резервом повышения качества университетского образования.

В-пятых, в каждой образовательной организации сложились свои требования к качеству образования. Это касается и университетов. Качество университетского образования обусловлено особенностями требований к выпускнику университета и спецификой статуса университета. Требования к университетскому образованию – это фундаментальность образованности выпускников, высокий уровень теоретических знаний, их энциклопедичность, универсальность. Соотнесем эти требования с понятием качества университетского образования.

Для этого необходимо ответить на вопрос: «Что такое качество образования?» Качество образования понимается в педагогической науке как мера соответствия фактически достигнутых результатов образования конкретным, поставленным заинтересованными субъектами (обществом, предприятиями, студентами, их родителями, преподавателями и др.), целям образования. Если цели образования, поставленные субъектами, достигнуты, то образование качественно. Чем выше мера соответствия поставленных целей и результатов, тем выше качество образования. При определении качества возникают противоречия между возможными и реально имеющими место различиями целей образования, поставленными разными субъектами. Цели высшего образования сформулированы в Законе РФ «Об образовании». Это подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования. По каждой специальности и направлению подготовки цели сформулированы в Федеральном государственном образовательном стандарте. С точки зрения государственного заказа, если студентами освоены компетенции в соответствии с требованиями образовательного стандарта, то достигнуто желаемое качество образования. Студенты, обучающиеся в университете, сами также ставят перед собой цели. Если им удастся цели достичь, получить в высшей школе то, что они ожидали, то и с их позиции образование качественное.

Таким образом, вопрос о качестве университетского образования можно решать относительно разных заинтересованных лиц. В качестве таковых могут, наряду с уже названными, выступать члены семей студентов, предприятия, ожидающие специалистов того или иного профиля, той или иной квалификации. Рассматривая цели образования относительно заинтересованных в результатах образования субъектов, можем их также представить как единство (синтез) целей – на государственном, региональном, внутриучрежденческом, личном уровнях. В другом разрезе цели образования представляют собой единство трех составляющих – достижение образовательного уровня, не ниже, чем указано в требованиях государственного образовательного стандарта, сохранение и укрепление здоровья студентов и воспитание системы ценностей (ценностного отношения к будущей

профессии, к продолжению образования, жизни и здоровью). Если цели разных субъектов, а также цели, как разные ожидаемые результаты образования, систематизированы, согласованы и синергетически взаимно обусловлены, то качество образования в университете определяется относительно всей системы.

В связи с подходом к качеству образования как к мере соответствия между достигнутыми и ожидаемыми целями, можно записать обобщенную математическую модель качества образования:

$$K = k * \Sigma \Sigma (\text{ПДР} - \text{ПОЦ}),$$

где K – суммарная количественная характеристика качества образования, k – коэффициент пропорциональности, ПДР – показатель достигнутых результатов, ПОЦ – соответствующий показатель ожидаемых целей.

Суммирование разностей между ними осуществляется по всем критериям качества, с одной стороны. С другой стороны, соответствие достигнутых результатов надо рассматривать относительно каждого субъекта (государства, предприятия, самого студента и др.).

Обобщенным свойством качества образования является его относительность, проявления которой различны. С одной стороны, качество понимается по-разному разными субъектами образования и другими заинтересованными субъектами. Это обусловлено их разными целями, а, следовательно, различными расхождениями в достигнутых мерах соответствия между целями и результатами образования. С другой стороны, относительность качества следует понимать в том смысле, что важны не только результаты, но и изменения, произошедшие в параметре (приращения). Выбор приращений также неоднозначен. В качестве исследуемых приращений можно взять разницу между начальным и достигнутым уровнями. В этом случае будут исследоваться приращения значений сформированности исследуемого параметра по сравнению с начальным уровнем. При одинаковых абсолютных результатах, если получено большее приращение, то качество образования выше. Можно сравнивать между собой расхождения достигнутых результатов с ожидаемым результатом. В этом случае, если в абсолютном выражении результаты одинаковы, но расхождение с ожидаемым результатом меньше, то качество выше. С третьей стороны, относительность качества проявляется в том, что значимы не только результаты, но и условия их достижения. При одних и тех же абсолютных результатах, если они достигнуты в более сложных условиях, можно сделать вывод о том, что качество образования – выше; если при этом энергоёмкость достижения результатов более высокая, то качество образования ниже, т.к. страдают значения других показателей.

Поскольку качество образования обладает свойством относительности, имеющим множественные проявления, то из этого, в частности, можно сделать и следующие выводы. Оперирование множеством критериев без

их систематизации может привести к отходу от адекватных показателей качества образования. Возможны ошибки в определении критерии. Выдвигая гипотезу H_0 о выборе адекватной совокупности критериев и принимая эту гипотезу как истинную, можно совершить ошибки второго рода. Суть их состоит в том, что существуют критерии качества, которые были отвергнуты. В частности, первая из ошибок может состоять в том, что не выбраны (или выбраны не полностью) критерии, соответствующие целям образования в университете. Вторая ошибка может состоять в том, что при выборе среди множества критериев будет нарушена пропорциональность критериев, характеризующих разные цели образования. Третья ошибка может проявляться в нарушении порядка значимости критериев.

Во избежание ошибок такого рода, можно руководствоваться строгим теоретическим обоснованием выбора, которое если не гарантирует избегание ошибок, то, по крайней мере, снижает их вероятность. Теоретическое обоснование на основе системного подхода также повысит адекватность критериев реальным результатам качества, если будут обоснованы основания систематизации. Поскольку качество образования определяется как мера соотношения между целью и достигнутым результатом, то в качестве оснований необходимо выбрать: цели образования в университете и исходное состояние абитуриентов по критериям цели.

Второй вывод, обусловленный относительностью качества образования – это необходимость оценивания в единстве качества результатов, качества научно-образовательных процессов и качества процессов сопровождения образования. Это вполне согласуется с современными подходами исследования качества образования. В педагогической науке качество образования принято оценивать разносторонне, включая оценку качества процесса, условий и результатов образования.

Подходя к критериям с системных позиций, необходимо выявить обязательные и второстепенные элементы. Обязательные (инвариантные) элементы связываются в структуру, достаточно однозначно характеризую систему и обуславливая ее внутренние системные (эмерджентные) и внешние (синергетические) свойства. Второстепенные (вариативные элементы) зависят от того, кто является субъектом оценки качества образования, от условий, в которых эта оценка происходит. Если первые критерии определяются на основании объективных предпосылок (оснований проектирования системы), то во второстепенных критериях более высока доля субъективной составляющей. Выбор вариативных критериев зависит от контингента студентов и профессорско-преподавательского состава университета, от приоритетных научных направлений деятельности субъектов университета, от специальностей, лицензированных в вузе, по которым происходит образование студентов, от внутривузовского, внутрифакультетского, внут-

рикафедерального и личного подходов к проектированию и осуществлению научно-образовательного процесса университета.

При выявлении общих критериев следует иметь в виду, что речь идет о качестве университетского образования. В первую очередь, это отразится на критериях качества образованности. Образованность оценивается по параметрам осведомленности, сознательности, действенности и умелости. Соответствующими критериями качества образованности являются: смысловая (сущностная) точность результатов воспроизведения; полнота воспроизводимости; объем осведомленности; размерность осведомленности; соотношение фундаментальных и прикладных знаний; логичность в рассуждениях (следственность выводов), целенаправленность или осмысленная намеренность, соотносительность усвоенных знаний с действительным отношением человека к себе и к миру (мера нравственности); активность; результативность. Критерии состояния здоровья студентов: сопротивляемость нагрузкам; адаптируемость к нагрузкам; восстанавливаемость; мобилизуемость; развиваемость. Критериями воспитанности ценностных ориентаций являются: согласованность личных ценностей студентов с социальными ценностями; ценностное отношение к образованию (потребность в образовании; понимание значимости образования в жизнедеятельности; подчинение регламенту образовательного процесса; внимание; активность на занятиях); ценностное отношение к здоровью (потребность заниматься спортом, двигательной активностью, наличие /отсутствие вредных привычек; следование режиму; посещение занятий по физической культуре; занятия спортом в системе дополнительного образования); ценностное отношение к профессиональной деятельности (потребность в профессиональной образованности; заинтересованность в вопросах профессиональной и смежной сфер; неформальное отношение к выполнению заданий; высокая образованность; выполнение дополнительных заданий; участие в профессионально ориентированных мероприятиях) образования.

Таким образом, для ответа на вопрос о качестве образования нужно установить, по каким критериям сравнимы между собой ожидаемые и достигнутые результаты.

В указанном смысле «К» – это главная количественная характеристика качества образования. Учитывая вышеназванные критерии качества результатов, можно уточнить, что в состав ПОЦ входят нормативно закрепленные или ожидаемые субъектами показатели:

- а) образованности;
- б) состояния здоровья студентов;
- в) ценностных отношений к жизни (к образованию, выбранной профессии, к своему здоровью, к семье, Родине).

Соответственно этим целям в состав ПДР входят показатели:

- а) достигнутой студентом образованности;

- б) состояния его здоровья;
- в) сложившихся ценностных отношений.

«К» – это основная и наиболее соответствующая определению качества образования его характеристика.

Отсюда становятся очевидными основные параметры для оценки качества результатов образования в университете. Это: уровень образованности; состояние здоровья; сложившиеся ценностные ориентации личности. По одним и тем же параметрам результаты образования могут измеряться и оцениваться для разных возрастных категорий; разными субъектами (студенты; родители; преподаватели; администрация на разных уровнях). Понимание качества образования во всех случаях отличается от других. Субъект измерения и оценки качества – преподаватель получает индивидуальные показатели по каждому студенту; средние показатели по группе, по потоку. Коллективный субъект (деканат, выпускающая кафедра, ректорат) получает средние показатели по группам, потокам, циклам дисциплин, специальностям, направлениям, факультетам, университету. Каждый студент может определить для себя любой интересующий его показатель качества его образования. Государственные комиссии определяют качество образования на экзаменах и защитах дипломов выпускниками. При этом если задача оценки качества ставится отдельно, могут использоваться специальные методики его определения. Свои критерии имеются и у предприятий, принимающих выпускников университета на работу.

Среди критериев, по которым измеряется качество образования, явно прослеживаются формальная и неформальная составляющие. Формальные критерии позволяют производить достаточно формализованные и однозначно интерпретируемые измерения. К таковым можно отнести, например, полноту усвоенного учебного материала, результативность, восстанавливаемость, наличие или отсутствие вредных привычек и др. По формальным критериям на основе имеющихся методик можно давать однозначные оценки качества образования. Неформальные критерии с трудом поддаются измерению, результаты же проведенных исследований могут иметь неоднозначную интерпретацию. В то же время, именно неформальные критерии обеспечивают наиболее полное представление о качестве образования студентов. Для оценивания качества с использованием неформальных критериев имеет смысл обращаться к оценкам опытных наблюдателей, педагогов, ученых, психологов, социологов, медицинских работников, экспертов в области образования (И.О. Котлярова, Ю.В. Тягунова).

Критерии могут быть сформулированы на разных уровнях обобщенности. Учитывая, что оценка качества находится как результат суммирования показателей качества по всем критериям, необходимо стремиться к минимизации их числа. С другой стороны, они должны достаточно полно представлять собой всех параметры образованности выпускника университета.

Достижение того или иного результата и, соответственно, совокупности показателей ПДР происходит в университете в научно-образовательном процессе. Соответственно, имеет смысл ввести термин «качество научно-образовательного процесса». Под качеством научно-образовательного процесса будем понимать его потенциальную и реализованную возможность достижения ожидаемых результатов образования. Таким образом, при выявлении критериев качества научно-образовательного процесса, имеет смысл вычленять среди них две группы. Первая группа: критерии потенциальной возможности достижения качества образования в научно-образовательном процессе. Вторая группа: критерии качества реализованного научно-образовательного процесса.

К первой группе относят критерии, дающие представление о проекте научно-образовательного процесса: проектируемое содержание образования; проектируемые методы взаимодействия участников образования и мера достижения синергизма; проектируемые организационные формы взаимодействия участников научно-образовательного процесса; компетенции участников научно-образовательного процесса. Критерии второй группы соответствуют им: реализованное содержание образования; мера достижения синергизма взаимодействия участников научно-образовательного процесса; степень исполнения участниками научно-образовательного процесса своих функций; эффективность использованных форм и методов научно-образовательного процесса.

При этом следует учитывать, что качество научно-образовательного процесса достигается в тех случаях, когда его проект составлен в соответствии с ожидаемым результатом, – с одной стороны. С другой стороны, качество достигается непосредственно в учебно-педагогическом взаимодействии. И третья необходима составляющая – это сопровождение научно-образовательного процесса, создаваемые внешние условия его протекания. В соответствии с этими значимыми факторами качества главного процесса в образовании закономерно вычленить три группы критериев его качества.

1. Качество проекта научно-образовательного процесса.

Его формальными критериями качества служат: полнота отражения необходимого социального опыта; точность отражения связей в реальном мире; в науке; размерность (по количеству дисциплин) и полнота (по количеству содержательных направлений в каждой дисциплине) межпредметных связей.

Неформальные критерии качества: соответствие содержания образования, проектируемых методов и форм взаимодействия сущностным свойствам преподавателя и студентам; эмоциональное и ценностное отношение студентов к изучаемой дисциплине, к профессии; гуманизм как ценность; целостная картина мира (как компонент мировоззрения инженера, учителя

и др.). Взаимная связь между перечисленными критериями вытекает из: обусловленности всех компонентов научно-образовательного процесса социальным заказом, личными и социальными целями, начальным состоянием и индивидуальными особенностями студентов; полноты отражения необходимого социального опыта; точности отражения связей в реальном мире; в науке; потенциальной применимостью содержания образования к воспитанию ценностей; межпредметными связями; потенциальной динамичностью, развиваемостью, непрерывностью, преемственностью с предшествующими и последующими проектами образовательных процессов).

2. Качество учебно-педагогического взаимодействия характеризуется следующими формальными критериями: размерность (содержание деятельности, ее разнообразие); полнота и глубина деятельности и взаимодействия (их насыщенность); психическая напряженность; утомление; физическое здоровье.

Неформальные критерии: внутренняя гармония между преподавателем и студентом; взаимопонимание; согласованность (синергия) их деятельности; активность, субъектные проявления студента образования.

Системность критериев достигается за счет адекватности методов и форм как целям, так и достижениям студентов; их соответствия содержанию образования и условиям; преемственности в использовании методов; субъект-субъектности взаимодействия как иерархически главного элемента; направленностью совместной деятельности (взаимодействия) на снижение ее «энергозатратности»; рационального использования средств).

Если проект научно-образовательного процесса не предусматривает достижения всего комплекса целей образования в университете, то при его реализации они вряд ли будут достигнуты. Это обусловлено высокой сложностью целей университетского образования и, как следствие, малой вероятностью их стихийного, ненаправленного достижения. С другой стороны, проект научно-образовательного процесса может быть весьма полным и перспективным в плане достижения целей. В случае неполной реализации потенциалов научно-образовательного процесса цели образования в университете также достигнуты не будут. В этом случае ответственность за недостаточное качество образования ложится, прежде всего, на людей – участников образовательного процесса и управления им. Следовательно, возникает целесообразность внесения дополнительных критериев качества научно-образовательного процесса. Это обеспечивает взаимосвязь двух ранее представленных групп критериев качества научно-образовательного процесса. Одним из таких критериев является мера корреляции между критериями потенциала качества научно-образовательного процесса и критериями качества реализованного научно-образовательного процесса.

Поскольку согласие этих критериев можно обеспечить только через деятельность (взаимодействие) участников образования, то, соответствен-

но, имеет смысл утверждать, что критериями качества образования являются некие интегративные характеристики студентов и преподавателей – интегративные личные ресурсы. Они включают в себя и природные потенциалы студентов и преподавателей, и достигнутые ими уровни квалификации (образованности), и способность к управлению и самоуправлению в научно-образовательном процессе, и направленность на сотрудничество, взаимодействие.

Управление научно-образовательным процессом нужно отметить как отдельный фактор, обеспечивающий качество образования. В этом смысле можно говорить о качестве управления. При этом качественное управление образованием понимается как процесс управления, в результате которого достигается качество научно-образовательного процесса и качество его результатов. Критериями качества управления образованием являются: направленность управления на обеспечение качества образования; реализация субъектами научно-образовательного процесса функций управления (самоуправления); обеспечение научно-образовательного процесса, согласно «координатам» образовательного пространства университет. Управление научно-образовательным процессом включает создание условий для его реализации и в этом смысле неотделим от процессов сопровождения образования.

3. Качество процессов сопровождения имеет следующие формальные критерии качества: количество мероприятий (по социальной защите, здоровьесберегающие, обеспечивающие благоприятный психологический климат, способствующий синергии взаимодействия субъектов в образовательном процессе и др.), количество их участников, количество учебных дисциплин, на базе овладения которыми проводится данное мероприятие; площади помещений, количество оборудования, его уровень, количество и оснащенность лабораторий; в числе формальных критериев квалификации кадров: количество докторов и кандидатов наук, количество публикаций, авторских свидетельств, выступлений на конференциях разного уровня, количество подготовленных докторов и кандидатов наук, количество в срок защищенных диссертаций и др. критерии, имеющие количественное выражение.

Неформальные показатели качества процессов сопровождения включают: любовь преподавателя к своей профессии; гуманизм по отношению к студентам; отношение студентов к образованию, к продолжению образования, к университету и преподавателю; личные ценности, воспитанные под воздействием того или иного педагога многие другие.

Кроме внутриуниверситетских критериев существуют и внешние критерии. К их числу можно отнести: образованность и здоровье абитуриентов; систему их личных ценностей; состояние мотивационной сферы; востребованность выпускников (по специальностям и уровнем квалифика-

ции); наличие устойчивых внешних связей университета с другими организациями, учреждениями, предприятиями и др. Между группами критериев устанавливаются связи, в первую очередь, взаимной обусловленности. Связи взаимной обусловленности включают зависимость качества научно-образовательного процесса качеством управления, а также зависимость качества результатов от качества управления и от качества научно-образовательного процесса. Соответственно, при выявлении всех групп критериев следует исходить из критериев качества результатов. Отвечая на вопрос, каким образом можно достигнуть качества результатов, выводим критерии качества научно-образовательного процесса. Продолжая, обуславливаем вывод критериев качества управления критериями качества процесса сопровождения. Сущность взаимосвязей между группами критериев проявляются в наличии критериев метауровня, которые не относятся отдельно ни к одной из ранее названных групп [79, 80]. Критерии метауровня выражают взаимную обусловленность групп критериев между собой и выполняют, тем самым, структурирующую функцию, играя соответствующую роль в систематизации критериев качества образования студентов университета. Метакритериями являются: мера систематизированности компонентов научно-образовательного процесса и управления им; мера корреляции между критериями качества потенциала научно-образовательного процесса и критериями качества реализованного научно-образовательного процесса; интегративные природно-личностные характеристики участников образования.

Таким образом, были сделаны следующие выводы о систематизации критериев качества образования в университете. Состав критериев определяется исходя из необходимости оценивания в единстве качества результатов, образовательных процессов и процессов сопровождения образования; проектируемых и достигаемых результатов образования; учета формализуемых (формальных) и неформальных составляющих критериев качества. Определение качества основывается на сопоставлении достигнутых результатов научно-образовательного процесса и синтезированных целей образования. В связи с этим систематизация критериев качества образования осуществляется по его целям и результатам. Синтез целей и их систематизация является основанием целостного подхода к оценке качества образования в вузе. Систематизацию целей следует проводить по уровням, на основе достижения синергии целей разных субъектов и по основанию «ожидаемые результаты». Если цели разных субъектов, а также цели, как разные ожидаемые результаты образования, систематизированы, согласованы и синергетически взаимно обусловлены, то качество образования в университете определяется относительно всей системы. Свойство относительности качества образования обуславливает целесообразность систематизация критериев по субъектам измерения и оценки качества, а также по при-

знаку «вариативность–инвариантность». Сущность системного представления критериев качества выражена в метакритериях.

Имеющийся мировой опыт установления качества рыночного предложения посредством независимого его контроля привел образование к разработке своей системы менеджмента качества, для которой характерны комплексность (ИСО 9001, аккредитация образовательных программ, самооценки); всеобъемлющий характер (все виды деятельности и процессы).

Это приводит к мысли о необходимости определения критериев качества ООП ВО и разработки методик для его измерения. При этом первостепенной задачей является обоснование соответствующих критериев качества.

Они должны отвечать следующим требованиям:

- мобильность, вариативность (по содержанию, продолжительности, формам организации, уровню);
- современное, научное, практико-ориентированное, востребованное, обновляемое содержание образовательных программ;
- направленность предлагаемых программ на ту или иную целевую аудиторию, их эксклюзивность;
- соответствие образовательных программ потребностям потенциальных потребителей (физических лиц, юридических лиц, государства).

В связи с этим соответствие ООП требованиям заказчиков является одним из главных критериев качества программ. Заказчик в сфере профессионального образования – это коллективный субъект, который включает в себя и студента, и его работодателя (действительного и потенциального), и представителей общественных, государственных организаций, учреждений, предприятий, различных сфер народного хозяйства). Требования этих заказчиков могут и не соответствовать друг другу.

Поскольку ООП относится к сверхсложным системам в образовании невозможно достаточно полно охарактеризовать при помощи конечного числа формальных признаков. В связи с этим качество ООП следует оценивать на основании совокупностей формальных и неформальных критериев. Принято выявлять критерии качества образовательных процессов по трем направлениям: качество достигнутых результатов, качество взаимодействия субъектов образовательного процесса, качество условий, обеспечивающих процесс (табл. 4).

Вопрос об оценке качества образования в настоящее время приобрел особую актуальность в связи с поиском эффективных механизмов устойчивого развития системы образования.

Традиционные средства педагогических измерений результатов образования критикуются учеными, управленцами, педагогами-практиками. Существующая система определения качества подготовки учащихся явно не устраивает руководителей и специалистов органов управления образованием.

Таблица 4

Критерии оценки качества образовательной программы

№ п/п	Наименование направления/показателя	Вес показателя
1	Соответствие разработанной ООП требованиям субъектов образования	600
1.1	Соответствие наименования программы актуальным направлениям профессиональной деятельности	40
1.2	Наличие перечня требований к результатам освоения программы (профессиональные компетенции, умения, знания) и их соответствие современным требованиям, предъявляемым к работникам, в т.ч. квалификационным характеристикам должностей работников	60
1.3	Соответствие структуры программы требованиям, приведенным во ФГОС– модульный характер программы	40
1.4	Наличие и актуальность содержания базовой части каждого цикла	60
1.5	Наличие и актуальность содержания программы, профессионального цикла, посвященного современным производственным (научным) технологиям	60
1.6	Соответствие содержания учебного плана наименованию программы и установленной форме	50
1.7	Наличие рабочих программ по всем дисциплинам и модулям и их соответствие установленной форме	70
1.8	Соответствие содержания рабочих учебных программ по модулям профессиональным компетенциям и требованиям к умениям и знаниям в целом по ООП	70
1.9	Инновационный характер ООП	70
1.10	Актуальность используемых образовательных технологий для данной ООП	50
1.11	Использование современных форм и методов контроля и оценки результатов освоения модулей	30
2	Требования к условиям реализации ООП	400
2.1	Соответствие профиля ООП заявленным в лицензии и имеющих государственную аккредитацию ООП	30
2.2	Качество научно-педагогических работников, которые планируется привлечь для реализации ООП	80
2.3	Уровень развития материально-технических условий для реализации программы (наличие аудиторий, лабораторий, производственных участков и т.п. по профилю программы)	80

№ п/п	Наименование направления/показателя	Вес показателя
2.4	Наличие мест в общежитии для размещения студентов,	20
2.5	Статус и уровень достижений образовательных учреждений (организаций), на базе которых будет происходить ознакомление с практическими результатами инновационной деятельности (освоение практических модулей)	60
2.6	Наличие в отчете конкретных показателей о реализации ООП в прошлом году	30
2.7	Степень участия образовательного учреждения в реализации образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования в рамках федеральных, региональных, ведомственных, отраслевых и иных программ за последние три года для выпускников данной ООП	30
2.8	Уровень развития научно-педагогических школ и их кадровом обеспечении	70

Обозначился широкий круг вопросов, с которыми сталкиваются многие работники образования. Что следует понимать под педагогическими измерениями? Каково их назначение? Что может выступать в качестве объектов педагогических измерений? С какой целью могут осуществляться педагогические измерения? Что выполняет функцию меры в системе педагогических измерений? Что может выступать в качестве инструментария в системе педагогических измерений?

Ориентация образования на формирование ключевых компетентностей способна оказать существенное влияние на всю систему оценки и контроля результатов образования.

В этой связи возникает задача создания междисциплинарных (комплексных) измерителей, требующих при оценке результатов образования использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции оценок отдельных характеристик обучающихся.

Составным элементом названной системы выступают педагогические тесты, тестовые задания, задания в тестовой форме. В настоящее время они используются при текущем контроле знаний, итоговой аттестации обучающихся, а также на вводном этапе освоения ими программы, учебного предмета, раздела, темы в целях измерения уровня подготовки к предстоящей образовательной деятельности, усиления мотивации.

6.2. Актуальные вопросы оценки качества образования

Современные политические, социально-экономические и культурные изменения, происходящие в Российской Федерации обусловили неизбежность модернизации российского образования. Перед системой образования поставлены принципиально новые задачи:

- обеспечить новое качество образования соответствующее вызовам времени, государственным установкам и общественным ожиданиям с учетом потенциальных ресурсов учащихся;
- сохранить единство образовательного пространства и условия для вариативного образования;
- обеспечить равный доступ к получению качественного образования для всех слоев населения.

В свою очередь, содействуя системе образования, государство планирует создать общероссийскую систему оценки качества образования, что ставит нас перед проблемой определения основных понятий.

Рассмотрим понятийный аппарат процесса оценивания

Средство – прием, способ действий для достижения чего-нибудь. Средство оценивания результатов образования может быть и совокупностью приемов и способов действий, направленных на измерение, оценку и анализ достижений учащихся.

Оценкой качества образования в педагогике как правило называют определение и выражение в знаках-баллах, в оценочных суждениях педагога о степени освоения обучающимся образовательной программы; а также процесс последовательного сбора, анализа и использования информации при оценивании эффективности образования; процесс сравнения результата образования с теми эталонами, которые предписаны образовательной программой; саму процедуру педагогического измерения.

Количественная мера оценки, выраженная в баллах, называется отметкой. 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. Отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая – наказанием.

Оценка в образовании выполняет следующие функции по отношению к учащемуся.

1. Ориентационная: оценка ориентирует учащегося на уровень результатов образования и степень их соответствия норме.

2. Информационная: оценка информирует учащегося об успехах и неудачах в учебе.

3. Коммуникационная: с помощью оценки педагог высказывает общее мнение и суждение о результатах образования ученика.

На практике традиционно используют три способа оценки. Сравнительная оценка сопоставляет результаты образования одного ученика с результатами образования других. Нормативная оценка показывает степень соответствия результатов образования стандарту или программным требованиям. Личностная оценка сравнивает настоящие результаты образования учащегося с прошлыми результатами и с его личностным потенциалом.

Будучи тесно связанной с педагогическим контролем, оценивание также может быть текущим, периодическим и итоговым.

Понятие «качество образования» имеет множество толкований. Так философия ориентирует нас на те особенности, которые отличают образование от других социальных систем, явлений, видов деятельности. Педагогика трактует данное понятие как комплексную характеристику, отражающую диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению системой образования в соответствии с интересами личности, общества, государства. С позиции государства «качество образования» – это выход «годного продукта», то есть то количество выпускников, которое успешно осваивает образовательные программы, при эффективном расходовании предоставленных для этого государством ресурсов. Родители и учащиеся связывают качество образования, прежде всего, с конкурентно способностью выпускника на рынке труда, с возможностью быть успешным в жизни. Учителя определяют качество образования по уровню усвоения образовательных программ и проявлению учащимися творческих и исследовательских способностей в ходе образования.

В научных изысканиях первая попытка определить качество образования как понятие была предпринята С.Е. Шишовым и В.А. Кальней, которые связали его со степенью достижения поставленных целей и задач, удовлетворения ожидания участников образовательного процесса от образовательных услуг [163]. При этом, дальнейшие исследования, посвященные проблеме «качества образования» отражают несколько точек зрения к его рассмотрению: качество, как превосходство, качество как результат, качество как эффективность, качество как соответствие целям, качество как улучшение и совершенствование. Наиболее полно и интегрировано представлено качество образование в виде структурной модели у Т.И. Шамовой (рис. 4) [161].

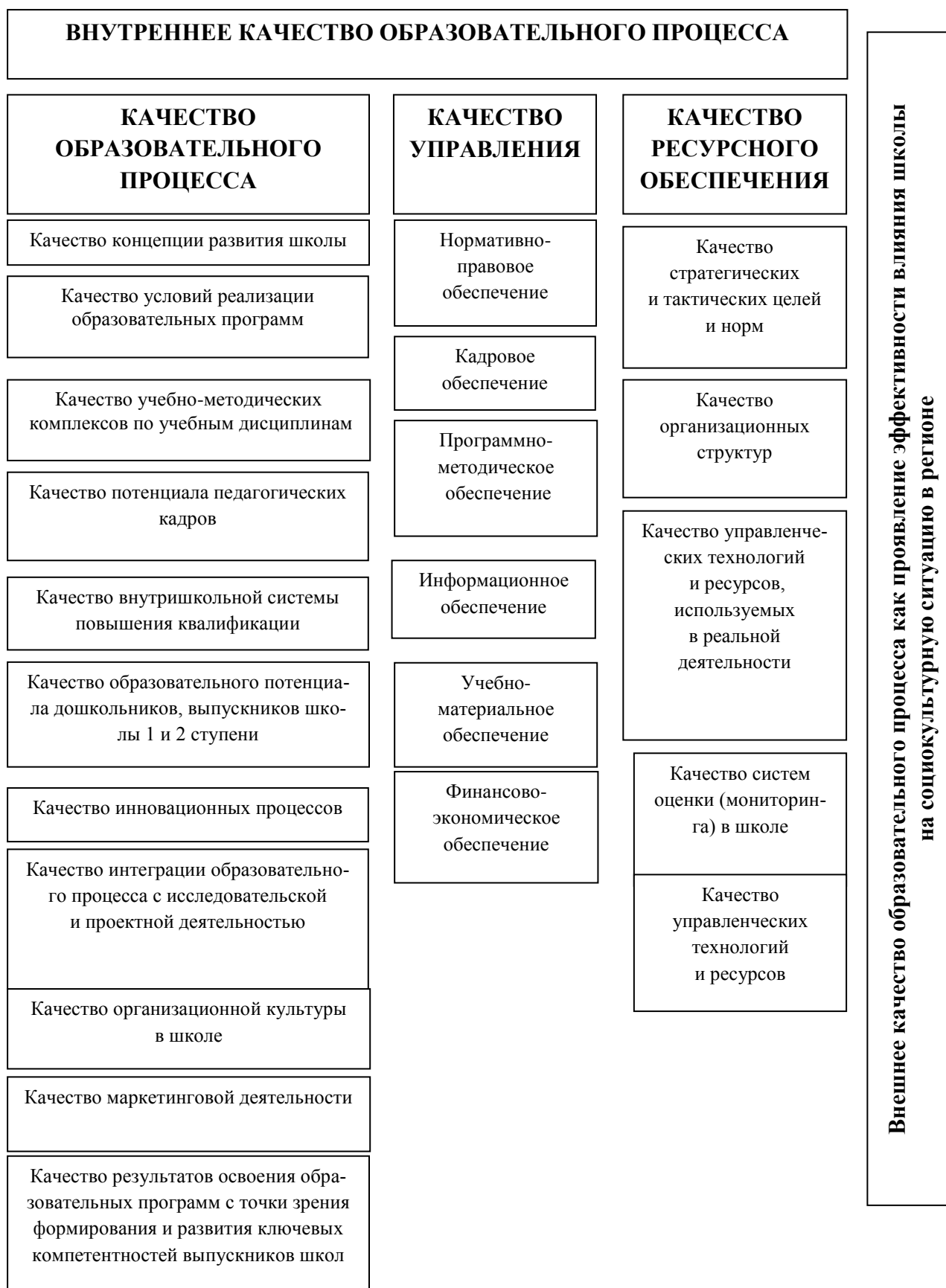


Рис. 4. Модель качества образования Т.И. Шамовой

Управление качеством образования обуславливает необходимость его перманентной оценки. Однако, данная задача требует тщательной научной разработки и предполагает:

- выделение показателей качества на каждом этапе образования;
- определение критериев оценки качества образования;
- разработку инструментария для измерения показателей;
- организацию сбора, разработки, анализа и интерпретации полученных данных.

Каждый из этих шагов обусловлен принципом отбора показателей оценки качества образования [148]. Это может быть: ориентация на требования внешних пользователей; учет потребностей образования; надежность и технологичность используемых показателей, соответствие международным аналогам; соблюдение морально-этических норм и другие.

Теоретико-методологические основания и задачи управления качеством образования

Управление качеством образования в образовательном учреждении в первую очередь призвано интегрировать организационные, нормативно-правовые, программно-методические, учебно-материальные, научные, кадровые, управленческие, финансово-экономические и иные ресурсы учреждения с целью вовлечения всех субъектов образовательного процесса в процесс достижения высокого уровня качества образования и результатов, отвечающих соответствующим стандартам. Выполнение данной функции управления качеством образования предполагает, прежде всего, основательную методологическую опору.

Методологическими основаниями управления качеством образования в многочисленных научных исследованиях проблемы являются: системный, синергетический, гуманно ориентированный, квалиметрический, управленческо-технологический, кибернетический, ситуационный, рефлексивный подходы.

Потенциал применения данных подходов в качестве опоры позволяет управлению качеством образования в образовательном учреждении решать следующие задачи:

- 1) прогнозировать те качества выпускника, которые образовательное учреждение планирует получить на «выходе»;
- 2) обеспечивать достижение требуемого уровня качества образования, пресекать негативные отклонения;
- 3) непрерывно повышать качество образования, приводя его в соответствие с возрастающими требованиями заказчиков;
- 4) выявлять и оценивать реальное качество образования, его соответствие требуемому стандарту.

Низкая эффективность управления качеством образования в России привела к тому, что с середины 90-х годов XX века в стране начался активный поиск путей ее совершенствования. В настоящее время в стране используются три позитивно зарекомендовавшие себя модели управления качеством образования.

1. Модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-анализ). Данная модель предполагает систематический текущий контроль, контроль на «выходе», самоконтроль для выявления сильных и слабых сторон образовательного процесса, положительных и отрицательных факторов развития образовательного учреждения.

2. Модель управления, основанная на принципах всеобщего управления качеством (TQM). Концепция TQM предполагает: наличие у образовательного учреждения четко сформулированных миссии, целей, стратегии, разработанных на основе всестороннего маркетингового исследования потребностей внешней среды в продуктах деятельности учреждения; ориентацию на обеспечение качества содержания, процесса, условий, результатов деятельности на всех этапах функционирования учреждения; процессный подход к деятельности.

3. Модель управления качеством, основанная на требованиях международных стандартов качества ISO 9001:2000, предполагает: установление заинтересованных сторон, выявление их требований к качеству продукции; создание системы непрерывного совершенствования деятельности; ориентацию на принципы менеджмента качества и процессный подход; создание документированной системы управления, ориентированной на качество.

6.3. Педагогическое измерение как проблема

Проблема педагогических измерений ставит перед педагогом три вопроса:

1. Какова цель измерения?
2. Что является объектом измерения?
3. Чем измерять?

Для ответа на первый вопрос необходимо определиться с понятием педагогического контроля, поскольку именно он и является основной целью педагогического измерения.

Педагогический контроль – это компонент педагогической деятельности, направленный на выявление достоинств и недостатков методов обучения, установление связей между планируемыми, реализуемыми и достигнутыми уровнями образованности, позволяющий оценить достижения учащегося, выявить пробелы в его образованности, определить эффективность работы педагога.

Существуют разные виды контроля в зависимости от его целей. Входной контроль служит для определения степени владения базовым уровнем

образованности, необходимым для начала образования. Тематический или текущий контроль выявляет проблемы в знаниях в процессе изучения нового материала. Итоговый контроль позволяет оценить качество образования после прохождения целостного предметного курса.

В качестве объекта педагогического измерения выступает некоторое свойство учащегося. Чаще всего это знания, умения и навыки (традиционные объекты измерения); осведомленность, сознательность, действенность и умелость учащегося, его компетентность и другие свойства. Тем не менее, существуют и неявные объекты измерения (скрытые, латентные) [148]. Непосредственное измерение таких переменных проблематично. Эти трудности педагоги решают с опорой на математическую теорию измерений, которая оперирует следующими терминами: доверительный интервал, наблюдаемый и истинный баллы, интервальное исследование, шкалы наименований, порядковые, интервальные, отношений.

Педагогические измерения выполняют квалитетическую, мотивирующую, исследовательскую, экспертную, контрольно-оценочную и диагностическую функции.

Главным критерием качества педагогического измерения является его объективность. Исследователи выявляют несколько классов объективности. Процедура объективности требует отсутствие самого педагога при измерении, одинаковые условия для всех учащихся, единые критерии проверки и оценки и другие. Классическая объективность описывается формулой

$$X=T + E,$$

где X – наблюдаемый балл; T – истинный балл; E – ошибка измерения.

Возникшая в рамках армейского проекта в США, теория латентных качеств личности была направлена на изучение и совершенствование процессов адаптации призывников, повышение их боеспособности за счет снижения чувства страха. Поскольку данное чувство З. Фрейдом было определено как скрытое (латентное), методология исследования нацелилась на выявление таких качеств личности посредством математических измерений и получила название латентно-структурного анализа.

Латентная переменная – это простейшая форма реализации идеи существования скрытого фактора, влияющего на результаты измерения. Ошибки измерения латентной переменной значительно влияют на оценку истинного балла. Поэтому исследователи предлагают представлять ненаблюдаемое качество с помощью модели [148]. В современной педагогике традиционно используют две модели измерения латентных качеств: модель Гаусса и модель Раша. На практике обе модели применяют соединение латентной переменной с одной или многими наблюдаемыми переменными.

В.С. Аванесов отмечает, что педагогическое измерение является прикладным вопросом современной науки, связанным с определением числа и меры. Основным методом педагогического измерения является тест.

Классификация целей и результатов образования. Способы и методы оценивания подбираются в зависимости от подхода к определению результатов образования: обученность, образованность, компетентность, готовность учащегося.

Теория классификации и систематизации сложно организованных областей действительности, имеющих иерархическое строение возникла в биологии, в рамках образовательной парадигмы, впервые была использована Б. Блумом в 1956 году при построении таксономии педагогических целей. Автор разделил цели образования на три крупные области.

1. Когнитивная область определяет требования к освоению содержания образовательной программы и включает иерархически подчиненные когнитивные уровни: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

2. Психомоторная область отражает развитие двигательной и нервно-мышечной деятельности.

3. Аффективная область связана с эмоционально-ценностной сферой личности учащегося и его отношению к содержанию образования.

Результаты исследования Б. Блума были усовершенствованы отечественными учеными, оппонировавшими Б. Блуму и указывающими на смешение в его таксономии конкретных результатов образования и мыслительных операций, необходимых для их достижения.

Наиболее разработанной и апробированной является методика оценивания обученности, как результата образования, предложенная И.П. Подласым. Количественное значение уровня обученности определяется как отношение фактического усвоения образовательной программы и ее фактическим объемом. Однако, автор указывает, что данная методика эффективна только при учете возможностей учащегося, его обучаемости. Обучаемость – способность ученика овладеть данной образовательной программой. При таком, знаниево-ориентированном подходе к результатам образования знания признаются абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит, по мнению В.А. Сластенина, к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика и к другим негативным последствиям.

Идеи гуманизации образования утверждают гуманно ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования и его результатам. Этот подход нашел отражение в работах Н.А. Алексева, С.А. Батышева, Э.Ф. Зеера, В.С. Леднева, В.В. Серикова, Г.Н. Серикова, А.В. Петровского, И.С. Якиманской и др. Результатами образования в рамках данного подхо-

да является образованность, которая кроме традиционных знаний умений и навыков предполагает и инициативность их применения, личное отношение учащегося к полученным результатам образования [34, 127, 133, 166].

Государственный образовательный стандарт первоначально рассматривается как система государственных требований (социальный заказ) в трех аспектах: к уровню подготовленности выпускника; к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ; к условиям, обеспечивающим достижение государственных норм образованности. В настоящее время профессиональные и государственные образовательные стандарты разрабатываются через системы компетенций и компетентностей. Поэтому как результат образования рассматривается компетентность.

Анализ табл. 5 показывает, что сущностные характеристики результатов образования отличаются по качеству и объему. В последнее время наблюдается смещение акцентов в сторону соединения интеллектуальных умений с практическими, как основе компетентности.

Средства оценивания результатов образования. Оценка результатов образования осуществляется с помощью особых средств. Одним из таких средств является экзамен или зачет. Указанные способы могут быть реализованы с помощью устного оценивания:

- опрос учащихся;
- контрольное чтение текста, карты, технической документации и др. или письменного оценивания:
 - диктант;
 - изложение;
 - сочинения;
 - рефераты;
 - письменные ответы на вопросы;
 - решение задач и упражнений;
 - письменные задания творческого характера;
 - решение задач из контрольно-измерительных материалов.

В последнее время большое значение приобретают средства оценивания практических результатов образования:

- решение экспериментальных задач по учебным предметам;
- постановка и проведение опыта;
- наблюдений, экспериментов и др.

Изменение образования в соответствие с современными запросами общества должно сопровождаться изменением стратегии обучения, и, соответственно, способов оценки достижений обучающихся. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

Таблица 5

Результаты освоения образовательной программы

Б. Блум и Дж. Кэрролл	В.П. Беспалько	И.П. Подласый	Г.Н. Сериков	О.Е. Лебедев	Е.И. Огарев
Знание (запоминание и воспроизведение изученного материала), понимание	Узнавание	Узнавание	Осведомленность	Информированность	Глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем
Применение (умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях)	Решение типовых задач	Запоминание	Сознательность	Функциональная грамотность	Хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями
Анализ (умение разбирать материал на составляющие). Синтез (умение комбинировать элементы, чтобы получить новое целое). Оценивание (умение оценить значение содержания образования для конкретной цели)	Выбор действия	Понимание	Действенность	Грамотность	Умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени
–	Поиск действия	Применение	Умелость	Компетентность	Чувство ответственности за достигнутые результаты
–	–	–	–	–	Способности учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей

Рейтинговая система оценки знаний может рассматриваться как одно из современных средств, отвечающих поставленным задачам. Данная система позволяет получить:

- 1) возможность определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- 2) возможность получить объективную динамику усвоения знаний не только в течение учебного года, но и за все время обучения;
- 3) дифференцировать значимости оценок, полученных обучающимися за выполнение различных видов работы (самостоятельная работа, текущий, итоговый контроль, тренинг, домашняя, творческая и др. работы);
- 4) отражать текущей и итоговой оценкой количество вложенного учеником труда;
- 5) повысить объективность оценки знаний.

Рассмотрим основные принципы системы рейтинговой оценки.

1. Относительность оценки рейтинга: общее количество баллов по теме определяется в зависимости от отведенного на ее изучение часов, а также значимости данной темы по сравнению с другими.

2. Для определения рейтинга вводятся обязательные и дополнительные баллы: обязательными баллами оценивается выполнение самостоятельных работ, курсовых работ, сдача зачетов, решение задач и т.д.; дополнительные баллы рекомендуется использовать для поощрения обучающихся при выполнении ими творческих заданий (написания рефератов, участия в олимпиадах, конференциях, решении задач повышенной сложности); дополнительными баллами целесообразно также поощрять своевременное выполнение учащимися учебных и контрольных заданий, а также активное участие в практических и семинарских занятиях.

Рейтинговая система оценки знаний особенно хорошо работает в средних и старших классах средней школы, когда учебу школьники начинают рассматривать как способ проявить себя, выделиться, обратить на себя внимание. С помощью рейтинга всегда виден «статус-кво» данного ученика на фоне всего класса, и легко определить, как «близко» или «далеко» в данный момент времени до оценки в четверти или в году, на которую ученик рассчитывает. Такая система оценки позволяет ученику быть более активным в учебной деятельности, уменьшает субъективизм педагога при оценке знаний, стимулирует соревновательность в учебном процессе, что отражает объективно существующую конкуренцию, например, на рынке труда. В отечественной педагогике это средство завоевывает все больше и больше популярности и используется не только в школе, но и во многих вузах.

Демократизация и гуманитаризация современного образования требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых спосо-

бов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяют иные подходы. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контролирования), оценка может превратиться в способ рационального определения личного рейтинга – показателя значимости (веса) человека в цивилизованном обществе.

Педагогическое **тестирование** является сравнительно новым средством оценивания, однако оно зарекомендовало себя как объективное и экономичное [148].

6.4. Теория и практика разработки теста и оценка его качества

Развитие тестирования как объективного средства оценивания результатов обучения за рубежом и в отечественном образовании

Метод тестирования давно и широко применяется за рубежом и имеет свою историю. Не сразу этот метод проник в педагогику. Этому содействовало возникновение и развитие теорий, объясняющих изменяющийся и усложняющийся во времени процесс развития самого человека. Первые попытки найти или построить новые методики измерения личностных качеств индивида можно обнаружить в 1884 году в психологии (Ф. Гальтон, Дж. Кэттел). Через 10 лет эти методики настолько прижились в человековедческих науках, что в 1894 году уже выходят в массовую печать таблицы по проверке орфографических знаний учащихся американцев (Дж.М. Райс). Большой вклад в развитие тестологии внес именно Франсис Гальтон. Он впервые увязал физические характеристики человека с его умственными задатками, ввел способы статистической обработки результатов тестирования, сам разработал множество актуальных и сейчас тестов. Вообще сам термин «тест» также ввел в науку Ф. Гальтон. Научный подход к проблеме разработки методик измерения привел Ф. Гальтона к выявлению особых правил построения и проведения тестов:

- 1) применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых;
- 2) статистическая обработка результатов;
- 3) выделение эталонов оценки.

Эти правила используются и по сей день.

Термин «умственный тест» приобрел наибольшую популярность после выхода статьи Джеймса Мак-Кина Кеттелла «Умственные тесты и измерения в 1890 году. Дж. Кеттелл считал тест средством для проведения научного эксперимента с соответствующими требованиями к чистоте научного эксперимента. Идеи, выдвинутые Дж. Кеттеллом, в настоящее время составляют основу для современной тестологии. Одинаковость условий для всех испытуемых, одинаковые инструкции и четкое их понимание испытуемыми – фундаментальные принципы, положенные в основу стандарти-

зации процедуры проведения тестирования. Ограничение времени, в настоящее время, после дополнительных исследований, реализуется в зависимости от возраста испытуемых и особенностей применяемого инструментария. Длительное время к тестам относились как к инструменту для индивидуальных измерений индивидуумов. Массовый характер тестирования вызвал необходимость перейти от индивидуальных тестов к групповым. Основные принципы, использованные при составлении индивидуальных тестов, были систематизированы и впоследствии легли в основу всей методологии групповых тестов.

Одновременно с развитием тестологии широко развивались методики обработки результатов тестирования, создания тестовых систем. Ф. Гальтон первый разработал метод статистического сравнения двух рядов переменных и ввел индекс совместного отношения, названный коэффициентом корреляции, изучил взаимосвязи переменных и построения линий регрессии одной переменной на другую. В 1896 году Карл Пирсон (Pearson K.; 1857–1936) изложил основы теории корреляции. А в 1904 году Чарльз Эдвард Спирмен (Spearman Ch. E.; 1863–1945) показал, что корреляция между двумя переменными свидетельствует о наличии общего фактора (причины, определяющей величины этих переменных) и специфических факторов, присущих каждой переменной. Ч. Спирмен явился основателем двухфакторной теории.

С начала XX века определилось и педагогическое направление в развитии тестологии. Американец В.А. Макколл разделил тесты на педагогические (Educational Test) и психологические – по определению уровня умственного развития (Intelligence Test). Основной задачей педагогических тестов являлось измерение успешности обучения обучающихся по тем или иным дисциплинам за определенный период обучения, а также успешность применения определенных методов и технологии преподавания.

Целью использования педагогических тестов, по мнению В. Макколла, является объединение в группы обучающихся, усваивающих равный по объему материал и усваивающих материал с одинаковой скоростью.

Разработка первого педагогического теста принадлежит американскому психологу Эдуарду Ли Торндайку. Он считается основоположником педагогических измерений (1904). Первый стандартизованный тест, вышедший под руководством Э. Торндайка был тест Стоуна на решение арифметических задач, впервые снабженный «нормами».

В 1915 году Йеркс создал свою серию тестов, главное отличие которой – изменение системы подсчета. Вместо традиционных возрастных долей, испытуемый получает за каждый правильно решенный тест известное количество баллов. Это повысило удобство проведения и подсчета результата теста. Количество полученных баллов переводилось по приложенным стандартам в коэффициент одаренности или успешности.

В 1895–96 годы в США были созданы два национальных комитета, призванных объединить усилия тестологов и придать общее направление появлявшимся тестологическим работам. В 1917–1918 годы в США появились первые групповые тесты для нужд армии. Наибольшее применение нашли тесты Артура Синтона Отиса (Otis A.S.; 1866–1963). Им были предложены два набора тестов (Альфа- и Бета-тесты): для владеющих английским языком и «немые» тесты для не владеющих или плохо владеющих языком.

К началу XX века в Европе сложились две традиции в контроле знаний. В одной (немецкой) упор делался на устные формы экзамена. На экзамене давались один или два объемных вопроса, ответ на которые должен был свидетельствовать об уровне знаний всего курса. Другая традиция, английская, – это письменная форма контроля, во время которого испытуемым давалось десять–двенадцать коротких заданий из разных тем.

Россия начала XX века позаимствовала в основном немецкий вариант проверки знаний. Тесты получили практическое применение только после 1925 года, когда была создана особая тестовая комиссия. В ее задачи входила разработка стандартизированных тестов для советской школы. И уже в 1926 году были разработаны тесты по некоторым предметам: природоведению, обществоведению, счету, решению задач, знанию географической карты, на понимание чтения и правописание, созданные на основе американских. К этим тестам прилагались инструкции и личная карточка для учета прогресса учащегося.

Проблемой разработки тестов вплотную занимались видные российские психологи и педагоги: П.П. Блонский, А.П. Болтунов, М.С. Бернштейн, С.Г. Геллерштейн, Г.И. Залкинд, А.М. Шуберт и др. [148].

С 1925 по 1936 годы были сделаны в области тестологии:

- проверка шкалы Бине-Симона (под руководством П.П. Блонского);
- создание тестов и построение собственных стандартов (под руководством П.П. Блонского);
- разработаны тесты на одаренность для массовых обследований испытуемых нормальных школ (Ленинградский научно-педагогический институт им. А.И. Герцена);
- изложены теоретические и практические подходы к созданию и использованию тестов (С.М. Василейского «Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследования»);
- разработаны и выпущены в свет тесты «Шкала для измерения умственного развития испытуемых», «Тесты для учета навыков в чтении, счете и письме», «Тесты коллективного испытания умственной одаренности» (Е. Гурьянов) [148].

Однако, вышедшее в 1936 году постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» негативно сказалось на

развитии тестологии. Метод тестов был признан буржуазным орудием для дискриминации обучающихся и «изгнан» из советской школы. Одной из причин негативного отношения к тестам того времени было отсутствие заинтересованности системы управления в объективных результатах обследований педологов.

В настоящее время в нашей стране появилось несколько центров, в которых достаточно профессионально занимаются работой с тестовыми методиками. Среди наиболее активных следует назвать: Центр тестирования профессионального образования (ЦТПО, г. Москва), Центр оценки качества образования Института общего среднего образования РАО, Центр тестирования выпускников общеобразовательных учреждений Российской Федерации, Центр психологического и профессионального тестирования МГУ, Лаборатория аттестационных технологий Московского института повышения квалификации работников образования (МИПКРО), Лаборатория изучения образовательных систем Центра развития образования (г. Санкт-Петербург), Центр аттестации областного института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (г. Вологда), Научно-информационный центр государственной аккредитации Минобрнауки России (г. Йошкар-Ола), Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Центр аттестации Института развития регионального образования (г. Екатеринбург) и целый ряд других.

Основные определения понятийного аппарата

Предтестовое задание – это единица контрольного материала, содержание, логическая структура и форма представления которого удовлетворяют ряду требований и обеспечивают однозначность оценок результатов выполнения благодаря стандартизованным правилам проверки.

В предтестовых заданиях проверяются наиболее существенные опорные элементы содержания дисциплины. В каждом предтестовом задании определяется то, что однозначно считается правильным ответом с запланированной степенью его полноты.

Согласно общим требованиям, задание должно иметь определенный порядковый номер, стандартную инструкцию по выполнению, адекватную форме, эталон правильного ответа, стандартизованные правила по оценке результатов его выполнения и т.д.

Преимущества предтестовых заданий по сравнению с традиционными контрольными заданиями обеспечиваются предельной стандартизацией при предъявлении и оценивании результатов их выполнения, что в целом повышает объективность оценок учащихся по тесту.

Тестовое задание – это предтестовые задания, прошедшие эмпирическую проверку качества содержания, формы и системообразующих свойств предтестовых заданий.

Обычно требуется не менее двух-трех апробаций, по результатам которых ведется коррекция содержания, формы, трудности задания, его валидности и статистических свойств, характеризующих качество его работы вместе с остальными заданиями теста

Тест (от англ. test – испытание, проверка) – стандартизованные, краткие, ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуальных различий.

Педагогический тест. В отличие от первых определений, инвариантных относительно целей тестирования и решаемых задач, определение педагогического теста должно быть ориентировано на конкретный вид теста.

Стандартизация – последовательный ряд процедур по планированию, проведению оценивания и выставлению баллов по результатам тестирования. Цель стандартизации состоит в том, чтобы обеспечить всем учащимся возможность проходить оценивание в равных условиях, чтобы их оценки имели одинаковое значение и не подвергались влиянию различных условий. Это важная процедура, когда оценки планируется использовать для сравнения отдельных людей или групп.

Репрезентативность – полнота охвата в тесте изученного материала.

Надежность теста – устойчивость результатов тестирования при многократном использовании контрольного материала.

Валидность теста – соответствие проверочного материала целям контроля.

Неправильные, но правдоподобные ответы в тесте называются дистракторами.

Теория тестов предлагает два подхода к тестированию результатов образования. Тесты на основе нормативного подхода применяются на всех этапах дидактического процесса. В частности итоговый нормативно-ориентированный тест – это система тестовых заданий, упорядоченных в рамках определенной стратегии предъявления и обладающих такими характеристиками, которые обеспечивают высокую дифференциацию, точность и обоснованность оценок качества учебных достижений. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, академических достижений. Кратковременный опрос всех учащихся на каждом уроке с помощью таких тестов используют почти все педагоги. Преимущество их в том, что одновременно занят и продуктивно работает весь класс и за несколько минут можно получить срез результатов образования всех учащихся. Это вынуждает их готовиться к каждому уроку, работать систематически, чем и решается проблема эффективности и необходимой прочности знаний. Однако, при проверке определяются в основном пробелы в знаниях. Такие показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно, логически и доказательно выражать

свои мысли, другие характеристики результатов образования диагностировать данным тестированием невозможно. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки. В рамках классической теории тестов уровень знаний испытуемых оценивается с помощью их индивидуальных баллов, преобразованных в те или иные производные показатели. Это позволяет определить относительное положение каждого испытуемого в нормативной выборке.

Другой подход (критериальный) к педагогическому тестированию и к интерпретации его результатов представлен в так называемой современной теории педагогических измерений Item Response Theory (IRT), получившей широкое развитие в 60-е – 80-е годы. К исследованиям последних лет в этом направлении относятся труды В.С. Аванесова, В.П. Беспалько, Л.В. Макаровой, В.И. Михеева, Б.У. Родионова, А.О. Татура, В.С. Черепанова, Д.В. Люсина, М.Б. Челышковой, Т.Н. Родыгиной, Е.Н. Лебедевой и др. Разработчики осознавали невозможность точного измерения результатов образования испытуемых различного уровня с помощью одного и того же теста.

Суть IRT состоит в том, что измерение значений параметров и их критериев испытуемых и заданий теста в одной и той же шкале, что позволяет соотнести уровень знаний любого испытуемого с мерой трудности каждого задания теста. Итоговый критериально-ориентированный тест – это система тестовых заданий, упорядоченных в рамках определенной стратегии предъявления и обладающих такими характеристиками, которые обеспечивают валидную содержательную интерпретацию учебных достижений по отношению к установленным, статистически обоснованным критериям выполнения.

Классификация видов педагогических тестов

По мере использования тестов была сформирована их классификация по цели и содержанию:

- тесты личности – для оценки эмоционально-волевых качеств индивидуума;
- тесты интеллекта – для анализа уровня развития познавательных процессов и функций мышления;
- тесты способностей – для оценки возможности в овладении различной деятельностью;
- тесты достижений, с помощью которых оценивают развитие компонентов результатов образования.

Из всего многообразия типов стандартизованных тестов в образовании используют тесты достижений. Они создавались для проверки результатов обучения на разных ступенях получения образования, измерения эффек-

тивности программ и процесса обучения. Тесты достижений принято противопоставлять тестам способностей, состоящим из тестов общего интеллекта, комплексных батарей способностей и тестов специальных способностей. Можно сказать, что тесты способностей измеряют эффективность обучения в относительно неконтролируемых и неизвестных условиях, в то время как тесты достижений измеряют эффективность обучения при частично известных и контролируемых условиях.

По процедуре создания могут быть выделены стандартизированные и не стандартизированные тесты.

В образовании можно выделить и ряд задач, которые могут быть решены не стандартизированными тестами, – в том числе текущий контроль знаний на этапе обучения. Однако для итоговой аттестации учащихся используются только стандартизированные тесты.

По способу предъявления различают тесты:

- бланковые (машиночитаемые бланки, тестовые тетради);
- предметные (манипуляция материальными объектами рассчитана на быстроту реакции и четкость действий);
- аппаратные (с использованием специальной аппаратуры – датчиков для фиксации сигналов);
- практические (аналоги лабораторных работ, но с тестовыми условиями заданий);
- компьютерные (как частный случай – адаптивные).

По характеру действий тесты делят:

- на вербальные;
- на невербальные.

По ведущей ориентации выделяют:

- тесты на скорость;
- тесты на результативность (мощность);
- смешанные тесты.

По степени однородности задач тесты делят:

- на гомогенные, позволяющие измерить одно качество (уровень подготовки по одному предмету) однородными по составу заданиями;
- на гетерогенные (многомерные) – для измерения уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным предметам и (или) свойствам личности.

Гетерогенные тесты бывают полидисциплинарными и междисциплинарными. Полидисциплинарные тесты состоят из гомогенных субтестов по отдельным дисциплинам. Результаты учеников по субтестам объединяются для подсчета итоговых баллов по всему полидисциплинарному тесту. Для выполнения заданий междисциплинарных тестов требуется применение обобщенных, межпредметных, интегративных знаний и умений. Междисциплинарные тесты всегда многомерны, их разработка требует обра-

щения к факторным методам анализа данных, математико-статистическим методам многомерного шкалирования и т.д.

По целям использования в системе образования:

- определяющий (знания или поведение обучаемого в начале обучения);
- формирующий;
- диагностический;
- суммирующий.

Для отечественной системы образования наиболее приемлемый и используемый педагогами термин – «тестирование во входном контроле». При входном контроле с помощью педагогических тестов можно ответить на вопрос – насколько обучаемые владеют базовыми знаниями, умениями и навыками, чтобы успешно освоить новый материал, а также определить степень владения новым материалом до начала его изучения.

Входное тестирование бесполезно, когда:

- учитель хорошо знает возможности обучаемых, поскольку давно работает с классом;
- специфика содержания нового материала такова, что не позволяет выделить круг базовых знаний, умений и навыков, необходимых к началу обучения;
- область планируемых к усвоению знаний достаточно новая, так что у учащихся не может быть никаких «заделов», либо трудно пока выделить качественный уровень усвоения.

Тесты для входного контроля, обычно называемые претестами (предварительными тестами), делятся на два типа.

1. Для выявления готовности к усвоению новых знаний в классе. Они разрабатываются в рамках критериально-ориентированного подхода и содержат задания для проверки базовых знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения нового материала. В основном эти претесты предназначены для наиболее слабых учеников, находящихся на границе между явно подготовленными и явно не подготовленными к началу усвоения нового материала. По результатам выполнения претеста проводится деление тестируемых на две группы, в одну из которых попадают те, кто может двигаться дальше, а в другую – те, кто нуждается в дополнительной работе и консультациях педагога.

2. Для охвата планируемых результатов предстоящего обучения. Они построены в рамках нормативно-ориентированного подхода полностью на новом материале.

По результатам выполнения претеста преподаватель принимает решение, позволяющее внести элементы индивидуализации в массовый учебный процесс. Если ученик показал некоторые предварительные знания по новому материалу, то план его обучения необходимо перестроить и начать с более высокого уровня, чтобы учебный материал имел для него действи-

тельный характер новизны. Иногда роль входного претеста выполняет итоговый тест, который предназначен для будущей оценки результатов усвоения нового материала после завершения его изучения.

Тестирование в текущем контроле

Для текущего контроля разрабатывают корректирующие и диагностические тесты.

Корректирующие тесты, как правило, являются критериально-ориентированными: если процент ошибок учащегося превышает критериальный балл, то его знания нуждаются в коррекции. С помощью можно найти слабые места в подготовке учащихся и выявить направления индивидуальной помощи в освоении нового материала. Между корректирующими тестами и средствами текущего контроля знаний учеников есть существенные различия технологического и содержательного характера. Традиционные средства текущего контроля менее эффективны и ориентированы на проверку и систематическую оценку знаний учеников по небольшим единицам учебного материала. Корректирующие тесты предназначены для выявления пробелов в знаниях по группе учебных единиц, включающих содержание нескольких тем или даже разделов. Обычно они содержат задания, расположенные по нарастающей трудности, с тем чтобы выявить первые же проблемы в усвоении учебного материала.

Основная цель диагностических тестов – установление причин пробелов в знаниях учеников – достигается специальным подбором содержания заданий в тестах. Как правило, в них бывают представлены слабо варьирующие по содержанию задания, рассчитанные по форме представления на отслеживание отдельных этапов выполнения каждого задания корректирующего теста. Подробная детализация позволяет выявить причины устойчивых ошибок учеников, конкретизировать характер возникающих затруднений и получить выводы о несформированности тех или иных учебных умений.

Итоговое тестирование

Основная цель итогового тестирования – обеспечение объективной оценки результатов образования, которая ориентирована на характеристику освоения содержания курса (критериально-ориентированные тесты) или на дифференциацию учащихся (нормативно-ориентированные тесты). Итоговые тесты подвергаются стандартизации, поскольку применяются для принятия административных управленческих решений в образовании.

Итоговое тестирование часто проводится внешними структурами и носит характер независимых проверок. Примером независимого итогового тестирования в России является ЕГЭ, тестирование при аттестации школ.

6.5. Практика разработки предтестовых заданий

Классификация предтестовых заданий

В соответствии с наиболее часто встречающейся в отечественной и зарубежной литературе классификацией предтестовых заданий выделяют:

1) задания с выбором, в которых учащиеся выбирают правильный ответ из данного набора ответов;

2) задания с конструируемым ответом, требующие при выполнении от ученика самостоятельного получения ответов;

3) задания на установление соответствия, выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств;

4) задания на установление правильной последовательности, в которых от учащегося требуется указать порядок элементов, действий или процессов, перечисленных педагогом.

Названные четыре формы тестовых заданий являются основными и наиболее распространенными. Часто специфика содержания контролируемого предмета требует использования новых форм, более адекватных целям разработки тестов. Обычно такие инновации строятся на основе сочетания отдельных элементов основных форм.

Каковы же общие требования к предтестовым заданиям и процедурам их применения? Вне зависимости от формы предтестовые задания должны удовлетворять следующим общим требованиям:

- каждое предтестовое задание имеет свой порядковый номер, который может изменяться после статистической оценки трудности задания и выбора стратегии предъявления заданий теста;

- каждое предтестовое задание имеет эталон правильного ответа (эталон оценивания для заданий со свободно конструируемым ответом);

- в предтестовом задании все элементы располагаются на четко определенных местах, фиксированных в рамках выбранной формы;

- для предтестовых заданий разрабатывается стандартная инструкция по выполнению, которая не меняется в рамках каждой формы и предваряет формулировку заданий в тесте;

- для каждого задания разрабатывается правило выставления дихотомической или политомической оценки, общее для всех заданий одной формы и сопровождающееся инструкцией по проверке и подсчету сырых (первичных) баллов по тесту.

Процесс тестовых измерений предельно стандартизируется, если:

- ни одному ученику не дается никаких преимуществ перед другими;
- заранее разработанная система подсчета баллов применяется ко всем ответам учеников без исключения;

- в тест включены задания одной формы либо разных форм с оптимальными весовыми коэффициентами, значения которых получены статистическим путем;

- тестирование различных групп испытуемых проводится в одинаковое время, в сходных условиях;
- группа тестируемых выравнена по мотивации;
- все испытуемые выполняют одни и те же задания.

Предтестовые задания с выбором одного или нескольких правильных ответов

В предтестовых заданиях с выбором (закрытых заданиях) можно выделить основную часть, содержащую постановку проблемы, и готовые ответы, сформулированные преподавателем. Среди ответов правильным чаще всего бывает только один, хотя не исключаются и другие варианты с выбором нескольких правильных (в том числе и в разной степени) ответов.

Если в задании два ответа, один из которых является дистрактором, то вероятность случайного выбора правильного ответа путем угадывания равна 50%. Число дистракторов подбирается таким образом, чтобы задание не было слишком громоздким. Вместе с тем стараются не допустить слишком большой вероятности угадывания правильного ответа. Поэтому чаще всего в заданиях бывает три или четыре дистрактора и один правильный ответ.

Задания с двумя и тремя ответами обычно используют для экспресс-диагностики, в тех случаях, когда в силу специфики содержания недостаточно двух ответов например, в автоматизированных контрольно-обучающих программах для входа в обучающий модуль при адаптивном тестировании или для самоконтроля, когда испытуемому необходимо оперативно выявить пробелы в собственных знаниях. Однако из-за высокой вероятности угадывания задания с двумя объектами не включают в итоговые тесты.

В заданиях с двумя ответами проще всего подбирать дистракторы посредством отрицания того, что является верным. Не рекомендуется использовать вместо дистракторов слова «да», «нет», поскольку в противном случае будет довольно трудно сформулировать утверждения, на которые можно дать однозначный ответ. Наиболее удачными можно считать задания, выполнение которых помимо традиционного длинного пути предполагает возможность довольно быстрого (3–4 сек.) ответа. Разумеется, быстрое решение по силам только учащемуся с четкой структурой знаний и твердыми навыками по проверяемому разделу. Слабо подготовленные учащиеся пойдут по традиционному пути и истратят на задание не 3–4 секунды, а положенные 1–2 минуты.

Предтестовые задания с четырьмя и пятью ответами. В большинстве тестов встречаются задания с четырьмя – пятью ответами, из которых один верный. При умелой разработке они могут быть достаточно краткими, и в них невысока вероятность угадывания правильного ответа (0,25 при четырех ответах и 0,20 при пяти).

Предтестовые задания с выбором нескольких правильных ответов

Задания с несколькими правильными ответами обычно стараются не включать в итоговые тесты, результаты которых используются для административно-управленческих решений в образовании. Появление частично правильных ответов учащихся, возникающих при выборе не всех запланированных верных ответов, приводит к снижению объективности и сопоставимости оценок, получаемых учениками по тесту.

В текущем контроле такие задания, наоборот, желательны, поскольку ученик должен не только найти правильные ответы, но и сам определить их число, что значительно разнообразит и усложняет задачу.

Предтестовые задания на выбор неправильного ответа

Ориентация учащихся на выбор неправильного ответа часто вызывает негативную реакцию у многих педагогов. Особенно неуместны задания на выбор неправильного ответа в тестах по русскому языку или по истории. Недопустимо, например, когда задание нацеливает ученика на неправильное написание слов либо на неверную оценку исторических событий. Однако, если нужно проверить знание учеником определенных правил по технике безопасности, например во время проведения химических опытов, то выбор неправильного ответа становится просто находкой.

Если большая часть заданий в тесте ориентирована на выбор правильного ответа, заданий с противоположной инструкцией в тесте должно быть не более двух-трех!

Оценка результатов выполнения предтестовых заданий, первичный, или сырой, балл

При подсчете результатов выполнения заданий с выбором одного правильного ответа обычно предпочитают дихотомическую оценку. За правильное выполнение задания испытуемый получает «1», а за неправильный ответ или пропуск – «0». Суммирование всех единиц позволяет вычислить индивидуальный (первичный, или сырой) балл испытуемого, который в случае дихотомической оценки равен количеству правильно выполненных заданий в тесте.

Если правильный ответ не один, то чаще всего используется полигамическая оценка, которая пропорциональна числу правильно выбранных ответов.

Коррекция на догадку первичных тестовых баллов

Из-за эффекта угадывания ответов в заданиях с выбором сырые баллы стараются скорректировать путем ввода поправки на догадку. Формула коррекции баллов, полученных в результате выполнения заданий с k -ответами, из которых только один верный, имеет следующий вид:

$$X_i = |X - W|,$$

где i – номер любого испытуемого группы; X_i – скорректированный балл i -го испытуемого; X – тестовый балл до коррекции; W – число невыполненных (неправильно выполненных, пропущенных, недостигнутых) заданий теста,

$$X + W = N,$$

где N – число заданий в тесте.

Если в заданиях только один дистрактор и один верный ответ, то $k - 1 = 1$, поэтому коррекция баллов осуществляется довольно просто. Для каждого испытуемого вычисляется разность между числом правильно выполненных и невыполненных им заданий теста. Например, если в тесте из 60 заданий испытуемый выполнил правильно 50, а неправильно – 10, то скорректированный балл будет равен $50 - 10 = 40$. Для более слабого ученика, выполнившего правильно всего 30 заданий из 60, балл после коррекции станет равен $30 - 30 = 0$. Таким образом, балл сильного ученика уменьшился в результате коррекции весьма незначительно, всего на 10 единиц. Иначе обстоит дело с баллом учащегося, который выполнил правильно всего половину заданий теста. После коррекции он получит 0 баллов, так как в половине заданий с двумя ответами он вполне мог угадать правильный ответ.

Формула коррекции имеет определенные недостатки, снижающие точность тестовых измерений. Это связано с тем, что в основу ее построения положен ряд искусственных предположений, нередко не согласующихся с реальной процедурой выполнения теста. В частности далеко не в полной мере выполняется предположение о том, что все неправильные ответы являются следствием случайного угадывания. Столь же условно другое предположение об одинаковой вероятности выбора каждого ответа задания теста.

Предтестовые задания с конструируемым ответом

В заданиях с конструируемым ответом (заданиях на дополнение, открытых заданиях) готовые ответы не даются, их должен придумать или получить сам ученик. Задания с конструируемым ответом бывают двух видов. Первый предполагает получение учащимся строго регламентированных по содержанию и форме представления правильных ответов. Второй – задания со свободно конструируемыми ответами, в которых учащиеся составляют развернутые ответы, произвольные по длине и форме представления и содержащие полное решения задачи с пояснениями, микросочинения (эссе) и т.д.

Предтестовые задания с конструируемым регламентированным ответом

В заданиях первого вида заранее определяется то, что однозначно считается правильным ответом, и задается степень полноты его представления. Обычно ответ бывает достаточно кратким – в виде слова, числа, формулы, символа и т.д. Регламентированная краткость ответов накладывает определенные ограничения на сферу применения, поэтому задания первого вида в основном используются для оценки довольно узкого круга учебных умений. Обычно с их помощью проверяются умения воспроизводить и применять знания в знакомой ситуации, а также выявляются уровень понимания изученного фактологического материала, знание понятийного аппарата и т.д.

Для разработки заданий с конструируемым регламентированным ответом необходимо мысленно сформулировать вопрос, затем записать четкий и краткий ответ, в котором на месте ключевого слова, символа или числа ставится прочерк. В силу однозначности правильного ответа проверка результатов выполнения заданий с конструируемым регламентированным ответом носит довольно объективный характер, ее осуществляют в компьютерной форме с последующей перепроверкой всех неправильных ответов учащихся экспертным путем. Ответы на задания приводятся на месте прочерка или заносятся учащимся в специальный бланк.

Задания с конструируемым регламентированным ответом малотехнологичны. В них нередко появляются частично правильные и правильные в разной степени ответы. Вписывая ответ на место прочерка, ученик может выбрать синонимы пропущенного запланированного разработчиком слова или изменить порядок следования элементов в пропущенной формуле, что значительно затрудняет автоматизированную проверку и оценку результатов.

Предтестовые задания со свободно конструируемым ответом

Эти задания не имеют ограничений по содержанию и форме представления ответов. За отпущенное время на специальных бланках для ответов ученик может писать что угодно и как угодно. Они интересны и разнообразны в содержательном плане. С их помощью можно выявить способы решения учебных задач, вычленить этапы мыслительного процесса и подвести итоги отдельных этапов, что особенно важно для анализа типичных ошибок учеников.

Проверка заданий с развернутыми ответами проводится экспертами в соответствии со стандартизированными инструкциями, содержащими эталон оптимального ответа с описывающими его характеристиками и признаками качества. К эталону должны прилагаться оценочные категории для выставления политомической оценки, нуждающиеся в апробации и

статистическом обосновании качества, поскольку среди них могут быть как не «работающие», так и снижающие дифференцирующий эффект теста.

Предтестовые задания на установление соответствия

Задания на соответствие имеют специфический вид: под инструкцией располагаются элементы двух множеств, соответствие между которыми предлагается установить учащемуся; слева обычно приводятся элементы задающего множества, содержащего постановку проблемы; справа – элементы, подлежащие выбору.

Соответствие между элементами двух столбцов может быть взаимно однозначным, когда каждому элементу слева соответствует только один элемент справа. Если число элементов в двух столбцах одинаковое, то для последнего элемента задающего множества выбора не произойдет, поэтому в множество для выбора стараются включить несколько дистракторов.

Задания на установление соответствия по алгоритму выполнения близки к заданиям с выбором ответа, поскольку ученик выбирает из числа ответов, предложенных преподавателем, правильный ответ. За рубежом задания на соответствие не выделяют в отдельный вид, а считают одной из разновидностей заданий с выбором ответов. Как и в заданиях с выбором ответов, наибольшие трудности при разработке связаны с подбором правдоподобных избыточных элементов в правом множестве. Мера правдоподобности каждого дистрактора устанавливается эмпирически. В итоговом контроле задания на соответствие малоэффективны в силу их громоздкости, не позволяющей охватить большой объем содержания.

Оценивание результатов выполнения заданий на соответствие. Результаты выполнения заданий на соответствие оцениваются либо дихотомической, либо политомической оценкой. При дихотомическом оценивании за все правильно установленные соответствия в задании теста ставится «1». Если хотя бы одно соответствие неверно, то за частично правильно выполненное задание на соответствие учащийся получает «0».

При политомическом оценивании за каждое правильное соответствие ставится «1». В этом случае при проверке заданий на соответствие используется политомическая оценка, и общее количество баллов за задание равно числу правильно установленных соответствий.

Предтестовые задания на установление правильной последовательности

Тестовые задания четвертой формы предназначены для оценки уровня владения последовательностью действий, процессов и т.п. Элементы, связанные с определенной задачей, приводятся в заданиях в произвольном порядке, а ученик должен установить правильный порядок предложенных

элементов и указать его заданным способом в специально отведенном для этого месте.

Стандартная инструкция к заданиям четвертой формы имеет следующий вид: «Установите правильную последовательность». Иногда инструкцию включают в текст задания.

Во многих случаях задания на установление правильной последовательности крайне нетехнологичны или неприменимы в силу специфики содержания предмета. Они громоздки и нередко допускают неоднозначную последовательность ответов.

Практика разработки тестовых заданий. Прежде, чем приступить к созданию тестовых заданий и теста необходимо изучить следующие основные правила:

- нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися;
- неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными;
- правильные ответы среди всех предлагаемых ответов должны размещаться в случайном порядке;
- вопросы не должны повторять формулировок учебника;
- ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие;
- вопросы не должны содержать «ловушек».

Работа по созданию теста проходит поэтапно.

1 этап. Определение целей тестирования, определение ресурсных рамок разработки теста, отбор учебного материала, подлежащего тестовому контролю, и его спецификация. Определяется круг тем, включаемых в тест, и относительное количество заданий, которым должен быть представлен каждый раздел курса. Содержание программного материала дисциплины разбивается на 5–6 смысловых блоков, примерно определяется содержательный вес каждого модуля так, чтобы процентное соотношение вопросов, формируемых по каждому блоку, соответствовало весу модуля.

2 этап. Создание заданий в тестовой форме по всему курсу или по проверяемой его части, объединение их в тематические группы, комплектование первичного, пробного, теста.

3 этап. Проверка первичного теста на группе испытуемых (студентов) определение и расчет качества тестовых заданий, отбраковка задания и составление теста,

4 этап. Статистический анализ результатов первичного тестирования, выбраковка и корректировка тестовых заданий.

5 этап. Формирование из прошедших проверку заданий собственно теста, который должен состоять из заданий в тестовой форме возрастаю-

шей трудности с учетом необходимого уровня усвоения знаний и максимально охватывающих всю программу дисциплины.

6 этап. Апробация теста, определение и расчет показателей качества теста, составление окончательного варианта теста, стандартизация теста, нормирование и оснащение теста Эмпирическая проверка теста для уточнения педагогических характеристик как отдельных тестовых заданий, так и всего теста в целом, его валидности, надежности и др.

Текст тестовых заданий предоставляется в электронном виде и на бумажном носителе. Шрифт Times New Roman 12; ответы выделены жирным шрифтом под буквой ответа А). Ключи к тестовым заданиям сдаются дополнительно отдельным файлом. Тест считается сданным после (согласования) получения паспорта теста, заверенного подписями методиста УМУ и автора-разработчика. УМУ оставляет за собой право отдать тест на рецензирование. При несоответствии комплекта тестовых заданий инструкции, тест возвращается автору на доработку.

В общем виде тестовое задание состоит из четырех частей:

- инструкция;
- текст задания (вопрос);
- варианты ответа;
- правильный ответ (эталон, ключ).

Инструкция содержит указание на то, что обучающийся должен сделать, каким образом выполнять задание, где и как делать записи. Для группы однотипных заданий дается одна инструкция. Инструкция может сопровождаться примером выполнения задания, который может разбираться вместе с проводящим тестирование. Короткие инструкции, общие для всех испытуемых, обычно помещаются перед заданием или группой заданий и по шрифтовому оформлению отличаются от содержательной основы задания и ответов к нему. Инструкции должны быть адекватны форме и содержанию задания. Если задания представлены одной формой, инструкция пишется один раз для всего теста. Если же тест включает в себя задания различных форм, то перед каждой сменой формы задания пишется новая инструкция.

Текст задания представляет собой содержательное наполнение задания. Задания, входящие в тест, подбираются так, чтобы они давали основу для проверки некоторых из таких категорий приобретенных знаний, как названия, имена; формулы; смысл слов, названий и имен; факты; определения; сравнение, сопоставление объектов; противоположности, противоречия, антонимы и т.п.; ассоциации; классификации; причинно-следственные отношения; алгоритмы, процедуры; технологии и технологические понятия; вероятностные понятия; абстрактные понятия; методология предмета (Аванесов, 1998). Объем основного содержания (базы) тестовых заданий по дисциплине должен составлять как минимум 120

стандартных заданий. Тестовые задания должны охватывать все дидактические единицы содержательный минимум ГОС или авторской программы. Последовательность заданий в базе должна соответствовать, последовательности изложения учебного материала в конкретной дисциплине.

Структура тестового задания, независимо от его формы, должна включать основной текст, списки элементов множеств, пронумерованный список элементов и варианты ответов (от 4-х до 6-ти), один из которых является правильным. В основе задания (основном тексте) формулируется проблема, которую учащийся должен рассмотреть. Задание формулируется в утвердительной, а не в вопросительной форме. Содержательную часть задания не перегружают второстепенными деталями; она включает минимум ключевых слов, необходимых для правильного понимания задания, потому что формулировки заданий должны иметь однозначное толкование.

Варианты ответов обозначаются буквами алфавита – А, Б, В, Г... Правильный вариант ответа в базе тестовых заданий стоит на первом месте после основы задания и обозначается буквой А). Неправильные варианты ответа (дистракторы) обозначаются буквами Б, В, Г... в зависимости от количества вариантов ответа. Основа тестового задания должна быть сформулирована в виде утверждения (незаконченного предложения), а не вопроса. Правильный ответ преобразует основной текст задания в истинное утверждение. Неправильные ответы преобразуют основной текст задания в ложное утверждение. Все задания в базе не должны повторяться, самостоятельны и логически не связаны друг с другом (не вытекать одно из другого). Нельзя в тексте одного задания ссылаться на содержание другого задания. Не допускается наличие в базе двух заданий, проверяющих знание одного и того же понятия в различной форме.

Форма тестового задания, в соответствии с методическими задачами, может относиться к одной из четырех основных категорий. Рекомендуются использовать:

- задания с выбором одного или нескольких правильных ответов (закрытой формы),
- задания открытой формы,
- задания на установление соответствия,
- а также задания на установление правильной последовательности (рис. 5).

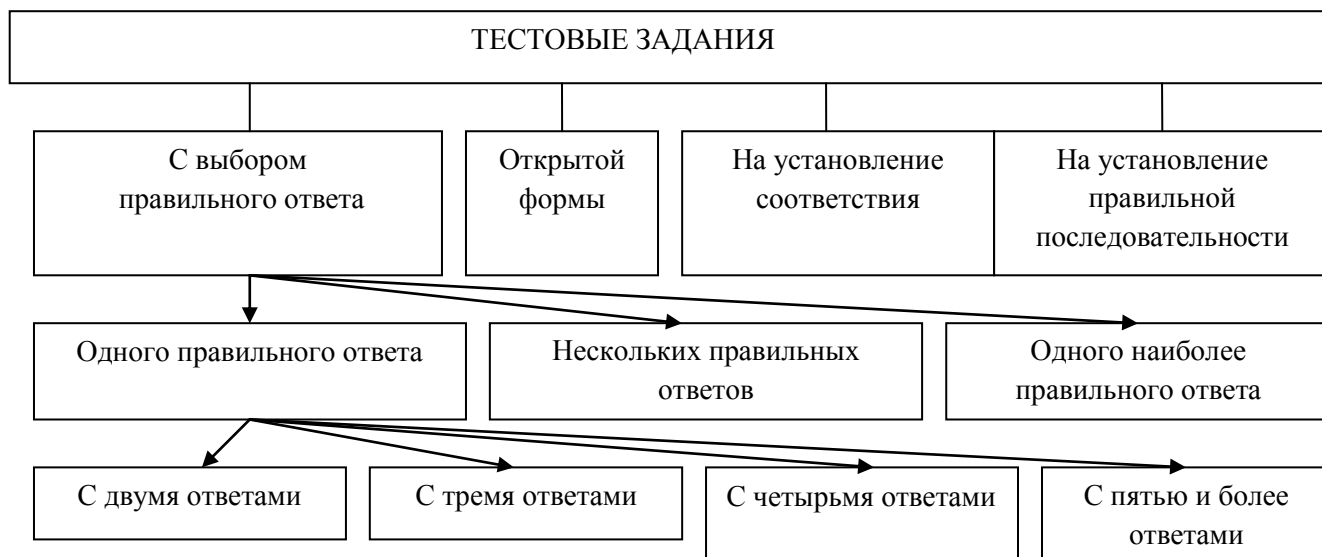


Рис. 5. Классификация тестовых заданий

Немаловажное значение имеет шрифтовое оформление задания. Оно должно быть таким, чтобы суть задания понималась с одного взгляда. Традиционно текст задания пишется прописными буквами, а варианты ответов – строчными.

Структура тестового задания на установление соответствия. При использовании заданий на установление соответствия испытуемому предлагается восстановить соответствие между элементами двух списков (двух множеств).

После номера задания обязательно следует текст инструкции: «Установите соответствие» или «Установите соответствие между ... ». Затем следует таблица из двух столбцов. В первом столбце после обязательного заголовка для множества № 1 идут его элементы, закодированные арабскими цифрами. Во втором столбце (после обязательного заголовка для множества № 2) идут его элементы, закодированные строчными буквами латинского алфавита (a, b, c, ...). После таблицы идут варианты ответов, закодированные прописными буквами латинского алфавита (A, B, C, ...).

Типичная схема задания на установление соответствия имеет вид:

1. Инструкция: Установите соответствие.

1.1. Основа (основной текст)

список 1

- 1...
- 2...
- 3...
- 4...
- 5...

список 2

- a)...
- b)...
- c)...
- d)...
- e)...

Варианты ответов (от 4-х до 6-ти)

- A) 1-b, 2-d, 3-a, 4-c
- B) 1-c, 2-e, 3-a, 4-b
- C) 1-b, 2-a, 3-d, 4-e
- D) 1-b, 2-d, 3-e, 4-a
- E) ...

Требования к составлению заданий на установление соответствия. В правильном ответе, закодированном прописной буквой латинского алфавита А), указывается перечень правильных соответствий. При формировании дистракторов необходимо следить за тем, чтобы списки соответствий в правильном и неправильных вариантах ответа отличались минимально.

Минимальное количество элементов множеств № 1 и № 2 составляет 3, максимальное – 5 элементов. Не допускается использование равного количества элементов во множествах №№ 1 и 2, поскольку это повышает вероятность угадывания студентом правильного ответа.

Объем элементов множеств в задании на установление соответствия не должен превышать 10 слов.

Все элементы множеств №№1 и 2 должны быть рядоположенными в рамках множества. Не допускается использование внутри одного множества разнопорядковых элементов.

Структура тестовых заданий на восстановление правильной последовательности. Задания такой формы позволяют проконтролировать знания студентов в тех областях, где могут быть разработаны эффективные повторяющиеся алгоритмы, повторяющиеся закономерные элементы на данной области содержания, а также в тех случаях, когда необходимо установить правильную последовательность определенных событий, действий.

Типичная схема построения заданий на восстановление правильной последовательности имеет вид:

1. Инструкция: Установите правильную последовательность.

1.1. Основа (основной текст).

1.2. (Пронумерованный список элементов)

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

Варианты ответов

- A) B) C) D) E) F)

Требования к структуре и содержанию тестовых заданий на восстановление правильной последовательности. Количество элементов, правильную последовательность которых необходимо установить испытуемому, не должно превышать 5-ти, поскольку большее количество затрудняет понимание студентом смысла задания и выбор правильного варианта ответа.

Варианты ответов не используются для заданий открытого типа, где обучающийся сам формулирует ответ.

Правильный ответ (эталон) – обязательная составляющая тестового задания, обеспечивающая объективность контроля и способствующая автоматизированной обработке его результатов. Целесообразно включение в эталон указания о количестве существенно значимых операций по каждому заданию. Однозначный правильный ответ – основное требование к заданиям тестового типа.

Фасетные задания в тесте. Даже в условиях хорошо организованного процесса тестирования при наличии единственного варианта теста велика вероятность списывания, подсказок и других нежелательных моментов. Поэтому обычно разрабатывают 5–8 параллельных вариантов теста, для которых можно использовать фасетные задания. Под фасетом понимается форма, обеспечивающая представление нескольких вариантов одного и того же элемента содержания теста.

Каждый испытуемый получает из фасета только один вариант задания. При этом все испытуемые группы выполняют однотипные задания, но с разными элементами фасета и, соответственно, с разными ответами. Таким образом, решаются одновременно две задачи: устраняется возможность списывания и обеспечивается параллельность вариантов тестов, предлагаемых различным ученикам.

Обработка результатов тестирования. Правила оценки выполнения каждого задания разрабатываются вместе с тестом, одинаково для всех испытуемых. Чаще всего, за верный ответ принято давать один балл, за неверный – ноль. В таком случае сумма всех баллов, полученных испытуемыми, равна числу его правильных ответов.

Можно использовать и другие шкалы оценок. Сумма баллов ассоциируется с уровнем знаний учащегося. Совокупность сумм баллов испытуемых используется для установления их рейтингов, то есть порядковых номеров, показывающих сравнительную оценку достижений в рамках данной группы.

Существуют довольно простые процедуры статистической обработки результатов тестирования знаний и методы оценки качества теста в соответствии с теорией тестирования.

Обозначим через x_{ij} числовую оценку успешности выполнения j -го задания, выполненного i -м испытуемым. Результаты тестирования обычно

представляются в виде матрицы $\{x_{ij}\}$ с n строками и m столбцами ($i = 1, \dots, n; j = 1, \dots, m$). В практике тестирования принято пользоваться дихотомической шкалой оценок результатов, когда множество возможных оценок состоит всего из двух элементов $\{0; 1\}$: 0 – задание не выполнено, 1 – выполнено правильно. Расчет ведется по формулам, приведенным ниже, независимо от выбранной для оценок шкалы.

Процесс статистической обработки матрицы результатов тестирования осуществляется пошагово.

Шаг 1. Вычисляются индивидуальные баллы испытуемых y_i ($i = 1, \dots, n$), показывающие результат выполнения теста каждым студентом:

$$y_i = \sum_{j=1}^m x_{ij} .$$

Поскольку для проверки статистических гипотез, которые применяются в теории тестов, используют предположение о нормальном распределении суммарных баллов испытуемых, то рекомендуется исследовать распределение частот. Для сравнения распределения баллов с нормальным можно использовать любой из критериев, применяемых обычно для этой цели.

Шаг 2. Вычисляются средние результаты \bar{y} суммарных баллов испытуемых:

$$\bar{y} = \frac{\sum_{i=1}^n y_i}{n} .$$

Шаг 3. Вычисляются средние результаты \bar{x}_j испытуемых по каждому заданию:

$$\bar{x}_j = \frac{\sum_{i=1}^n x_{ij}}{n} .$$

Для дихотомических данных величины, вычисляемые по аналогичной формуле, обозначаются через p_j и традиционно называются в тестологии мерой трудности задания j ($j = 1, 2, \dots, m$):

$$p_j = \frac{\sum_{i=1}^n x_{ij}}{n} .$$

Заметим, однако, что чем больше величина коэффициента p_j , тем большая часть испытуемых успешно справляется с заданием j . Так что на самом деле коэффициенты p_j ($j = 1, 2, \dots, m$) должны интерпретироваться как показатели легкости заданий.

Шаг 4. Вычисляется дисперсия s_y^2 и стандартное отклонение s_y суммарных баллов испытуемых:

$$s_y^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}{n-1}, \quad s_y = \sqrt{s_y^2}.$$

Шаг 5. Вычисляется дисперсия s_j^2 результатов испытуемых по j -му заданию ($j = 1, \dots, m$). Если успешность выполнения задания оценивается баллами 0 или 1, мера вариации определяется по формуле

$$s_j^2 = p_j \times (1 - p_j).$$

Когда множество оценок состоит из более чем двух значений, применима формула

$$s_j^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{ij} - \bar{x}_j)^2}{n-1}.$$

Вычислив дисперсию, можно найти и стандартное отклонение

$$s_j = \sqrt{s_j^2}.$$

Шаг 6. Определяется связь каждого j -го задания ($j = 1, \dots, m$) с суммой баллов по всему тесту. Для этого можно использовать коэффициент корреляции Пирсона:

$$R_j = \frac{\frac{\sum_{i=1}^n (x_{ij} \times y_i)}{n} - \bar{x}_j \times \bar{y}}{s_j \times s_y} \times \frac{n}{n-1}.$$

Шаг 7. Определяется попарная корреляционная связь заданий между собой. Здесь тоже можно использовать коэффициент корреляции Пирсона r_{jk} , ($j, k = 1, 2, \dots, m$):

$$r_{jk} = \frac{\frac{\sum_{i=1}^n (x_{ij} \times x_{ik})}{n} - \bar{x}_j \times \bar{x}_k}{s_j \times s_k} \times \frac{n}{n-1}.$$

Для дихотомических оценок успешности выполнения заданий тот же результат можно получить, оценив эту связь посредством коэффициента корреляции φ_{jk} ($j, k = 1, 2, \dots, m$) для такого рода данных:

$$\varphi_{jk} = \frac{A \times D - B \times C}{\sqrt{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}},$$

где A – количество испытуемых, верно выполнивших задания j и k ; B – количество испытуемых, верно выполнивших задание j и неверно задание k ; C – количество испытуемых, неверно выполнивших задание j и верно задание k ; D – количество испытуемых, неверно выполнивших задания j и k . Очевидно, величины A , B , C и D вычисляются по формулам

$$A = \sum_{i=1}^n x_{ij} \times x_{ik} , B = \sum_{i=1}^n x_{ij} \times (1 - x_{ik}) , C = \sum_{i=1}^n (1 - x_{ij}) \times x_{ik} ,$$

$$D = \sum_{i=1}^n (1 - x_{ij}) \times (1 - x_{ik}) .$$

Шаг 8. Вычисляется индекс $I_j (j = 1, 2, \dots, m)$ дискриминативности задания, то есть его различающая способность, указывающая на возможность разделять отдельных испытуемых по уровню выполнения теста в целом. Для этого из общей совокупности испытуемых выделяют две подгруппы – тех, кто получил самые высокие суммарные баллы, и тех, кто получил самые низкие. Тогда индекс дискриминативности может быть определен как разность между относительными численностями испытуемых, правильно выполнивших задание j в этих двух подгруппах. Например, упорядоченную совокупность суммарных баллов делят на три части и сравнивают результаты выполнения каждого задания j первой и последней третями испытуемых. В этом случае для дихотомических данных индекс приобретает вид:

$$I_j = \frac{\sum_{i=1}^{n/3} x_{ij} - \sum_{i=2n/3+1}^n x_{ij}}{n/3} .$$

Чем больше коэффициент I_j , тем больше дискриминативность задания. При наличии больших выборочных совокупностей дихотомических данных и нормального распределения индивидуальных сумм баллов рекомендуют рассчитывать для всех заданий бисериальные коэффициенты корреляции $B_j (j = 1, 2, \dots, m)$:

$$B_j = \frac{M_{j1} - M_{j0}}{s_y} \sqrt{\frac{n_{j0} \times n_{j1}}{n(n-1)}} ,$$

где M_{j1} – среднее арифметическое сумм баллов по всему тесту для испытуемых, получивших по данному заданию 1 балл; M_{j0} – среднее арифметическое сумм баллов по всему тесту для испытуемых, получивших по данному заданию 0 баллов; n_{j1} – число испытуемых, получивших по данному заданию 1 балл; n_{j0} – число испытуемых, получивших по данному заданию 0 баллов. Очевидно, входящие в формулу величины могут быть рассчитаны следующим образом:

$$n_{j1} = \sum_{i=1}^n x_{ij}, \quad n_{j0} = n - n_{j1}, \quad M_{j1} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{ij} \times y_i}{n_{j1}}, \quad M_{j0} = \frac{\sum_{i=1}^n (1-x_{ij}) \times y_i}{n_{j0}}.$$

Шаг 9. Очередной шаг делается на основе вектора корреляций $\{R_j\}$ (или $\{B_j\}$), корреляционной матрицы $\{\Phi_{jk}\}$ (или $\{r_{jk}\}$) и вектора коэффициентов трудности $\{p_j\}$. Из собрания тестовых заданий удаляются задания, не обладающие дискриминативностью, то есть задания слишком легкие ($p_j > 0,9$) и слишком трудные ($p_j < 0,2$). Затем исключаются задания, плохо коррелирующие с суммой баллов ($R_j < 0,15$), и имеющие отрицательные коэффициенты корреляции Φ_{jk} (или r_{jk}).

Шаг 10. Для укороченного списка заданий вновь подсчитываются суммарные баллы испытуемых y_i . Затем составляется новая, упорядоченная, матрица данных тестирования, в которой столбцы располагаются в порядке возрастания трудности заданий, а строки – в порядке уменьшения, сверху вниз, суммарных баллов испытуемых. Для редуцированной матрицы пересчитываются средний суммарный балл, дисперсия суммарных баллов и коэффициенты корреляции заданий с суммой баллов.

Оценка качества теста. Тесты должны соответствовать общепринятым требованиям: валидность, надежность. Хорошо составленный тест обеспечивает широту охвата содержания предмета и проверяет глубину знаний.

Чтобы полученное собрание тестовых заданий можно было считать качественным тестом, оно должно удовлетворять определенным критериям надежности и валидности.

Надежность рассматривается одним из критериев качества теста, характеризует его точность как измерительного инструмента. Надежность определяется параметрами внутренней согласованности теста и наличием одних и тех же результатов для каждого испытуемого при повторном тестировании посредством методик статистической оценки надежности теста, основанных на методах математической статистики. Как правило, определяют реестровую надежность теста и надежность по внутренней согласованности.

Существуют следующие факторы, являющиеся источниками неудовлетворительной надежности тестов.

- Наличие в тесте заданий, допускающих неоднозначное толкование результатов. Часто к таким заданиям относятся задания со свободным ответом.
- Угадывание ответов.
- Величина теста. Чем тест длиннее (больше заданий), тем он надежнее.

- Неоднозначность инструкции и нарушение технологии проведения теста.

Надежность теста ρ тем выше, чем более согласованы результаты одного и того же человека при повторной проверке знаний посредством того же теста или эквивалентной его формы (параллельного теста). Согласованность результатов можно измерять коэффициентом корреляции Пирсона. Если значения коэффициента ρ попадают в интервал 0,80–0,89, то говорят, что тест обладает хорошей надежностью, а если этот коэффициент не меньше 0,90, то надежность можно назвать очень высокой.

При применении метода расщепления откорректированную тестовую матрицу разбивают на две половины, состоящие из заданий с четными и нечетными номерами. Коэффициент корреляции $r_{1/2}$ Пирсона между двумя совокупностями суммарных баллов результатов сам по себе уже может служить оценкой надежности всего теста. Оценку надежности полного теста можно делать также с использованием коэффициента корреляции $r_{1/2}$, по формуле Спирмана–Брауна:

$$\rho = \frac{2r_{1/2}}{1 + r_{1/2}} .$$

Можно произвести оценку надежности расщепленного теста по формуле Рюлона:

$$\rho = 1 - \frac{s_d^2}{s_y^2} ,$$

где s_y^2 – дисперсия суммарных баллов результата, а s_d^2 – дисперсия разностей между результатами каждого испытуемого по обеим половинам теста. Она вычисляется по формуле

$$s_d^2 = \frac{\sum_{i=1}^n [(y_{i \text{ чет}} - y_{i \text{ нечет}}) - \frac{\sum_{i=1}^n (y_{i \text{ чет}} - y_{i \text{ нечет}})}{n}]^2}{n - 1} .$$

Здесь $(y_{i \text{ чет}} - y_{i \text{ нечет}})$, $(i = 1, 2, \dots, n)$ – разность сумм баллов в строках с номером i субматриц с четными и нечетными заданиями.

Метод определения надежности Кьюдера–Ричардсона, основанный на однократном предъявлении единственной формы теста, использует данные о выполнении испытуемыми каждого задания. Коэффициент надежности Кьюдера–Ричардсона вычисляется по следующей формуле:

$$\rho = \frac{s_y^2 - \sum_{j=1}^m s_j^2}{2s_y^2} + \sqrt{\left(\frac{s_y^2 - \sum_{j=1}^m s_j^2}{2s_y^2} \right)^2 + \frac{\sum_{j=1}^m R_j^2 s_j^2}{2s_y^2}} .$$

Показано, что такой коэффициент равен среднему арифметическому значений коэффициентов надежности, найденных по методу расщепления при всех возможных разбиениях теста.

Чем выше показатель надежности, тем меньше стандартная ошибка измерения индивидуального результата. Показатель надежности можно использовать для построения доверительного интервала, в пределах которого с выбранной вероятностью P находится истинное значение оценки знаний испытуемого: $y_i \pm t_P \times s_y \sqrt{1 - \rho}$, где t_P – значение статистики Стьюдента, найденное для выбранной вероятности P , когда число испытуемых равно n .

Валидность теста характеризует соответствие полученных при тестировании результатов объективной реальности. Из-за отсутствия способа, позволяющего точно определить (измерить) состояние объективной реальности (уровня сформированности компонентов системы целей: знаний-умений-навыков, осведомленности – сознательности – действенности – умелости, компетенций, структурных составляющих профессиональной культуры специалиста и других компонентов) в условиях образовательного процесса, валидность устанавливается относительно характеристики, признака, величины, принимаемой за объективную. Валидность теста показывает, насколько хорошо тест делает то, для чего он был создан. Определить коэффициент валидности теста – значит определить, как выполнение теста соотносится с другими независимо сделанными оценками знаний испытуемых. Для определения валидности требуется независимый внешний критерий, то есть оценка эксперта (преподавателя). За коэффициент валидности принимают коэффициент корреляции результатов тестовых измерений и критерия. Если экспертная оценка знаний испытуемых, полученная независимо от процедуры тестирования, представлена числовой последовательностью Y_1, Y_2, \dots, Y_n , то коэффициент валидности теста может быть рассчитан по формуле

$$V = \frac{\frac{\sum_{i=1}^n (Y_i \times y_i)}{n} - \bar{Y} \times \bar{y}}{s_Y \times s_y} \times \frac{n}{n-1} ,$$

где \bar{Y} – средняя арифметическая экспертных оценок, s_Y – стандартное отклонение этих оценок:

$$\bar{Y} = \frac{\sum_{i=1}^n Y_i}{n}, \quad s_Y = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2}{n-1}}.$$

Из двух тестов, предназначенных для одной и той же цели, лучше тот, который быстрее, дешевле и качественнее измеряет знания данной группы испытуемых.

Выделяют следующие виды валидности.

Очевидная валидность – валидность с точки зрения испытуемого, определяющая насколько адекватно впечатление о предмете измерения, формируемое у обучающегося при знакомстве с инструкцией и материалом теста.

Содержательная валидность – валидность, устанавливаемая экспертами, разработчиками теста. Определение содержательной валидности – основное условие для тестов достижений и профессиональной успешности, где должен быть точно определен материал, применяемый для тестирования, смысл измеряемого параметра.

Конструктивная (концептуальная) валидность – валидность, определяемая в тех случаях, когда представление об измеряемом феномене (черты характера, темперамента, способности, интеллект) существует только в сознании исследователя. Устанавливается путем доказательства правильности теоретических концепций, положенных в основу теста. Непосредственно для тестов достижений не используется.

Валидность по критерию (критериальная или эмпирическая) – валидность, определяемая способностью теста служить индикатором или инструментом прогноза строго определенной психической особенности, формы поведения человека и др. устанавливается путем сравнения результатов, полученных испытуемым за решение теста с данными по критерию и вычислением коэффициента корреляции тестового результата с внешним критерием. Часто в качестве критерия данного вида валидности в широкой практике используются: социально-демографические и биографические данные (стаж, образование...); производственные, научные, учебные показатели эффективности (число публикаций, оценки академической успеваемости, показатели рейтинга...); экспертные оценки выраженности черт личности, деловых качеств, успешности работы или учебы; результаты выполнения стандартизированных методик и др.

Сравнительная или конкурентная валидность – валидность, рассчитываемая по корреляции результатов выполнения данного теста с результатами других тестов, которые доказательно предназначены для измерения того же качества или свойства. Исследование конкурентной валидности при создании (обновлении) тестовых заданий неопровержимо свидетельствует о валидности нового измерительного инструментария.

Особенности компьютерного тестирования в образовании и его формы. С начала XXI века в образовании при проведении тестирования стали широко применяться компьютеры. В педагогических инновациях появилось отдельное направление – компьютерное тестирование, при котором предъявление тестов, оценивание результатов учащихся и выдача им результатов осуществляется с помощью ПК.

Этап генерации тестов технологически может протекать по-разному, в том числе путем ввода в компьютер бланковых тестов. На сегодняшний день по компьютерному тестированию имеются многочисленные публикации, разработаны программно-инструментальные средства для генерации и предъявления тестов.

Выбор компьютерного формата теста должен основываться не только на желании привнести в образовательный процесс нечто новое, но и на актуальной потребности в отказе от традиционных бланковых тестов.

Формы осуществления компьютерного тестирования.

1. Готовый тест, стандартизованный или предназначенный для текущего контроля, вводится в специальную оболочку, функции которой могут различаться по степени полноты.

2. Автоматизированная генерация вариантов теста, осуществляемая с помощью инструментальных средств. Варианты создаются перед экзаменом или непосредственно во время его проведения из банка калиброванных тестовых заданий с устойчивыми статистическими характеристиками.

3. Компьютерное адаптивное тестирование с оптимизированной трудностью заданий, адаптированной к уровню подготовленности каждого испытуемого, и сокращенной за счет исключения части заданий длины теста.

7. ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Оценка знаний студентов по дисциплине «Педагогика высшей школы» осуществляется с использованием балльно-рейтинговой системы. По дисциплине предусмотрен зачет. Для получения зачета необходимо сдать отчет о каждом из семинарских и практических занятий. «Стоимость» каждого отчета (или оценка за каждое практическое занятие или семинар) – 0–7 баллов. Возможны дополнительные баллы за блестящее выполнение задания (глубина, всесторонняя проработанность вопроса, творческий подход к выполнению задания, инновационная составляющая на базе аналитической переработки материала). Кроме того осуществляется групповое обсуждение и оценивание индивидуального задания, его защита – 0–31,5 балла. Премиальные баллы за семестр – посещение всех занятий (лекционных и практических), своевременная сдача письменных отчетов по каждому из заданий – 10 баллов. Участие в конференциях и иных мероприятиях по тематике дисциплины – 5 баллов. Для допуска к зачету необходимо набрать более 50 баллов.

Зачет проходит в форме собеседования по предложенным вопросам.

Вопросы для зачета

1. Понятийный аппарат дисциплины: образование, обучение, воспитание, компетенции, федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная программа, образовательный процесс.
2. Этапы развития высшего образования.
3. Основные тенденции развития высшего образования.
4. Непрерывное образование как явление и ценность.
5. Непрерывное образование человека.
6. Система непрерывного образования в России.
7. Образовательный процесс в высшей школе как система.
8. Содержание образования в высшей школе.
9. Формы организации образовательного процесса в высшей школе.
10. Методы организации образовательного процесса в высшей школе.
11. Принципы организации образовательного процесса в высшей школе (общедидактические и специфические).
12. Три поколения государственных образовательных стандартов.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт как основа для разработки основной образовательной программы.
14. Образовательные технологии: общая характеристика, структура, критерии технологичности.
15. Виды образовательных технологий.
16. Влияние на мотивационную сферу обучающихся в высшей школе (формы, методы, средства воспитания).

17. Компетентностная модель выпускника высшей школы.
18. Компетентностная модель преподавателя высшей школы.
19. Ценностные ориентации и профессиональные качества преподавателя высшей школы.
20. Развитие личного ресурса в образовании.
21. Образовательные программы основного и дополнительного профессионального образования.
22. Организация дополнительного профессионального образования в высшей школе и на предприятии.
23. Общая характеристика организационных форм дополнительного профессионального образования.
24. Управление дополнительным профессиональным образованием.
25. Качество профессионального образования.

Предлагаем примерный перечень заданий для самостоятельной работы магистрантов по дисциплине «Педагогика высшей школы».

- Написать эссе на одну из тем: «Непрерывное образование в моей жизни», «Личная ценность образования».

- Осуществить сравнительный анализ понятий педагогики высшей школы («образование», «обучение», «воспитание», образовательный процесс», «образованность», «компетенция», «компетентность» и др. по выбору преподавателя).

- Подготовить реферат, доклад и презентацию о системе профессионального образования в одной из стран мира. Соотнести систему профессионального образования в выбранной стране с системой профессионального образования в России.

- Принять участие в деловой игре «Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация» (Приложение 1).

- Изучить статьи, монографии и учебники с целью исследования инновационной образовательной технологии (по выбору студента).

- Разработать презентацию «Инновационные образовательные технологии» (технологии по выбору студентов под руководством преподавателя).

- Подготовить фрагмент занятия с использованием какой-либо инновационной технологии. Отразить все компоненты образовательного процесса. При разработке занятия найти ответы на следующие вопросы.

Организационная форма занятия.

Цели занятия: обучения, воспитания, развития.

Какое для этого необходимо содержание, как его структурировать.

Какие будут использованы методы и почему, каким образом они соответствуют цели и содержанию.

Логика занятия, методический замысел.

- Показать (или провести с одноклассниками) фрагмент занятия.
- Изучить должностные инструкции преподавателей высшей школы и руководителей предприятия (разных уровней) с целью выявления их педагогических компетенций.
- Встретиться и побеседовать с представителями предприятия для разработки модели педагогических компетенций руководителя.
- Разработать программу непрерывного дополнительного профессионального образования для сотрудников университета или предприятия.
- Провести исследование: Резервы качества образовательного процесса.
- Ключевым элементом самостоятельной работы студентов по данной дисциплине является выполнение индивидуального семестрового задания-модуля. Все практические занятия (и подготовка к ним) являются этапами создания данного модуля. Критерии оценки индивидуального семестрового задания (модуля) представлены в Приложении 5.

Современные организационные формы образовательного процесса в университет предполагают использование активных и интерактивных методов и технологий. Поэтому студентам могут быть предложены разнообразные задания для выполнения в рамках различных форм аудиторных занятий:

- 1) обсуждение и анализ в микрогруппах позитивных и негативных аспектов разных видов социального влияния на образование человека;
- 2) работа в парах – сравнение признаков ключевых понятий;
- 3) обсуждение признаков непрерывности системы профессионального образования в России; выработка общих выводов;
- 4) работа в парах – схематичное отражение взаимосвязей между компонентами образовательного процесса; итоговая дискуссия – обоснование системного представления образовательного процесса;
- 5) работа в микрогруппах – анализ субъект-субъектной и субъект-объектной форм учебно-педагогического взаимодействия; фронтальное обсуждение отличий методического обеспечения образовательного процесса в рамках компетентностной парадигмы;
- 6) дискуссия – выявление структуры рабочей программы и содержательного наполнения ее компонентов;
- 7) дискуссия «Портрет современного преподавателя высшей школы»;
- 8) работа в парах с последующим обсуждением – какими педагогическими компетенциями должен обладать современный руководитель предприятия;

Предлагаем возможные варианты проведения семинарских и практических занятий.

1. Семинарское занятие «Историко-логический анализ развития высшего образования». Семинар проводится в форме дидактической ролевой игры. Этапы проведения и роли участников представлены в Приложении 2.

Для выступления предлагаются следующие вопросы: Какие этапы развития высшего образования в мире можно выделить? Охарактеризуйте их.

История развития высшего образования в России (кроме общих для всех сведений, обращаем внимание на подбор литературы, которая отражает следующие моменты: когда по вашему направлению подготовки (специальности) начали готовить специалистов в вузах, какие изменения и в связи с чем в этой подготовке происходили).

При выступлении необходимо сослаться на использованные источники, кратко формулируя содержащиеся в них положения, давать им обоснованную оценку (согласие, несогласие, выдвижение возражений, уточнений, разъяснение собственных мыслей и эмоций, вызванных анализируемыми источниками).

2. Семинарское занятие «Непрерывное профессиональное образование».

Происходит обсуждение категории «возраст», его относительности, вычленяются социально-возрастные группы. Обсуждаются типичные и возможные социальные роли, социальные требования и ожидания относительно каждой социально-возрастной группы, особенности и возможности образования с соответствующие периоды жизни.

Работа в группах. Каждая группа получает задание охарактеризовать возрастную группу по социальным, культурным, возможным индивидуальным признакам. Выстраиваются типичные и нетипичные траектории образования в условные периоды.

Фронтальное обсуждение. Выстраиваются типичные и нетипичные траектории образования в течение жизни человека (long life learning).

3. Деловая игра «Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация» (возможно проведение на русском и английском языках)».

Цель деловой игры: изучение и сравнение мировых систем профессионального образования по критериям: доступность и массовость; вариативность траекторий образования; связь уровня образования с предстоящими видами профессиональной деятельности; конкурентоспособность выпускников разных уровней на рынке труда; академическая мобильность; соответствие с тезисами Болонской декларации.

Участники «конференции» выработывают общий документ «Сравнительный анализ систем профессионального образования в современном мире».

4. Практическое занятие. Сравнительная характеристика ФГОС 3+ бакалавриата и магистратуры по направлению, на котором обучаются студенты.

Задание 1. Проведите сравнение по следующей схеме.

1. Характеристика направления подготовки.
2. Область профессиональной деятельности, объекты и виды.
3. Виды профессиональных задач соответствующих видов профессиональной деятельности.
4. Общекультурные компетенции
5. Общепрофессиональные компетенции (если есть) и профессиональные компетенции.
6. Требования к структуре программы.
7. Требования к условиям реализации ООП.

Удобнее осуществлять сравнение, используя табличную форму. По каждому из пунктов должен быть вывод, отвечающий на вопрос, чем объясняются имеющиеся отличия.

Задание 2. Изучите представленные в ФГОСах компетенции. На Ваш взгляд, все ли компетенции, необходимые выпускнику университета, указаны в предложенных для изучения ФГОСах? Дополните (при необходимости) перечень, ответив на следующие вопросы.

1. Какие профессиональные задачи, представленные в ФГОСах, вы решали (решаете) на производственной практике (или в ходе профессиональной деятельности)?

2. Какие из них важны, а какие нет (не значимая задача, значимая, очень значимая)?

3. Опишите основные проблемы, возникшие (возникающие) у Вас на практике (на работе) при решении поставленных профессиональных задач

4. Какие качества нужны человеку, чтобы успешно решать эти задачи?

5. Оцените вес каждого качества в решении задачи (не значимо, значимо, очень значимо).

6. Если кто-нибудь действительно очень успешно справлялся с решением данных задач, что именно он делает лучше, чем средний сотрудник?

7. Обоснуйте введение новой (дополнительной) компетенции или достаточность существующих.

5. Практическое занятие «Создание проекта учебного модуля».

Создается проект модуля: а) дисциплины, изучаемой бакалаврами данного направления подготовки или б) курса в рамках программы дополнительного профессионального образования.

Студентам требуется изучить ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки бакалавриата и магистратуры (то есть вспомнить материал предшествующего практического занятия). Познакомиться с учебным планом соответствующего направления подготовки бакалавриата или ма-

гистратуры или курсов повышения квалификации. Выбрать интересующую студента дисциплину. Зафиксировать имеющиеся в учебном плане сведения о выбранной дисциплине. Познакомиться с рабочей программой выбранной дисциплины и выбрать один из модулей программы (одним из критериев выбора модуля является актуальность содержания модуля, отражения в нем новейших достижений науки, культуры, производства и др.) Студенту необходимо проанализировать содержание ФГОС, продумать содержание модуля и создать проект учебного модуля выбранной дисциплины (курса) по предлагаемой форме. Проект требуется распечатать, принести на практическое занятие (в нескольких экземплярах), быть готовым охарактеризовать модуль, ответить на вопросы по основаниям отбора содержания модуля, выбора форм организации образовательного процесса. Требования к оформлению отчета по проделанной работе представлены в Приложении 3.

6. Практическое занятие «Монологическое выступление преподавателя как форма демонстрации коммуникативных компетенций».

Требуется подготовить выступление (в соответствии с требованиями риторики) на 5–7 минут по одной из предложенных тем. Выступление имеет трехчастную структуру (введение, основная часть и заключение). Основная часть предполагает общую характеристику представляемого элемента образовательного процесса и не менее трех примеров использования данного элемента в образовательном процессе. После выступления материал сдается на бумажном носителе. На листе: фамилия и имя выступающего, номер группы, тема выступления, полностью текст введения и заключения, сложный план выступления, три примера привлечения (поддержания) внимания аудитории, список использованной литературы (правильно оформленный).

Примерные темы для создания мини-лекции.

1. Формы и методы повышения квалификации сотрудников организации.
2. Проблемный семинар как одна из инновационных форм организации образовательного процесса.
3. Тематическая дискуссия как одна из инновационных форм организации образовательного процесса.
4. Компьютерная симуляция как элемент инновационных технологий при организации образовательного процесса.
5. Круглый стол как одна из инновационных форм организации образовательного процесса.
6. Мозговой штурм как один из инновационных приемов, используемых при организации образовательного процесса.
7. Анализ конкретных ситуаций как элемент инновационных технологий при организации образовательного процесса.

8. Имитационные упражнения как инновационный метод, используемый в образовательном процессе высшей школы.

9. Тренинг как инновационная форма, используемая в образовательном процессе высшей школы.

10. Ролевая игра как инновационная форма, используемая в образовательном процессе высшей школы и дополнительного профессионального образования.

11. Деловая игра как инновационная форма, используемая в образовательном процессе высшей школы и дополнительного профессионального образования.

12. Метод кейса (case studies) как инновационная форма, используемая в образовательном процессе высшей школы и дополнительного профессионального образования.

13. Игровое проектирование как инновационная форма, используемая в образовательном процессе высшей школы.

14. Формы самостоятельной работы студентов в высшей школе

15. Средства оценивания результатов образования.

16. Практика разработки тестовых заданий.

17. Особенности компьютерного тестирования в образовании и его формы.

18. Электронное обучение в образовательном процессе.

19. Интеграция образования, науки и предпринимательства в рамках университета. Университет 4.0: история и перспективы. Миссия современного университета.

20. Электронное обучение в образовательном процессе высшей школы: история, проблемы, перспективы.

21. Виртуальный университет: история, проблемы, перспективы.

22. Своя тема, актуальная для аудитории.

Оценка каждого выступающего осуществляется двумя рецензентами-одногоруппниками по следующим критериям

1. Содержание работы (0–5 балла):

– глубина, полнота, отсутствие методологических и фактических ошибок;

– логично, последовательно, доказательно;

– правильно выстроены введение, основная часть и заключение;

– приведено достаточное количество примеров;

– грамотно подобраны источники, список литературы правильно

оформлен

2. Культура речи (0–2 балла):

– отсутствие грамматических, лексических, орфоэпических ошибок;

– четкая дикция, оптимальные громкость и темп;

– правильные поза и жесты;

– умение осуществлять диалог (внимательно слушать, по существу отвечать, корректно полемизировать).

7. Практическое занятие «Фрагмент занятия в высшей школе».

Реализуются или презентуются фрагменты занятий в организационных формах, выбранных студентами, с демонстрацией инновационных образовательных технологий.

8. Деловая игра «Совещание проректоров вузов на тему «Факторы качества высшего профессионального образования».

Цель деловой игры – систематизация изученных критериев качества ВПО, поиск способов повышения качества ВПО в соответствии с ними.

Деловая игра состоит из трех частей: деловое совещание (первая группа участников – «проректоры вузов»), пресс-конференция после совещания (вторая группа участников – корреспонденты СМИ), репортаж о совещании (готовит вторая группа участников).

В ходе «совещания» «проректоры» делятся проблемами в своих вузах, в соответствии с изученными ранее критериями вырабатывают предложения по разрешению проблем и повышению качества образования в вузах; вторая группа выступает в качестве слушателей и готовит вопросы для второй части деловой игры.

Во время пресс-конференции одна группа задает вопросы первой группе, уточняющие предложенные меры повышения качества образования в вузах.

Затем «корреспонденты» готовят совместную публикацию по итогам совещания и пресс-конференции и публично выступают с ней.

9. Практическое занятие «Разработка программы дополнительного профессионального образования».

Сформулировать цель, выбрать программу дополнительного образования для определенной целевой аудитории, сформулировать тему.

Написать рабочую программу.

10. Семинар «Содействие гражданско-патриотическому самоопределению студентов как составляющая компетенции преподавателя по осуществлению внеучебной воспитательной работы».

Требуется подготовить выступление на 5–7 минут. Выступление предполагает знакомство с нормативной базой осуществления гражданско-патриотического воспитания, обзор теоретического материала по выбранной теме (научных статей, монографий, методических рекомендаций) и существующей практики конкретных регионов и вузов по проектированию и реализации гражданско-патриотического воспитания студентов. Результатом проделанного студентами анализа являются выводы и предложения по совершенствованию гражданско-патриотического воспитания студентов по данному направлению (которые могут быть представлены как проект).

Независимо от того, удастся ли студенту выступить (успеет ли), полный текст выступления с правильно оформленным списком литературы необходимо распечатать и принести на занятие.

Рекомендуемая структура проекта:

- 1) цель;
- 2) задачи;
- 3) аудитория, на которую рассчитан проект;
- 4) длительность проекта;
- 5) материально-техническое обеспечение проекта;
- 6) система мероприятий или их сценарий;
- 7) планируемые результаты и критерии для оценки результатов;

Проект должен иметь инновационный характер.

Создание (или корректировка имеющегося) проекта может быть заменено выступлением по одной из предложенных ниже тем.

1. Нормативные документы по проблемам гражданско-патриотического воспитания студентов.

2. Уровень патриотизма современной студенческой молодежи (результаты социологических исследований).

3. Система гражданско-патриотического воспитания студентов в современной России.

4. Система гражданско-патриотического воспитания молодежи в конкретном регионе.

5. Система гражданско-патриотического воспитания студентов в конкретном вузе (нельзя на примере ЮУрГУ).

6. Когнитивный элемент в системе гражданско-патриотического воспитания студентов в конкретном вузе.

7. Мотивационный элемент в системе гражданско-патриотического воспитания студентов в конкретном вузе.

8. Практико-ориентированный элемент в системе гражданско-патриотического воспитания студентов в конкретном вузе.

9. Критерии оценки гражданско-патриотического воспитания студентов в конкретном вузе.

10. Дебаты как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, технологии проведения, критерии оценки результативности)

11. Игра (в т.ч. военно-спортивная) как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, технологии, критерии оценки результативности).

12. Социальное проектирование как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, технологии проведения, критерии оценки результативности).

13. Акция как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, технологии проведения, критерии оценки результативности).

14. Встреча как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, с кем именно, технологии проведения, критерии оценки результативности).

15. Урок (памяти, мужества) как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, где проводятся (музей, выставка и пр.), технологии проведения, критерии оценки результативности).

16. Фестиваль как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, темы, с кем именно, технологии проведения, критерии оценки результативности).

17. Конкурс как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, тематика, с кем именно проводится, технологии проведения, критерии оценки результативности).

18. Выставка как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, тематика, для кого именно проводится, технологии проведения, критерии оценки результативности).

19. Состязание как средство гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система, тематика, для кого именно проводится, технологии проведения, критерии оценки результативности).

20. Центр традиционной народной культуры как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

21. Киноклуб вуза как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

22. Библиотека вуза как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

23. Музей вуза как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

24. Совершенствование информационного обеспечения функционирования системы гражданско-патриотического воспитания студентов (эле-

менты системы, их взаимосвязь, критерии оценки, направления совершенствования, на примере ЮУрГУ).

25. Фотошкола как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

26. Волонтерский центр как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

27. Студенческое кураторство как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

28. Научно-исследовательская работа как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

29. Круглый стол как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

30. Смотр-конкурс как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

31. Взаимодействие с общественными организациями города (области) как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

32. Празднование памятных дат и дней как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

33. Создание «Книги памяти» как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

34. Митинг как форма системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

35. Встречи с участниками боевых действий как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характе-

ристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

36. Субботник в местах захоронения павших воинов как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (когда, кем именно проводятся, этапы работы (планирование, организация, информирование, коррекция), критерии оценки результативности).

37. Экскурсия как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

38. Научно-методический семинар (педагогическая характеристика понятия, тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

39. Олимпиада (педагогическая характеристика понятия, тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

40. Кружок (какой именно) как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

41. Клуб (какой именно) как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика понятия, тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

42. Проект участия исторического факультета в системе гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, которые может организовать и провести для вуза факультет, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

43. Проект участия энергетического факультета в системе гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, которые может организовать и провести для вуза факультет, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

44. Проект участия конкретного факультета в системе гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, которые может организовать и провести для вуза факультет, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

45. Проект участия конкретного института ЮУрГУ в системе гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, которые может организовать и провести для вуза факультет, их тематика,

для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

46. Совет ветеранов как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

47. Организация возложения цветов к местам воинской славы как элемент системы гражданско-патриотического воспитания студентов (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

48. Участие в городских, областных и всероссийских мероприятиях гражданско-патриотического направления (система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

49. Инновационные формы и методы, используемые в системе гражданско-патриотического воспитания студентов (педагогическая характеристика используемых понятий, система мероприятий, их тематика, для кого именно проводятся, технологии проведения, критерии оценки результативности).

Критерии оценки выступления двумя рецензентами-одногоруппниками.

1. Содержание выступления (0–5 баллов):

– наличие правильно оформленного списка реально использованной литературы;

– глубина переработки материала;

– полнота ответа по предложенной теме;

– владение языком предметной области «Педагогика»;

– наличие обоснованных выводов и предложений.

2. Дополнительные баллы (0–2):

– аналитичность;

– неформальный подход.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Алексеев, С.В. Модернизация учебной деятельности в учреждении постдипломного педагогического образования / С.В. Алексеев // Методист. – 2002. – № 3. – С. 2–4.
3. Амирова, С.С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук / С.С. Амирова. – Казань, 1995. – 344 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494 с.
5. Амосов, П.М. Размышления о здоровье / Н.М. Амосов. – М.: АСТ, Сталкер, 2005. – 91 с.
6. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы: новый курс / А.А. Андреев. – М.: Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Кн. 1. – Казань: Изд-во КГУ, 1996. – 567 с.
8. Ариарский, М.А. Повышение квалификации как компонент непрерывного образования: учебное пособие / М.А. Ариарский, М.А. Малаховская, П.С. Хейфец. – СПб.: ЦИПК, 1995. – 35 с.
9. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, Смысл, 2007. – 528 с.
10. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 306 с.
11. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов / И.О. Бабич, И.А. Терехова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 31. – С 48–53.
12. Барболин, М.П. Методологические основы развивающего обучения / М.П. Барболин. – М.: Высш. шк., 1991. – 230 с.
13. Батракова, Л.Г. Методы количественной оценки личного капитала // Сб. докл. и тез. участн. 4-й междунар. науч.-практ. конф. «О влиянии государства на развитие демографических процессов». – Ярославль: ЯФ АТ и СО, 2010. – С. 110–115.
14. Батракова, Л.Г. Статистика социально-экономического потенциала страны: учеб. пособие. / Л.Г. Батракова. – Ярославль: ЯВФЭИ. – 2005. – 100 с.
15. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

16. Бермус, А.Г. Теоретико-методологические проблемы реализации компетентностного подхода к разработке учебных программ: Труды 9-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» Сборник 9. – Часть 1. – Ростов на Дону: РГУПС, 2011. – С. 17–22.
17. Беспалько В.П. Стандартизация образования: Основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–23.
18. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. – М., 1994. – 282 с.
19. Блауберг, И.Б. Становление и сущность системного подхода / И.Б. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
20. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
21. Божко, Н.М. Образование взрослых: цели и ценности / Н.Н. Божко; под ред. Г.С. Сухобской и др. – СПб, ИОВ РАО, 2002. – 187 с.
22. Булдаков, С.К. Философия и методология образования: научное издание / С.К. Булдаков, А.И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, – 2002. – 444 с.
23. Вазина, К.Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства / К.Я. Вазина. – Челябинск, 1997. – 240 с.
24. Вербицкая, Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н.О. Вербицкая // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 14–19.
25. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения: Ст.3 / А.А. Вербицкий // Новые знания, 2002. – № 1. – С. 13–17.
26. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход: Ст.2 / А.А. Вербицкий // Новые знания, 2001. – № 4. – С. 15–19.
27. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М: Логос, 2009. – 336 с.
28. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика, 2003. – № 8. – С. 3–8.
29. Вершловский, С.Г. От педагогики к андрагогике // Университетский вестник / С.Г. Вершловский. – СПб., 2002. – Вып.1. – С. 33–36.
30. Вершловский, С.Г. Становление андрагогике как науки и как учебного предмета / С.Г. Вершловский // Методист, 2002. – № 2. – С. 17–19.
31. Весна, М.А. Педагогическая синергетика / М.А. Весна. – Курган: КГУ, 2001. – 405 с.

32. Виленский, М.Я. Исследование динамики физических и умственных нагрузок студентов в учебном году / М.Я. Виленский // Ученые записки московского гос. пед. ин-та им. В.И. Ленина. – М.: МГПИ, 1968. – № 318. – С. 3–9.
33. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 175 с.
34. Возрастная и педагогическая психология: учебник для студ. пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
35. Волкова, М.А. Личные ресурсы студента как объект самоуправления / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ, серия «Образование. Педагогические науки», 2010. – № 36 (212), выпуск 10. – С. 47–51.
36. Волкова, М.А. Организационно-массовые мероприятия, стимулирующие развитие научно-исследовательской работы студентов / М.А. Волкова, М.Ю. Попов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7, № 2. – С. 83–90.
37. Волкова, М.А. Проект содержания модуля по проблеме патриотического воспитания на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия «Образование. Педагогические науки», 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 75–81.
38. Волкова, М.А. Психология и педагогика в профессиональной деятельности инженера / М.А. Волкова, В.П. Ворошилова, И.В. Пичугина: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 93 с.
39. Волкова, М.А. Развитие нравственной культуры студентов в образовательном процессе // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия «Образование. Педагогические науки», 2010. – № 23 (199), выпуск 9. – С. 82–88.
40. Волкова, М.А. Технология педагогического регулирования и коррекции образовательного процесса: учебное пособие. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2004. – 70 с.
41. Волкова, М.А. Формирование гражданской культуры студентов при осуществлении внеучебной работы как основа для профилактики экстремизма // Вестник Южно-Уральского государственного университета, серия «Образование. Педагогические науки», 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 102–108.
42. Гавриков, А.Л. Образование взрослых в XXI веке: роль университетов в его развитии / А.Л. Гавриков, Н.П. Литвинова; М-во образования РФ; исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). – М.: Изд-во исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 174 с.
43. Голуб, Л.В. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования / Л.В. Голуб // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 48–52.

44. Гончаров, Н.К. Очерки по истории советской педагогики / Н.К. Гончаров. – Киев: Радянська школа, 1979. – 363 с.

45. Горохов, В.А. Основы непрерывного образования в СССР: пособие для студентов УПК, учителей общетехнических дисциплин и труда школ, преподавателей и мастеров производственного обучения УПК и СПТУ / В.А. Горохов, Л.А. Коханова / под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 383 с.

46. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы дополн. проф. образования / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, ГУП ИПК Ульян.дом печати, 2005. – 496 с.

47. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы / М.Т. Громкова: учебное пособие. – М.: Юнити-Дана, 2015. – 447 с.

48. Границкая, А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. Книга для учителя. Учебное издание. Москва: Издательство «Просвещение», 1991. – 234 с.

49. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Давыдова, Д.А. Леонтьева. – М.: изд. АПН СССР, 1990. – 180 с.

50. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.

51. Добринская, Е. Образование взрослых: преемственность и развитие: Краткий обзор материалов научн. конф. «Образование взрослых в современной России: приоритеты и ценности, проведен. в Институте образования взрослых РАО, Москва, декабрь 2000 г.» / Е. Добринская // Педагогика. – 2001. – № 7. – С.107–110.

52. Добронравова, И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И.С. Добронравова. – Киев: Лыбидь, 1990. – 147 с.

53. Егоров, С.Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк / С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

54. Елизарова, Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ // Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития / Е.Н. Елизарова. – СПб., 2002. – С. 30–34.

55. Жуковская, З.Д. Комплексное проектирование общепрофессионального курса: монография / З.Д. Жуковская, З.С. Лукина; под науч. ред. З.Д. Жуковской; М-во образования Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, Воронеж. гос. техн. ун-т. – Москва: ИЦПКПС, 2003. – 101 с.

56. Загладина, Х.Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России // Образовательная политика. – 2014. – № 2. – С. 101–114.

57. Зайцев, Г.К. Педагогика здоровья: Образовательные программы по валеологии / Г.К.Зайцев, В.В. Колбанов, М.Г. Колесникова. – СПб.: УПМ, 1994. – 78 с.

58. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/>

59. Здоровье. Образование. Опыт и перспективы деятельности локальной образовательной системы по созданию здоровьесберегающего образовательного пространства. Материалы городской научно-практической конференции. – Челябинск: Управление по делам образования, 1998. – 80 с.

60. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Высш. шк., 1986. – 221 с.

61. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие./ Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: УГППУ, 1999. – 245 с.

62. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионально образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – № 2 (14), 2002. – С. 31 – 50.

63. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // http://www.ngosnews.ru/docs/nwfa/method/05_qualt/keycomp.doc.

64. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 476 с.

65. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С.И. Змеев – М.: Флинта; Наука, 1999. – 152 с.

66. Ильин, Г.Л. Философия образования: идея непрерывности / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – 223 с.

67. Ильинская, Я.А. Непрерывное образование как социально-педагогическая проблема / Я.А. Ильинская // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 1. – С. 99–103.

68. Каптерев, П.Ф. Образовательный процесс как развитие способностей / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 358–368.

69. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности – основа учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский // Воспитание школьников. – 1993. – № 2. – С. 4–7.

70. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: КГУ, 1982. – 224 с.

71. Князева, Е.Н. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции/ Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 272 с.

72. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
73. Колесникова, И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
74. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Просвещение, 1989. – 411 с.
75. Кон, И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
76. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М., 1989. – С. 186.
77. Концепция непрерывного образования: юллетень государственного комитета СССР по народному образованию // Народное образование, 1989. – № 8. – С. 2–12.
78. Коротков, Э.М. Управление качеством образования. – М.: Академический проект; Мир, 2006. – 320 с.
79. Котлярова, И.О. Инновационные системы повышения квалификации / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320 с.
80. Котлярова, И.О. Соотнесение инноваций в образовательном учреждении с профессионально-педагогической квалификацией / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 169 с.
81. Котлярова, И.О. Педагогика высшей школы: учебное пособие / И.О. Котлярова, Ю.В. Тягунова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 129 с.
82. Котлярова, И.О. Становление профессионально-педагогической квалификации: научно-методические рекомендации для руководителей / И.О. Котлярова, Р.А. Циринг / под ред. С.А. Репина. – Челябинск: Образование, 1998. – 72 с.
83. Котлярова, И.О. Управление дополнительным профессиональным образованием / И.О. Котлярова, Ю.В. Тягунова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. – 96 с.
84. Крупицкий, В.М. Стажировка и профессиональная переподготовка в системе пожизненного образования / В.М. Крупицкий // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 3. – С.164–177.
85. Кузнецова, Л.М. Некоторые методы психолого-педагогического контроля за здоровьем учащихся / Л.М. Кузнецова. – М.: Вита–Пресс, 1996. – 96 с.
86. Кулюткин, Ю. Диалог в образовании взрослых / Ю. Кулюткин // Новые знания. – 1999. – № 4. – С. 28–30.
87. Кучкин, С.Н. Методы оценки уровня здоровья и физической работоспособности / С.Н. Кучкин. – Волгоград: ВГИФК, 1994. – 104 с.

88. Лисицын, Ю.П. Здоровье человека – социальная ценность / Ю.П. Лисицын, А.В. Сахно. – М.: Мысль, 1988. – 270 с.
89. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 296 с.
90. Лоскутов, А.Ю. Введение в синергетику: учебное руководство / А.Ю. Лоскутов, А.С. Михайлов. – М.: Наука, 1990. – 272 с.
91. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
92. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. Лиссабон. 2000 // <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>
93. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
94. Монахов, В.М. Технологии проектирования методических систем с заданными свойствами / М.В. Монгахов // Высшее образование в России. 2007. – № 6. – С. 59–64
95. Мохначев, С.А. Управленческие аспекты конкурентоустойчивости регионального вуза на рынке образовательных услуг / С.А. Мохначев // Интеграция образования, 2007. – № 3/4. – С. 14–16.
96. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 255 с.
97. Ноулз, М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. – М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. – 54 с.
98. Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз / С.Г. Вершловский, Е.Г. Королева, Л.Г. Петрявская и др.: под ред. С.Г. Вершловского: ин-т образования взрослых РАО: СПб. гос. ун-т педмастерства: лаб. социологии: каф. теории и практики упр. образованием. – СПб, 1998. – 161 с.
99. Онушкин, В.Г. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина; АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.
100. Онушкин, В.Г. Образование взрослых // Энциклопедия профессионального образования / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев; под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – С.148–149.
101. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов; отв. ред. А.М. Экмоян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1989. – 216 с.
102. Педагогика высшей школы: монография / З.А. Аксютина, Е.К. Артищева, О.В. Брезгина и др. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2013. – 190 с.
103. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бимбад. – М.: БРЭ, 2002. – С.17.

104. Перегудов, Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / Ф.И. Перегудов. – М.: Знание, 1991. – 61 с.
105. Пискунов, А.И. История педагогики. Ч.1.: учебное пособие для педагогических университетов / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 192 с.
106. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
107. Подобед, В.И. Системное управление образованием взрослых / В.И. Подобед. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 231 с.
108. Подобед, В.И. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В.И. Подобед. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 119 с.
109. Подобед, В.И. Образование взрослых: методологический аспект / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
110. Пригожин, И.Р. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И.Р. Пригожин, И. Стенгерс; общ. ред. В.И. Аршинова и др. – М.: Прогресс, 1986. – 431 с.
111. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой. – М.: Педагогика, 1987. – 166 с.
112. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособие / Авт.-сост. Г.А.Федотова Е.Ю.Игнатьева. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 104 с.
113. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С.41–45.
114. Рабочая книга андрагога / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: Знание, 1998.–197 с.
115. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 624 с.
- 116.Резанович, И.В. Динамические характеристики развития профессионального потенциала менеджеров/ И.Ю. Дергалева, И.В. Резанович // Сибир. пед. журнал. – 2008. –№ 12. – С. 44–51.
117. Репин, С.А. Документационное обеспечение здоровьесбережения в образовательных учреждениях / С.А. Репин, С.Г. Сериков: научно-методическое пособие. – Челябинск: изд-во ИИУМЦ «Образование», 1999. – 230 с.
118. Розин, В. Основные требования к концепции образования взрослых / В. Розин // Новые знания. – 2000. – № 3. – С. 1–3.
119. Рузавин, Г.И. Синергетика и системный подход / Г.И. Рузавин // Философские науки. – 1985. – № 5. – С. 48–55.
120. Рыбников, Н.А. Детство и юность. Их психология и педагогика / Н.А. Рыбников, К.Н. Корнилов. – М.: Работник просвещения, 1922. – 114 с.

121. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1970. – 278 с.
122. Сафина, З.Н. Образование взрослых: перспективы для общества и человека / З.Н. Сафина; Акад.упр. «ТИСБИ», ин-т непрерыв. образования. – Казань: ТИСБИ, 2004. – 172 с.
123. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Н.С. Сахарова. – Оренбургский государственный университет. – Оренбург, 2004. – 41 с.
124. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
125. Сенашенко, В. Дополнительные образовательные профессиональные программы в структуре вуза / В. Сенашенко, В. Кузнецова // Высшее образование в России. – № 9. – 2005. – С. 39–47.
126. Сенников, С.Г. Конкурентоспособное развитие рынка услуг дополнительного профессионального образования в регионе / С.Г. Сенников // Экономика образования. – 2007. – № 3. – С. 133–146.
127. Сериков, Г.Н. Знаниево-компетентностная концепция модернизации образования в университете. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – №24 (241). – вып. 13. – 2011. – С. 8–21.
128. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
129. Сериков, Г.Н. Об особенностях управления человеческими ресурсами. [Текст] / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – №3 (220). – вып. 11. – 2011. – С. 18-25.
130. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
131. Сериков, Г.Н. Основания нормирования деятельности участников образования / Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧИПКРО, 1995. – 200 с.
132. Сериков, Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
133. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург–Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
134. Сериков, С.Г. Охрана здоровья учащихся в системе учения и самообразования. / С.Г. Сериков: научно-методическое пособие. – Н. Новгород: Изд-во Волжского гос. инженерно-педагогического института, 2000. – 137 с.
135. Синергетика и образование / отв.ред. В.С. Егоров. – М.: Гнозис, 1997. – 360 с.

136. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.-метод. пособие / Л.А. Миэринь, Н.Н. Быкова, Е.В. Зарукина. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.

137. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для магистров, аспирантов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки по программе «Преподаватель высшей школы». – Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

138. Сухобская, Г.С. Условия включения пожилых людей как активных субъектов в жизнь современного социума // Социальный работник как андрагог / Г.С. Сухобская. – СПб.; Иркутск, 2001. – С. 95–106.

139. Сухорукова, Н. Последипломное профессиональное образование (социологическое исследование) / Н. Сухорукова, С. Филатов // Высшее образование в России. – № 8. – 2005. – С. 31–36.

140. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 144 с.

141. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по должностям работников учреждений образования Российской Федерации (1995 г.) / Вест. образования. – 1995. – № 11. – С. 37–90.

142. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова. – СПб.: Петроградский и К^о, 1995. – 352 с.

143. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М.: Логос, Университетская книга, 2006. – 153 с.

144. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 207 с.

145. Технологические и управленческие аспекты образования взрослых в России / под ред. А.Е. Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 111с.

146. Тягунова, Ю.В. Личный ресурс студента и его измерение / Ю.В. Тягунова // Евразийское Научное Объединение, 2017. – Т. 2. – № 4 (26). – С. 166-169.

147. Тягунова, Ю.В. Ресурсная методология проектирования образовательного процесса в университете / Ю.В. Тягунова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки. Выпуск 18.– № 41 (300). – Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2012. – С 18–22.

148. Тягунова, Ю. В. Современные средства оценивания результатов образования / Ю.В. Тягунова, К.Н. Крикунов. – Челябинск, Издательский центр ЮУрГУ. – 2012. – 68 с.

149. Тягунова, Ю.В. Управленческие условия проектирования образовательного процесса в вузе / Ю.В. Тягунова, С.Г. Тамбиев // Дискуссия, 2017. – № 4 (78). – С. 117–122.

150. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

151. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

152. Фирсова, И.А. Требования работодателей как основа формирования компетентностно-ориентированной модели подготовки бакалавров. Интеграция науки образования и бизнеса как основа формирования инновационной экономики: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции в 3-х частях / И.А. Фирсова; отв. ред. Псарева Н.Ю. – Ч 2. – М.: ИД «АТиСО», 2014. – С. 90–94.

153. Фирсова, И.А. Внутренний маркетинг в системе обеспечения конкурентоспособности высших учебных заведений. Труды вольного экономического общества России / И.А. Фирсова. – М.: Российский государственный технологический университет им. К.Э. Циолковского, 2012. – Т. 166. – С. 599–607.

154. Фирсова, И.А. Развитие человеческих ресурсов как стратегическое направление обеспечения устойчивого экономического роста экономики страны. Риск / И.А. Фирсова. – Москва, 2011. – № 3. – С 254–258.

155. Хакен, Г. Информация и самоорганизация / Г. Хакен. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

156. Ханжина, О.А. Показатели качества ценностного отношения студентов к образованности / О.А. Ханжина // Вестник ЮУрГУ, 2010. – Вып. 7. № 1. – С. 79–83.

157. Хозяинов, Г.И. Средства обучения как компонент педагогического процесса // Юбилейн. сб. тр. учен. РГАФК, посвящ. 80-летию акад. – М., 1998. – Т. 5. – С. 130–136.

158. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 90 с.

159. Хуторской, А.В. Тезаурус человекосообразного образования: Научное издание / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2015. – 51 с.

160. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов: метод. пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

161. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – С. 189.

162. Шапошникова, А.П. Научно-педагогические кадры высшей школы (проблемы повышения квалификации): учеб.-метод. пособие / А.П. Шапошникова. – М.: Высшая школа, 1987. – 80 с.

163. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: монография / С.Е. Шишов, В.А. Кальней, Е.Ю. Гирба. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 206 с.

164. Юдин, Э.Г. Системный подход и принципы деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 319 с.

165. Юсуфбекова, Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – 1991. – № 2. – С. 6–9.

166. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

167. Brown, E.R. Health USA. A national health program for the US // JAMA. – 1992. – Vol. 267, No 4. – P. 468–469.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Задание для проведения деловой игры «Международная конференция «Многообразие высшего образования в мире и Болонская декларация»

Вопрос	Группы	Дата	ФИО студента
Понятие федерального государственного стандарта (ФГОС), федеральных государственных требований (ФГТ), образовательной программы, основной образовательной программы (ОП, ООП)			
Типы и виды образовательных учреждений в России			
Органы государственной власти и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования в России; их компетенции			
Организации, осуществляющие научно-методическое, методическое, ресурсное и информационно-технологическое обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования			
Объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования			
Система образования в странах Европы (указать страну самостоятельно)			
Система образования в странах Европы (указать страну самостоятельно)			
Система образования в странах Азии (указать страну самостоятельно)			
Система образования в странах Азии (указать страну самостоятельно)			
Система образования в США			
Система образования в Канаде			
Система образования в Украине			
Система образования в Казахстане			
Система образования в Белоруссии			
Система образования в странах Прибалтики			
Система образования в Африке			
Система образования в Австралии			

Дидактическая игра «Знатоки»

1. «Знатоки» распределяют между собой вопросы и отвечают на них. Минимальное количество «Знатоков» в группе – 6 человек.

2. «Эксперты» задают вопросы, чтобы углубить, конкретизировать, расширить ответы «Знатоков», при необходимости делают это сами; дают оценку выступлению знатоков по предложенным критериям. По 2 эксперта на каждый вопрос. «Эксперты» оценивают «Знатоков»

3. «Аналитики» дают оценку и присваивают баллы «Знатокам» и «Экспертам» (на данном занятии), а также представляют ответы по одному из вопросов в виде схемы или таблицы (последний срок – к следующему занятию, то есть через 2 недели). Количество «Аналитиков» по каждому вопросу не ограничено. Оценивает «Аналитиков» преподаватель.

Критерии оценки «Знатоков» (макс – 2, мин. – 0,5 балла по каждому пункту)

Критерии оценки	«Знатоков»								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Содержание выступления: 1) глубина; 2) полнота; 3) отсутствие фактических ошибок									
2. Логика выступления: 1) последовательно; 2) доказательно; 3) ясно (выражены мысли)									
3. Культура речи и коммуникативные умения: 1) правильность речи (отсутствие грамматических, лексических, орфоэпических ошибок); 2) четкая дикция, оптимальные громкость и темп, правильные поза и жесты; 3) умение осуществлять диалог (внимательно выслушать, по существу отвечать, корректно полемизировать)									
4. Участие в работе группы «Знатоков»: 1 балл – активно участвовал; 0,5 балла – участвовал; 0 баллов – не участвовал									
Итого									

Критерии оценки «Экспертов» (макс – 2, мин. – 0,5 балла по каждому пункту)

Критерии оценки	«Эксперты»					
	1	2	3	4	5	6
Содержание вопросов и оценки выступления «Знатков»: 1) глубина; 2) полнота; 3) отсутствие фактических ошибок						
Логика выступления: 1) последовательно; 2) доказательно; 3) ясно (выражены мысли)						
Культура речи и коммуникативные умения: 1) Правильность речи (отсутствие грамматических, лексических, орфоэпических ошибок); 2) Четкая дикция, оптимальные громкость и темп, правильные поза и жесты; 3) Умение осуществлять диалог (внимательно выслушать, по существу отвечать, корректно полемизировать)						
Участие в работе группы «Экспертов»: 1 балл – активно участвовал, 0,5 балла – участвовал, 0 баллов – не участвовал						
Итого						

Критерии оценки «Аналитиков» (макс. – 4, включая премиальные 2 балла по каждому пункту)

Критерии оценки	Эксперты					
	1	2	3	4	5	6
1. Оценка выступлений «Знатков» и «Экспертов» и представленных «Аналитиком» материалов (макс. 2 балла): 1) глубина; 2) полнота; 3) аналитичность						
2. Логика выступления и создания представленных материалов (макс. 2 балла): 1) последовательно; 2) обоснованно; 3) ясно (выражены мысли, представлен материал)						
3. Культура речи (устной и письменной) – макс. 1 балл						
4. Своеобразие представления материалов (концептуальность, оригинальность) – макс. 2 балла						
Итого						

**Отчет о первом этапе работы
над семестровым индивидуальным заданием
по дисциплине «Педагогика высшей школы»
студента гр. ... Фамилия Имя (Отчество)**

1. Дисциплина «...» изучается бакалаврами (шифр, название направления подготовки) в ... семестре. В соответствии с учебным планом часов на ауд. работу по данной дисциплине выделяется ... часов, из них ... часов на лекции, ... на ПЗ, на СРС выделяется ... часов, по дисциплине предусмотрен (зач., экзамен).

Проанализированная мной рабочая программа дисциплины разработана в соответствии с ФГОС направления подготовки..., номер ФГОС, утвержденного (дата). Дисциплина состоит из ...разделов. Раздел № ... рабочей программы будет представлен нами в качестве учебного модуля данной дисциплины. Название разрабатываемого модуля «...».

Данный модуль содействует освоению студентом ... области профессиональной деятельности, готовит к решению таких профессиональных задач, как.... Данный модуль содействует формированию следующих компетенций:

- общекультурных
- «дословная формулировка из ФГОС» (ОК-...); ...
- профессиональных:
- «дословная формулировка из ФГОС» (ПК-...); ...

2 Планируемые результаты освоения модуля

После освоения модуля студент должен

Знать ... ;

Уметь ... ;

Владеть ...

3 .Состав и объем модуля

<i>Вид учебной работы</i>	Всего часов
Общая трудоемкость модуля	
Лекции (Л)	
Практические занятия (ПЗ)	
Самостоятельная работа (СРС)	

3.1. Планируемые темы лекций

3.2. Планируемые темы практических занятий.

Пример одного из занятий:

Тема «...»

Цели: а) образовательная: ... , б) воспитательная ...; в) развивающая ...

Вид

Оборудование (если необходимо)

Ход практического занятия (детально представленный, с конкретными заданиями, системой оценки, критериями оценки)

Фронтальные, групповые и индивидуальные задания, предлагаемые на ПЗ.

Литература к ПЗ

**Анализ и оценка спроектированного содержания учебного модуля
(групповая форма работы)**

Ход занятия

1. Распределение по группам в соответствии с тематикой модулей
2. Работа в группах (отчет каждого, обсуждение, коллективная оценка представленного модуля)
3. Выступление представителей каждой группы с отчетом о результатах работы над модулем (1 чел. от группы)
4. Оценка выступлений и работы в группах арбитрами (вклад каждого участника в работу группы, мин – 0, макс – 3 балла)
5. Подведение итогов и оценивание участников занятия

Задания для каждой группы

1) Выслушайте, проанализируйте и оцените отчет каждого члена группы о модуле, занесите баллы по представленным ниже критериям, выставленные каждому, в табл. П.4.

2) Охарактеризуйте для представителей других групп готовность группы к данному занятию и дайте обобщенную оценку работе каждого над модулем, отметив плюсы и минусы работы.

Примерный план отчета группы:

Группа представляет кафедру ..., НП....., в группе... человек, полностью справились с заданием... чел. Не готовы отчитаться по модулю... чел. Наивысшие баллы получили работы магистрантов..., т.к....

Даны следующие рекомендации по доработке:...

Меньшее количество баллов набрали..., т.к.

Достоинствами работ является ..., минусами...

Даны следующие рекомендации по доработке:...

Таблица П.4

Критерии оценки	Баллы	Разработчик модуля					
		1	2	3	4	5	6
Содержание модуля отобрано в соответствии с компетенциями, на формирование которых направлен модуль, уровни компетенций (знает, умеет, владеет (способен)) выделены	0–3						

Продолжение табл. П.4

Критерии оценки	Баллы	Разработчик модуля					
		1	2	3	4	5	6
Содержание занятий представлено в соответствии с требованиями: тема (0,25), цели (0,5), вид (0,5), оборудование (0,5) развернутый план (4,5) введение и заключение (0,5), литература, прав. оформленная (0,5) Премиальные баллы: указать, за что (0,25–0,5)	0–8						
Интерактивные и инновационные формы, методы и приемы обучения применялись: Применялись, технология использования данного элемента понятна Названы, не представлена пошаговая работа преподавателя и студентов с использованием данного элемента технологии Не использовались Премиальные баллы: указать, за что (0,25–1)	0–5 5 1 0						
Культура письменной речи магистранта, представляющего отчет по модулю: 1) Содержательность и грамотность <u>письменной (текст модуля)</u> речи; 2) Умение осуществлять диалог (внимательно выслушать, по существу отвечать, корректно полемизировать при обсуждении в группе)	0–3 0–2 1						

Критерии оценки	Баллы	Разработчик модуля					
		1	2	3	4	5	6
<p>Организация СРС:</p> <p>1) Разнообразные виды СРС (0,5) Единообразные виды СРС (0,25) Не названы (0)</p> <p>2) разнообразные виды контроля (0,5) единообразные виды контроля (0,25) Не названы (0)</p> <p>3) литература, правильно оформленная (0,25)</p> <p>4) представлены индивидуальные задания, учитывающие способности и интересы школьников, подробно охарактеризованы (0,5) представлены индивидуальные задания, учитывающие способности и интересы школьников, кратко охарактеризованы (0,25) не представлены (0)</p> <p>5) представлены задания для групповой работы, подробно охарактеризованы (0,5) представлены задания для групповой работы, кратко охарактеризованы (0,25) не представлены задания для групповой работы (0)</p> <p>6) представлены задания продуктивного характера (для фронтальной, индивидуальной и/или групповой работы), подробно охарактеризованы, являются естественным итогом выполнения репродуктивных заданий (0,5) Представлены, кратко охарактеризованы (0,25); Не представлены (0)</p> <p>7) все задания для СР представляют собой систему, содействующую присвоению содержания модуля (0,5) задания для СРС бессистемны, отобраны по непонятным основаниям (0,25) Премияльные баллы: указать, за что (0,25–0,5)</p>	0-4						
<p>Контроль и оценка присвоения содержания модуля</p> <p>1) виды контроля разнообразны, представляют собой систему (присутствует входной контроль,</p>	0–5,5						

Критерии оценки	Баллы	Разработчик модуля					
		1	2	3	4	5	6
<p>текущий и итоговый контроль по модулю), направленную на проверку формирования различных уровней заданных компетенций: знает, умеет, владеет (способен) – 1</p> <p>виды контроля единообразны, представляют собой систему (0,5)</p> <p>виды контроля отобраны не системно, контроль носит фрагментарный характер (0,25)</p> <p>виды контроля не представлены (0)</p> <p>2) присутствует тестирование, тестовые задания корректны в аспекте содержания, формы, уровня сложности и формы (1)</p> <p>присутствует тестирование, тестовые задания не корректны в аспекте содержания, формы, уровня сложности и/или формы (0,25)</p> <p>отсутствует тестирование (0)</p> <p>3) разработанные критерии оценки при контроле обоснованы, логичны (1)</p> <p>разработанные критерии оценки при контроле не обоснованы, нелогичны (0,25)</p> <p>отсутствуют критерии оценки при контроле (0)</p> <p>4) представленные вопросы (задания) для самопроверки системны, логичны (1)</p> <p>представленные вопросы (задания) для самопроверки фрагментарны (0,25)</p> <p>не представлены вопросы (задания) для самопроверки (0)</p> <p>5) разработана и представлена балльная система оценки работы студентов по присвоению содержания модуля (системна и логична) – 1</p> <p>Представленная балльная система оценки работы студентов по присвоению содержания модуля вызывает сомнения (какие?) – 0,5</p> <p>не представлена балльная система оценки работы студентов по присвоению содержания модуля – 0</p> <p>Премииальные баллы: указать, за что (0,25–0,5)</p>							

Критерии оценки	Баллы	Разработчик модуля					
		1	2	3	4	5	6
Рекомендуемая литература 1) Основная и дополнительная литература оформлена в соответствии с ГОСТом и требованиями к учебно-методической литературе –1 основная и дополнительная литература оформлена в основном в соответствии с ГОСТом и требованиями к учебно-методической литературе, но есть небольшие недочеты – 0,5 оформление неверное – 0,1 отсутствует литература – 0 2) охарактеризован каждый источник целиком или отдельные его разделы (в чем его достоинства и особенности) – 1 характеристика вызывает сомнения в аспекте глубины анализа, носит поверхностный характер – 0,25 не представлена характеристика источников – 0 3) в списке литературы есть ссылки на статьи (иные материалы), отражающие последние изменения, рассматриваемых в модуле положений – 0,5 Нет соответствующих ссылок – 0 Премияльные баллы: указать, за что (0,25–0,5)	0–3						
Всего (выставляет группа)	0–31,5						
Итого							