



Has been issued since 2012.
ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2014. Vol.(7). № 1. Issued 4 times a year
Global Impact Factor 2012 – 0,201

EDITORIAL STAFF

Dr. Tyunnikov Yury – Sochi State University, Sochi, Russia (Editor-in-Chief)
Dr. Ziatdinov Rushan – Fatih University, Istanbul, Turkey (Deputy Editor-in-Chief)
Dr. Badayan Irina – Russian International Olympic University, Sochi, Russia

EDITORIAL BOARD

Dr. Fedorov Alexander – Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Taganrog, Russia
Dr. Koprivova Jitka – Masaryk University Brno, Brno, Czech Republic
Dr. Skarbalius Antanas – Lithuanian Academy of Physical Education, Kaunas, Lithuania
Dr. Kharisov Faris – Federal Institute of education development, Moscow, Russia
Dr. Nabiyev Rifkat – Ufa State University of Economics and Service, Ufa, Russia
Dr. Zekeriya Karadag – Bayburt University, Bayburt, Turkey
Dr. Bartik Pavol – Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russia). Registration Certificate ПИ № ФС77-50464 4 July 2012.

Journal is indexed by: **Cross Ref** (USA), **Directory of Open Access Journals** (Sweden), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (USA), **Electronic scientific library** (Russia), **Global Impact Factor** (Australia), **Index Copernicus** (Poland), **Journal index** (USA), **Open Academic Journals Index** (Russia), **ULRICH's WEB** (USA).

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 26/2 Konstitucii, Office 6
354000 Sochi, Russia

Website: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Founder and Editor: Academic Publishing
House *Researcher*

Passed for printing 15.03.14.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 4,5. Ysl. pech. l. 4,2.

Circulation 1000 copies. Order № 204.

2014

№ 1



Издается с 2012 г. ISSN 2304-9650. E-ISSN 2305-6746
2014. № 1 (7). Выходит 4 раза в год.
Global Impact Factor 2012 – 0,201

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тюнников Юрий – Сочинский государственный университет, Сочи, Россия
(Главный редактор)
Зиятдинов Рушан – Университет Фатих, Стамбул, Турция (заместитель гл. редактора)
Бадаян Ирина – Российский Международный Олимпийский университет, Сочи, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бартик Павел – Университет Матея Бела, Банска Быстрица, Словакия
Зекерия Карадаг – Университет Байбурт, Байбурт, Турция
Копривова Йитка – Университет имени Масарика г. Брно, Брно, Чешская республика
Набиев Рифкат – Уфимский государственный университет экономики и сервиса, Уфа, Россия
Скарбалос Антанас – Литовская академия физической культуры, Каунас, Литва
Федоров Александр – Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова, Таганрог, Россия
Харисов Фарис – Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ, Москва, Россия

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-50464 от 4 июля 2012 г.

Журнал индексируется в: **Cross Ref** (США), **Directory of Open Access Journals** (Швеция), **EBSCOhost Electronic Journals Service** (США), **Global Impact Factor** (Австралия), **Index Copernicus** (Польша), **Научная электронная библиотека** (Россия), **Journal Index** (США), **Open Academic Journals Index** (Россия), **ULRICHSWEB™ GLOBAL SERIALS DIRECTORY** (США).

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: 354000, Россия, г. Сочи,
ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6
Сайт журнала: <http://www.aphr.ru>
E-mail: ejce@inbox.ru

Учредитель и издатель: ООО «Научный
издательский дом "Исследователь"» -
Academic Publishing House *Researcher*

Подписанов печать 15.03.14.
Формат 21 × 29,7/4.
Бумага офсетная.
Печать трафаретная.
Гарнитура Cambria.
Уч.-изд. л. 45. Усл. печ. л. 42.
Тираж 1000 экз. Заказ № 204.

C O N T E N T S

Igor V. Mayev, Olga B. Dautova, Diana T. Dicheva, Dmitry N. Andreyev, Aleksandra Yu. Goncharenko, Yury A. Kucheryavy, Kseniya O. Aleksandrova Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning	4
Maiya K. Moisy The Potential of Collegiate Relations between Instructors and Students in the Professional Making of Future Teachers	11
Elena N. Rozhnova Assessing the Degree to which the Professional Qualities of a Midlevel Manager have been Formed	18
Vladimir I. Shapovalov A Semantic Analysis of the Notion of Competitiveness of the Personality of a School Child	36
Ömer Faruk Sözcü, İsmail İpek Rapid E-learning Development Strategies and a Multimedia Project Design Model	46
N.V. Tarasova, N.I. P'yankova The Scientific-Methodological Basics of Designing the Procedure for Public Accreditation in Educational Institutions	54
Yurii S. Tyunnikov Preparation of Future Pedagogues for Innovation Activity: the Present State and Unresolved Issues	63



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

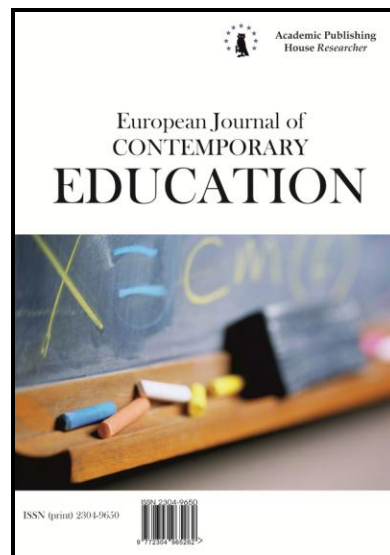
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 4-10, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Stages in the Making of the Competence Approach and Its Significance to Teaching Medical Disciplines at Institutions of Higher Medical Learning

¹Igor V. Mayev

²Olga B. Dautova

³Diana T. Dicheva

⁴Dmitry N. Andreyev

⁵Aleksandra Yu. Goncharenko

⁶Yury A. Kucheryavy

⁷Kseniya O. Aleksandrova

¹ SBEI HPE (State Budget-funded Educational Institution of Higher Professional Education (Russian GBOU VPO)) The Ministry of Health of the RF *A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry*, Russia

20 Delegatskaya St., Bld. 1, Moscow 127473

Correspondent member of the RAMS, MD, Professor

² SBEI FPE (QI) S (State Budget-funded Educational Institution of Further Professional Education (Qualification Improvement) for Specialists (Russian GBOU DPO (PK) S)) *Saint Petersburg Academy of Post-Diploma Pedagogical Education*, Russia

11-13 Lomonosov St., Saint Petersburg 191002

Doctor of Pedagogy, Professor

E-mail: anninskaja@mail.ru

³ SBEI HPE the Ministry of Health of the RF *A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry*, Russia

20 Delegatskaya St., Bld. 1, Moscow 127473

Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor

E-mail: di.di4eva@yandex.ru

⁴ SBEI HPE the Ministry of Health of the RF *A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry*, Russia

20 Delegatskaya St., Bld. 1, Moscow 127473

Assistant

E-mail: dna-mit8@mail.ru

⁵ SBEI HPE the Ministry of Health of the RF A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Russia

20 Delegatskaya St., Bld. 1, Moscow 127473

Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor

⁶ SBEI HPE the Ministry of Health of the RF A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Russia

20 Delegatskaya St., Bld. 1, Moscow 127473

Candidate of Medical Sciences, Assistant Professor

⁷ SBEI HPE the Ministry of Health of the RF A.I. Yevdokimov Moscow State University of Medicine and Dentistry, Russia

20 Delegatskaya St., Bld. 1, Moscow 127473

Laboratorian

Abstract. This article examines the preconditions and origins of the competence approach and various approaches to apprehending the essence of competencies: personal, functional, and cognitive. The authors cover the major stages in the making of the competence approach at institutions of higher medical learning.

Keywords: competencies; competence; competence approach; higher professional education.

Introduction.

Streamlining technology for teaching therapeutic disciplines at institutions of higher medical learning is an objective of utmost significance to the professional preparation of practicing physicians. The coming into force of the Federal State Educational Standard for Higher Professional Education (FSES HPE (Russian FGOS VPO)) on the “general medicine” specialty has defined criteria for the preparation of physicians. The end objective is to enable medical college graduates to begin their practical activity right after getting a specialist diploma. The Federal Law of the RF No. 323 dated 21.11.2011 “On the Fundamentals of Protection of the Health of Citizens in the RF” augments the physician’s responsibility before the patient and society. A medical college graduate ought to be ready for independent decision-making and fulfilling one’s professional duties to the fullest and be ready for teamwork [1].

This is in agreement with concepts deemed topical by classics of medicine. Thus, for instance, academician V.K. Vasilenko wrote: “In books, textbooks we often reiterate what one needs to do – for instance, he who diagnoses well treats well; to do something well is a virtuous wish. For a practical physician it is especially important to not only know and do something but learn to work, that is master the technique and methodology of medical practice” [2].

The above augments the responsibility of medical college instructors for the preparation of human resources. An important aspect of the pedagogical process is forming the competence approach with students.

Materials and methods.

This article’s material comes from monographs, textbooks, and publications reflecting the theoretical and practical aspects of the competence approach in higher professional education and, above all, medical education. The authors employ the methods of the systemic approach and analytical review.

Results and their discussion.

Competence theory has been developed actively for the last decades. Back in 1954, famous American scientist John Flanagan, when analyzing the procedures for selecting men for the US Air Force aircrew, came to the conclusion that when hiring someone it is important to take into account not so much one’s IQ and education level but the content of their behavioral reactions in so-called critically important situations within the frame of a particular profession [3].

The founder of competence theory is known to be David McClelland, who in 1973 published an article called “Testing for Competence rather Than Intelligence” [4]. In it, he shared the results of studies that sought to prove that traditional academic tests for one’s abilities and tests for one’s

knowledge of the subject, as well as school certificates and university diplomas, did not guarantee effective work performance or success in life; McClelland advocated for testing competencies, which he construed as basic, leading personal characteristics governing the attainment of “superior” performance of one’s professional duties.

In comparing people who were clearly successful in work with less successful, D. McClelland defined characteristics associated with attaining considerable results in one’s professional activity. According to D. McClelland, a “competency” can incorporate a person’s motives, peculiarities, skills, vision of oneself, and social role, as well as knowledge.

Another American scientist, R. Boyatzis, identified so-called threshold and differentiating competencies. He construed threshold competencies as characteristics that are significant to work but do not lead to efficiency and differentiating competencies as characteristics governing the possessor’s efficient performance. As a result of his study, R. Boyatzis made up a list of 19 most general competencies of a manager, which in 1982 were included in the publication “The Competent Manager”. Of the 19, 12 were defined as differentiating and 7 as threshold competencies [5, 6].

Competence-oriented education (or competence-based education – CBE) had been formed in the United States in the 70s within the general context of the term “competence” proposed by N. Chomsky in 1965 (Massachusetts University) in relation to language theory [7]. At the same time, in R. White’s “Motivation Reconsidered: The Concept of Competence” (1959) the competence category gets substantively filled with peculiarly personal components, including motivation [8].

In 1984, in his book “Competence in Modern Society” J. Raven conducted an exploration of views, expectations, and types of competence needed in work and everyday life and classified specific qualities people need to cultivate in the following way:

1. *Human resources; types of competence associated with the system of values*, such as: initiative, leadership, inclination to analyze the work of organizations and society as a whole, and ability to employ one’s conclusions in choosing a strategy for one’s own behavior.

2. Perceptions and expectations associated in people’s minds with ways of society’s functioning and one’s own role in that structure: one’s perception of oneself, one’s way of analyzing the work of organizations, one’s own role and the role of others, having an adequate idea of the organizational climate, which facilitates innovation, responsibility, and development and does not lead to stagnation, and ability to manage one’s conduct in accordance with one’s beliefs and guidelines.

3. *Adequate understanding of the meaning of a whole range of terms describing relations between people within organizations*, such as leadership, decision making, democracy, equality, responsibility, accountability, and delegating responsibility. Lack of adequate understanding of these terms leads to increase in restrictions and stagnation [9].

J. Raven also conducted an analysis of types of competence crucial to effective teaching. Efficient instructors possess an ability to reflect on the personal qualities of their students and look after their development, take notice of, foresee, and take account of the reaction of one’s students, demonstrate in deed one’s own preferences and systems of values and deeply personal ways of thinking and feeling, which lead to the attainment of goals set, and possess an ability to apprehend and successfully act on social factors external to school, which usually limit working capacity.

In his work, J. Raven also adduces data from research by Schneider, Klemp, and Kastendiek (1981), who also studied qualities teachers need for efficient work. These authors discovered that the key factor that sets efficient teachers apart from less efficient ones is the ability to combine centeredness – responsiveness to the needs, interests, and avocations of students – with directiveness, i.e. the ability to impart meaning and purposefulness to learning.

In his study, J. Raven proves that competent conduct depends on:

- 1) motivation and the ability to engage in high-level activity – for instance, display initiative, take responsibility, and analyze the work of one’s line;

- 2) readiness to engage in subjectively significant actions – for instance, aspire to make an impact on what is going on in one’s line of duty;

- 3) readiness and the ability to facilitate fostering a climate of supporting and rewarding those trying to come up with novelties and seeking out new ways to work efficiently;

4) having an adequate idea of a number of terms relating to managing organizations, such as risk, effectiveness, leadership, responsibility, accountability, communication, equality, and participation [9].

The next stage in the study of competence begins in 1990 and is characterized by said term becoming a scientific category in Russia in relation to education. The stage is also characterized by the appearance of international documents. UNESCO materials and Council of Europe recommendations mark off a range of key competencies which should be viewed by everyone as the desired learning outcomes; the term “key competencies” is introduced, which should match the new requirements of the labor market and economic transformations.

The concept of competencies and skills proposed in the European project “Tuning Educational Structures in Europe” includes knowing and understanding (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand), knowing how to act (practical and operational application of knowledge to certain situations), and knowing how to be (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context). The project identifies the major dimensions of modern approaches to learning:

- defining sets of general and special competencies for first and second learning cycle (level) graduates – bachelors and masters; shaping them is a priority dimension of joint efforts by the Bologna Process member states;
- harmonizing curricula in terms of structure, programs, and learning methods proper;
- working out an all-European consensus in defining degrees in terms of what the graduate ought to be able to do upon finishing school;
- working out a competence approach capable of preserving flexibility and autonomy in the structure of curricula.

We believe that currently we have already entered a new stage in the development of a competence approach associated with a new understanding of competence and its link with the personal and professional development of the learner.

The *Framework for Qualifications of The European Higher Education Area* (FQ-EHEA) defines competencies for specialists as a confirmed capacity to employ knowledge, aptitudes, and personal, social, and methodological skills in work or academic situations in professional and personal development.

Thus, having taken a general brief historical tour of the development of the competence approach in education, we now move on to the most important issue – the issue of how well we apprehend this approach, its diversity, today. There are three traditional approaches to apprehending the substance of competencies: personal, functional, and cognitive.

The *personal* approach is aimed at identifying the behavioral characteristics of competencies. The major question to seek an answer to in terms of this approach is: Which personal traits define successful actions?

In this regard, competencies are a foundational behavioral aspect or a characteristic that can be manifested in effective and/or successful actions and depends on the context of actions, organizational factors, and factors of the environment, as well as professional activity characteristics [10, 11]. In terms of the personal approach to the study of professional competence, researchers assess one’s knowledge and aptitudes, the motivation component, as well as one’s professionally significant personal qualities. Research methods include observations and diagnosis of the specialist’s professionally significant personal qualities.

The *functional* (activity) approach is aimed at identifying the major elements of activity that need to be fulfilled for the outcome to be considered attained and meeting set requirements [9, 12].

In the Russian educational tradition, in effecting the educational process the college instructor has been accustomed to appealing to the category of knowledge. In the competence approach, within the frame of the cognitive dimension, of principal importance is apprehending special types of knowledge organization. According to M.A. Kholodnaya, knowledge of this kind meets the following requirements:

- variety (a multitude of various knowledge on various things);
- articulatedness (the elements of knowledge are clearly marked off, while forming certain interrelationships between each other);

flexibility (both the content of particular elements and associations between them can change quickly under the influence of certain objective factors, including under the variant when knowledge turns into lack of knowledge);

the quickness of being put in practice on the spot when needed (the promptness and easy accessibility of knowledge);

the possibility of being applied in a broad range of situations (including the ability to transfer knowledge into a new situation);

the identifiedness of key elements (in a multitude of knowledge relating to a given field, particular facts, concepts, and definitions are perceived as the most significant, decisive to comprehending it);

the categorical nature (the defining role of a type of knowledge represented in the form of general principles, general approaches, and general ideas);

possessing not just declarative knowledge (knowledge of “what”) but procedural knowledge (knowledge of “how”) [13].

In underlining the significance of the intellectual component of competence, M.A. Kholodnaya defines intellectual competence as “a special type of knowledge organization, which enables one to make effective decisions in a particular field (including in extreme conditions)” [10, 13].

In terms of the *cognitive* approach, competence has also been researched by M.A. Choshanov [12]. In his studies, he points out that:

the term “competence” expresses in one word the meaning of the “knowledge, aptitudes, and skills” triad and serves as the link between its components;

the term “competence” is the most expedient in describing the specialist’s real preparation level;

a competent specialist is distinguished by the ability to choose from a multitude of decisions the most optimum and disprove false decisions in a well-reasoned manner, i.e. possess critical thinking skills;

a competent specialist is characterized by a constant update of knowledge and wielding the latest information to be able to successfully solve professional problems right there and then, i.e. the capacity to perform one’s duties actually;

the term “competence” incorporates the content (knowledge) and processual (aptitudes) components: a competent person should not only comprehend the gist of the problem but be able to solve it in practice, i.e. wield a solution method (knowledge + aptitudes) [11, 13].

In essence, the competence approach was employed in teaching medical disciplines earlier as well. The groundwork for the operation of the clinic as the school of medical practice was laid by the luminaries of national medical science; in 1867, S.P Botkin wrote: “... the clinician-instructor sets himself a goal to pass along to his students a method guided by which young practitioners would be able to apply on their own their theoretical medical information to sick individuals they will encounter in the course of their practical activity”. G.A. Zakharyin maintained that “He who has mastered the method and skill of individualizing will make it in any other situation that is new to him ...” [cit. on 2]. At the clinic, students or young physicians (interns, resident physicians) are engaged in medical work under the direct guidance of qualified physicians, mastering the techniques of look-over, examination, analysis of data obtained, diagnosis establishment, and prescribing adequate treatment [14]. “At the clinic, there occurs the passing along of medical experience, that is the clinical thinking skill, to the student – the ability to apply one’s aptitude and knowledge to a specific patient through personal contact with the patient under the instructor’s supervision” [2].

Conclusion.

Thus, the fundamentals of teaching medicine laid down by eminent internists of the past are in agreement with the requirements of the present day. The term “competence” as a combination of the content (knowledge) and processual (aptitudes) components is the basis for the preparation of qualified medical human resources and meets the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Professional Education on the “general medicine” specialty, whose coming into force has defined criteria for the preparation of physicians.

References

1. Mukhin, N.A., I.V. Mayev, A.A. Svistunov, and V.V. Fomin, 2013. Teaching Therapeutic Disciplines: Modernization Vectors. *Terapevticheskiy Arkhiv*, 8: 14-19.
2. Vasilenko, V.K., 1985. *An Introduction to the Clinical Presentation of Internal Diseases*. M.
3. Sakorkar, S. Competency Studies and Competency Models. http://www.changeworksindia.com/pdfs/competency_studies.pdf.
4. McClelland, D.C., 1973. Testing for Competence rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28: 1-14.
5. Zimnyaya, I.A., 2003. Key Competencies: A New Paradigm for Learning Outcomes. *Vyssheye Obrazovaniye Segodnya*, 5: 34-42.
6. Boyatzis, R.E., 1982. *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.
7. Chomsky, N., 1972. *Aspects of the Theory of Syntax*. M.
8. White, R.W., 1959. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66: 297-333.
9. Raven, J., 2002. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development, and Release*. M.
10. Belitskaya, G.E., 1995. The Social Competence of a Person. *A Person's Consciousness in a Recessary Society*, M., pp: 45.
11. Williams, R.S., 2003. *Managing Employee Performance*. SPb.: Piter.
12. Choshanov, M.A., 1996. *Flexible Problem-Module Learning Technology: A Guide*. M.: Narodnoye Obrazovaniye, pp: 160.
13. Kholodnaya, M.A., 1997. *The Psychology of the Intellect: Research Paradoxes*. Tomsk: Izd-vo Tom. Un-ta; M.: Bars.
14. Mukhin, N.A. and V.S. Moiseyev, 2002. *Propaedeutics of Internal Diseases*. M.

УДК 378.046.4

Этапы становления компетентностного подхода и его значение в преподавании медицинских дисциплин в высшей школе

¹ Игорь Вениаминович Маев

² Ольга Борисовна Даутова

³ Диана Тодоровна Дичева

⁴ Дмитрий Николаевич Андреев

⁵ Александра Юрьевна Гончаренко

⁶ Юрий Александрович Кучерявый

⁷ Ксения Олеговна Александрова

¹ ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Минздрава РФ, Россия

127473, г. Москва, ул. Делегатская, д.20, стр.1

Член-корреспондент РАМН, доктор медицинских наук, профессор

² ГБОУ ДПО (ПК) С «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», Россия

191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д.11-13

доктор педагогических наук, профессор

E-mail: anninskaja@mail.ru

³ ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Минздрава РФ, Россия

127473, г. Москва, ул. Делегатская, д.20, стр.1

кандидат медицинских наук, доцент

E-mail: di.di4eva@yandex.ru

⁴ ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Минздрава РФ, Россия

127473, г. Москва, ул. Делегатская, д.20, стр.1
ассистент

E-mail: dna-mit8@mail.ru

⁵ ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Минздрава РФ, Россия

127473, г. Москва, ул. Делегатская, д.20, стр.1
кандидат медицинских наук, доцент

⁶ ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Минздрава РФ, Россия

127473, г. Москва, ул. Делегатская, д.20, стр.1
кандидат медицинских наук, доцент

⁷ ГБОУ ВПО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» Минздрава РФ, Россия

127473, г. Москва, ул. Делегатская, д.20, стр.1
лаборант

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки и истоки компетентностного подхода, различные подходы к пониманию сущности компетенций: личностный, функциональный, когнитивный. Освещаются основные этапы становления компетентностного подхода в высшей медицинской школе.

Ключевые слова: компетенции; компетентность; компетентностный подход; высшее профессиональное образование.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

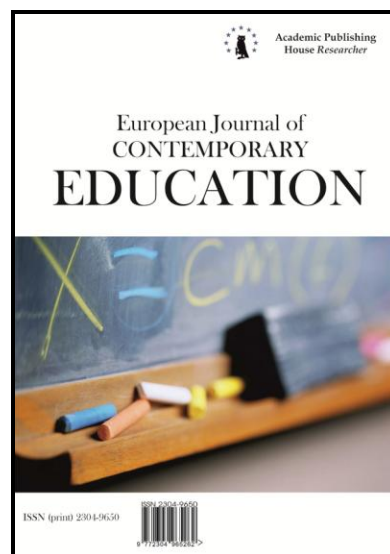
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 11-17, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



The Potential of Collegiate Relations between Instructors and Students in the Professional Making of Future Teachers

Maiya K. Moisy

Sochi State University, Russian Federation

PhD (Pedagogy)

E-mail: mr567mk@gmail.com

Abstract. This article examines collegiate relations between instructors and students at pedagogical colleges as an important condition for the professional making of future teachers. The author defines the essence of collegiate relations by bringing to light the structural components, attributes, and system of functions and provides a characterization of the principles of and stages in building this kind of relations.

Keywords: collegiate relations, collegiate interaction, professional-pedagogical preparation, professional-pedagogical communication, professional-pedagogical orientation.

Введение.

Динамика профессионального становления в большой степени зависит от характера межличностных отношений. Применительно к условиям подготовки бакалавров педагогического направления возможность и готовность всех субъектов образовательного процесса вступать в коллегиальные отношения является значимым фактором профессионального становления и личностного развития. В системе педагогического образования приобретаются не только необходимые знания по специальности, но также и определенный опыт обучающего взаимодействия, установления педагогических взаимоотношений, переносимых в дальнейшем в область практической деятельности, оказывающих существенное влияние на выбор ценностных ориентиров и формирование профессиональной готовности будущего учителя.

Специфика взаимоотношений преподавателей и студентов педагогического вуза обусловлена тем, что будущий учитель вовлечен в профессиональную деятельность не только при изучении сугубо профессиональных дисциплин и в процессе производственных практик, но и в ходе всего образовательного процесса, на всех его этапах и во всех звеньях, включая различные формы внеучебной деятельности. Следовательно, образовательный

процесс в педагогическом вузе – это не только совокупная деятельность преподавания и совокупная деятельность учения, но также и совокупная совместная профессионально-педагогическая деятельность, где различия между субъектами носит, в основном, функционально-ролевой и квалификационный характер.

Обсуждение.

На успешность профессионального становления будущего учителя безусловно влияет социальная ситуация развития личности студента педвуза, основные составляющие которой (взаимоотношения студентов, психологический климат в группе, межличностные отношения студентов и преподавателей) в значительной степени влияют на настроение студентов, успехи в учебной и профессиональной деятельности, на проявление активности и инициативы, выбор ценностных ориентаций.

В качестве характеристик педагогического взаимодействия И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов выделяют следующие:

- предметную направленность, подразумевающую общую для взаимодействующих субъектов цель;
- эксплицированность или внешнюю проявленность, позволяющую фиксировать действия друг друга;
- рефлексивную многозначность, позволяющую по-разному интерпретировать как субъективные намерения, так и реальные действия участников взаимодействия [1].

Мы считаем, что для коллегиального взаимодействия характерны:

- педагогическая направленность, предполагающая в конечном итоге формирование личности воспитуемого (в условиях педагогического вуза – профессиональное становление будущего учителя);
- эксплицированность, которая проявляется в возможности взаимно активно влиять на действия друг друга (преподавателя и студентов);
- рефлексивная многозначность;
- личностное равенство участников взаимодействия;
- равенство позиций и неформальное равенство статусов участников коллегиального взаимодействия.

Кроме того, коллегиальное взаимодействие предполагает обязательное наличие цели (обсуждение, решение профессионально-педагогических вопросов), интереса (к профессии, к совместной деятельности, к личности субъектов взаимодействия), действия (на основе совместимости, паритетности интересов, позиций партнеров) и результата (принятия совместных решений, сформированная профессионально-педагогическая направленность студентов педагогического вуза).

Характер взаимоотношений преподавателя со студентами педагогического вуза должен определяться, на наш взгляд, основными целями деятельности педагогов. Одной из таких целей, помимо организации и руководства учебно-воспитательным процессом, является развитие профессиональной направленности будущих учителей, к составляющим которой относятся:

- нравственная готовность (сформированность главных интегративных нравственных качеств: гуманности, трудолюбия, честности и др.),
- ценностно-мотивационная готовность (сформированность ценностей коллективной жизнедеятельности, сотрудничества, педагогического сотворчества; оптимальная сила мотивации),
- профессионально-коммуникативная готовность (развитые коммуникативные способности, сформированные коммуникативные умения).

Приобретенный опыт взаимоотношений с преподавателями в педагогическом процессе вуза, несомненно, влияет на каждый из перечисленных компонентов профессионально-педагогической направленности.

Педагогическая деятельность основана на общении и отличаются творческим характером, причем, большое значение имеет коллективное творчество. Различные ситуации педагогического общения, создаваемые в ходе профессионального взаимодействия, основанного на коллегиальных отношениях (коллегиального

взаимодействия), являются коммуникативной тренировкой для студентов педагогического вуза.

Многие авторы [2; 3; 4; 5], рассматривая педагогическое общение в учебном процессе, выделяют четыре этапа: подготовительный, адаптационный, собственно общение, этап обратной связи. Считается, что наиболее весомый и значимый – этап собственно общения преподавателя и студента на занятии. С данным утверждением нельзя не согласиться. Однако мы полагаем, что необходимо уделять больше внимания подготовке к этому этапу, и предлагаем следующую структуру педагогического общения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Диагностический этап, предусматривающий постановку предварительной цели, анализ состава аудитории (индивидуальные и возрастные особенности студентов, их ценности интересы, учет стадии развития студенческого коллектива и т.п.).

Этап целеполагания, учитывающий результаты диагностики.

Проектирование, представляющее собой прогнозирование преподавателем будущего общения, планирование собственных вербальных и невербальных действий, а также речевого действия студентов

Этап собственно общения, предполагающий непосредственное общение с аудиторией (группой студентов, студентом) и текущую коррекцию его с учетом имеющегося эмоционального фона.

Этап трансляции (обратной связи), включающий оценку осуществленного общения, анализ педагогической эффективности процесса и результата общения.

Сформированные во время профессиональной подготовки умения выступают далее в качестве факторов или средств профессионально-личностного развития учителя. А готовность устанавливать оптимальные взаимоотношения с обучаемыми (как один из элементов социально-психологической готовности студентов к выполнению роли субъектов) обеспечивает устойчивый уровень развития психических, личностных и профессиональных качеств будущих учителей. Такими оптимальными являются коллегиальные отношения. Именно они позволят создать такую среду межличностного общения в педагогическом процессе вуза, где развитие студента как будущего педагога было бы максимально эффективным.

К сущностным признакам коллегиальных отношений преподавателей и студентов относятся [6]:

профессионально-педагогическую направленность (целевым объектом данного вида отношений является педагогическая профессия);

двусторонний характер (данный вид отношений реализуется в равной мере как преподавателями, так и студентами);

функционально-ролевое позиционирование (приятные позиции в соответствии с заданными функциями и ролями);

интегативность (коллегиальные отношения интегрированы в образовательный процесс, включая различные формы внеучебной работы);

полисубъектность (коллегиальные отношения предполагают активное взаимодействие двух и более субъектов; эти отношения возможны между преподавателями, между студентами, между студентами и преподавателями);

персонафицированность (учет субъектами коллегиальных отношений возрастных и индивидуальных особенностей друг друга);

диалогичность (реализация коллегиальных отношений возможна лишь при диалоге субъектов взаимодействия).

Специфику коллегиальных отношений определяют также их структурные компоненты: структурно-морфологический, ориентировочно-познавательный, прогностико-преобразующий, практико-операциональный, ценностно-мотивационный.

Структурно-морфологический компонент, в основе которого лежит принцип разложения коллегиальных отношений на отдельные «единицы», составляют основные элементы коллегиальных отношений, к которым относятся субъекты отношений (преподаватели и студенты), предмет данного вида отношений (усвоение учебной информации, решение педагогических задач, создание педагогических проектов и др.), формы и средства реализации коллегиальных отношений, а также основные свойства,

присущие названным элементам согласно конкретным условиям образовательного процесса.

Ориентировочно-познавательный компонент составляют знания сущностных признаков коллегиальных отношений; умения оценивать исходную ситуацию взаимодействия, динамику развития коллегиальных отношений; анализировать коллегиальные отношения как инфраструктуру образовательного процесса.

Прогностико-преобразующий компонент составляют умения прогнозировать развитие коллегиальных отношений и соответственно корректировать эти отношения.

Практико-операциональный компонент включает в себя умения создавать, поддерживать и корректировать коллегиальные отношения.

Ценностно-мотивационный компонент связан с актуализацией и дальнейшим развитием профессионально-ценностных ориентиров субъектов коллегиальных отношений.

Вышеназванные особенности коллегиальных отношений наглядно свидетельствуют о наличии комплекса связей между процессом развития коллегиальных отношений в системе «преподаватель – студент» и рядом важнейших элементов процесса профессионального становления будущего учителя, что отражено в системе функций, выполняемых коллегиальными отношениями. По своей структуре такие функции являются бинарными, поскольку коллегиальные отношения функционируют и развиваются в рамках общих задач профессионально-педагогической подготовки при активном взаимодействии и преподавателей, и студентов.

Трансляционно-нормативная функция. Данная функция заключается в передаче будущему учителю профессионально значимой для педагогического общения информацией; предполагает, с одной стороны, предъявление преподавателем норм, образцов, стилей педагогического общения при решении педагогических задач, с другой – усвоение их студентом и обогащение его опыта профессионального общения. В этом случае коллегиальные отношения, возникающие в процессе профессионально-педагогического общения, становятся важным условием эффективного осуществления образовательного процесса.

Фасилитационно-развивающая функция. Преподаватель констатирует условия общения, генерирует психологически комфортную среду для профессионального становления студентов; актуализирует ценностно-смысловое содержание коллегиальных отношений; создает ситуации, позволяющие будущему учителю самоактуализироваться, совершенствоваться в профессиональном общении, в установлении и поддержании на должном уровне коллегиальных отношений. При этом коллегиальные отношения способствуют появлению у студентов профессиональных и личностных новообразований.

Мотивационно-аксиологическая функция. Функция направлена на формирование у студентов ценностного отношения к выбранной профессии, закрепление этого выбора, приобретение студентами положительной мотивации к обучению в педагогическом вузе. Преподаватель побуждает к профессионально-педагогической деятельности, раскрывая ценности учительского труда, а студент принимает положительную установку на взаимодействие с преподавателем в парадигме коллегиальных отношений и осознает смысл педагогической деятельности.

Контрольно-коррекционная функция. Преподаватель контролирует процесс функционирования и развития коллегиальных отношений, формирования у студента опыта педагогического общения. Студент корректирует свои отношения с преподавателем, другими студентами, и в этой связи собственный профессионально-педагогический опыт.

При построении процесса формирования коллегиальных отношений необходимо основываться на принципах пропедевтической актуализации, позитивной диспозиции, функционально-ролевой взаимокоррекции, последовательного расширения и психолого-педагогического сопровождения.

Принцип пропедевтической актуализации задает рамки самоидентификации субъектов коллегиального взаимодействия, так как отличительная черта коллегиальных отношений – это «работа на перспективу», то есть реализация такого рода отношений в педагогическом вузе является основой формирования у субъектов взаимодействия представления о себе как о педагоге.

Принцип позитивной диспозиции задает общие рамки функционально-ролевых диспозиций, при которых коллегиальные отношения становятся продуктивными. То есть, при установлении коллегиальных отношений преподавателей со студентами в ходе профессионального общения и при организации квазипрофессиональной деятельности возможна смена ролей и позиций субъектов профессионального общения.

Принцип функционально-ролевой взаимокоррекции регламентирует процедуры и условия корректировки преподавателями и студентами при реализации коллегиальных отношений как собственной профессионально-педагогической деятельности, так и деятельности друг друга.

Принцип последовательного расширения указывает на необходимость преемственного развития профессионально-коммуникативной среды и регулирует постепенное включение в коллегиальное взаимодействие новых субъектов, а также увеличение разнообразия и степени сложности задач, решаемых на различных этапах формирования коллегиальных отношений.

Принцип психолого-педагогического сопровождения предполагает создание преподавателями комфортного психологического климата для функционирования коллегиальных отношений со студентами.

Возникает необходимость специальной организации учебно-воспитательного процесса в вузе, увеличения доли диалогических форм обучения, способствующих ориентации студентов на профессиональную педагогическую деятельность и профессиональному сотрудничеству участников педагогического общения, что служит становлению коллегиальных отношений как между преподавателем и студентами, так и внутри студенческих групп [7].

Процесс формирования коллегиальных отношений в педагогическом вузе возможно осуществлять с опорой на интеграцию основных звеньев образовательного процесса согласно логике основных этапов: пропедевтического, коммуникативно-технологического, проектно-практического и развивающего [8]. Повышение качества всего образовательного процесса возможно при увеличении вектора профессионально-педагогической направленности коллегиальных отношений преподавателей и студентов [9].

На первом – *пропедевтическом этапе* (1-й курс, 1-й семестр) – студенты приобретают знания о сущности коллегиальных отношений, их функциях, характеристиках, о значимости данного вида отношений как в процессе подготовки в педвузе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Этап включает в себя изучение дисциплин «Педагогика», «Психология»; организацию воспитательного мероприятия «Посвящение в студенты»; проведение кураторских часов на темы: «Давайте познакомимся!» «Общение в педагогическом вузе», «Грамотные вопросы – понятные ответы», «Как сдать сессию?» и др. Студенты овладевают базовыми теоретическими знаниями, необходимыми для установления коллегиальных отношений с преподавателями.

На втором – *коммуникативно-технологическом этапе* (1-й курс, 2-й семестр; 2-й курс) – происходит овладение основами педагогического общения, способами и приемами установления и поддержания коллегиальных отношений.

Содержание данного этапа представлено курсами «Методика классного руководства», «Основы установления взаимоотношений в педагогическом коллективе школы»; кураторскими часами на темы «Как правильно вести диалог?», «Умеешь ли ты слушать?», «Профессиональная позиция учителя» и др. Эффективным является включение студентов в профориентационную деятельность вуза (например, привлечение к участию в агитационной бригаде).

Цель третьего – *проектно-практического этапа* (3-й курс) – подготовка к осуществлению проектирования коллегиальных отношений применительно к реальным условиям профессионально-педагогической практики. Преподаватели и студенты совместно проектируют коллегиальные отношения в различных формах учебной и внеучебной работы, контролируют и корректируют их развитие.

Достижение вышеназванной цели возможно в рамках курса по выбору «Педагогические коммуникации», в ходе педагогической практики «Организация временного детского коллектива» и методической педагогической практики. Целесообразно

предлагать студентам самостоятельную организацию кураторских часов на интересующие их темы.

Четвертый – *системно-развивающий этап* (4-й курс) предполагает реализацию коллегияльных отношений в реальных условиях профессиональной деятельности.

На этом этапе преобладает самостоятельная проектировочная деятельность студентов по установлению и поддержанию коллегияльных отношений с учителями школ, на базе которых проводится стажерская педагогическая практика.

Установление коллегияльных отношений преподавателей и студентов в образовательном процессе педагогического вуза выступает важной составляющей профессионального становления будущих учителей при выполнении комплекса организационно-педагогических условий:

- диалоговый режим взаимодействия в системе «преподаватель-студент»;
- интеграция учебной и внеучебной работы;
- ориентация на мотивацию профессионально-педагогической деятельности;
- соблюдение норм педагогической этики субъектами педагогического взаимодействия;
- создание психологически комфортной коммуникативно-образовательной среды с опорой на традиции педагогического вуза.

Заключение.

Одной из составляющих процесса профессионального становления является развитие будущих учителей как субъектов педагогического взаимодействия, что предполагает: осознание и овладение процессами целеполагания и целеосуществления взаимодействия; моделирование и прогнозирование условий реализации взаимодействия; выделение действий, необходимых для решения поставленных задач; овладение студентами технологией педагогического взаимодействия; осознание изменений, происходящих с субъектами взаимодействия; оценку и коррекцию результатов осуществляемого взаимодействия. Важным условием успешного решения данной задачи является установление между преподавателем и будущими учителями коллегияльных отношений.

Примечания:

1. Котова И.Б. Педагогическое взаимодействие. / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского педуниверситета, 1997. 112 с.
2. Андросова Л.М., Алексеева М.Н. Особенности работы со студентами дистанционной формы обучения. Педагогическое образование. 2011. № 2. С. 9-12.
3. Ильичева В.А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Вологда, 2000. 18 с.
4. Казаков И.С. Педагогическое проектирование информационной среды вуза // Гуманитарные науки: исследования и методика преподавания в высшей школе: Матер. 6-й всерос. науч.-метод. конф. Сочи, 2008. С. 82-85.
5. Нечаева Л.В. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности их профессиональной подготовки. / Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Л., 1984. 154 с.
6. Мойся М.К. Моделирование процесса формирования коллегияльных отношений преподавателей педагогического вуза и будущих учителей. Вестник СГУТиКД, 2010. № 2. С.22-25.
7. Мойся М.К. Анализ вузовской практики формирования коллегияльных отношений преподавателей и будущих учителей // Гуманитарные науки: исследования и методика преподавания в высшей школе: Матер. 6-й всерос. науч.-метод. конф. Сочи, 2008. С. 112-116.
8. Тюнников Ю.С. Проектные позиции и алгоритм проектирования инновационного педагогического процесса// Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Матер. 3-й междунар. науч.-метод. конф. В 2ч. Ч.1. /Отв. ред.: Ю.С.Тюнников, Г.В.Яковенко. Сочи, 2000. С. 81-84.
9. Мойся М.К. К вопросу о профессиональной подготовке будущих учителей // Теория и практика обеспечения качественного образовательного процесса в современных

условиях: Матер. 3-й межрегион. науч.-практ. конф./ Под общ. ред. В.В.Крыловой. Сочи: СГУ, 2011. С. 118-119.

**Возможности коллегиальных отношений преподавателей и студентов
в профессиональном становлении будущих учителей**

Майя Константиновна Мойся

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а
Кандидат педагогических наук
E-mail: mr567mk@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются коллегиальные отношения преподавателей и студентов педагогического вуза как важное условие профессионального становления будущих учителей. Через раскрытие структурных компонентов, признаков и системы функций определена сущность коллегиальных отношений; охарактеризованы принципы и этапы построения данного вида отношений.

Ключевые слова: коллегиальные отношения, коллегиальное взаимодействие, профессионально-педагогическая подготовка, профессионально-педагогическое общение, профессионально-педагогическая направленность.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

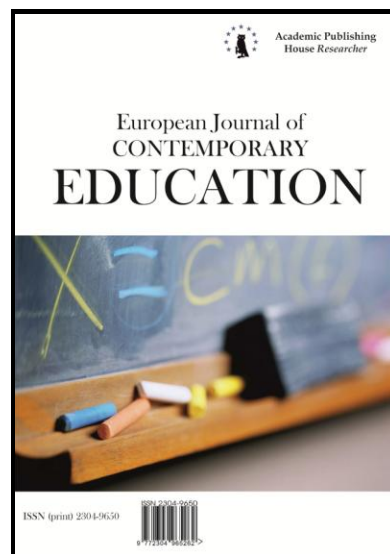
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 18-35, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Assessing the Degree to which the Professional Qualities of a Midlevel Manager have been Formed

Elena N. Rozhnova

Kadomsky Technology College, Russian Federation
teacher
E-mail: ren-oomail.ru

Abstract. This article brings forward a model for assessing the preparedness of mid-level specialists for managerial activity. The model has been developed in line with the professional standard for the “Manager of a Commercial (Non-Commercial) Organization” type of economic activity. The article provides an analysis of data obtained in the course of the experimental testing of the model.

Keywords: professional standard, business qualities, managerial skills, normative model, functions of management, preparedness for managerial activity.

Введение.

Переход на новые образовательные и профессиональные стандарты ставит проблему оценки сформированности необходимых специалисту профессиональных качеств. Вместе с тем в предлагаемых стандартах не предусмотрены конкретные способы диагностики готовности специалистов к выполнению профессиональных обязанностей, поэтому каждое образовательное учреждение вынуждено самостоятельно разрабатывать формы и способы оценки. Для решения обозначенной проблемы нами предлагается модель экспертной оценки.

Материалы и методы.

Управленческая деятельность имеет своей целью направление и объединение усилий коллектива исполнителей для достижения целей организации. Для описания профессиональной деятельности, использования рыночных инструментов формирования и функционирования команд руководителей организации, формирования нового отношения

к деятельности по руководству организации разработан профессиональный стандарт «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации». В стандарте обобщенные трудовые функции (ОТФ) определены исходя из иерархичности деятельности руководителей в организации, что соответствует уровням профессиональной квалификации. Функции и уровни распределены следующим образом: корпоративное управление (8 уровень), единоличное управление организацией (7 уровень), управление направлением (6 уровень), управление функцией организации (5 уровень), управление работой исполнителей (4 уровень) [1]. В данной статье мы рассмотрим предлагаемые стандартом трудовые функции применительно к 5 квалификационному уровню, регламентирующие деятельность специалистов со средним профессиональным образованием, призванных управлять технологиями в организации.

Общие компетенции специалистов связаны с масштабом деятельности, ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и другими последствиями, а также с полнотой реализации в профессиональной деятельности основных функций руководства (целеполагание, организация, контроль, мотивация исполнителей). В компетенции руководителей со средним профессиональным образованием входит самостоятельная деятельность, постановка задач в рамках подразделения, участие в управлении выполнением поставленных задач в рамках подразделения, ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения. Конкретные трудовые функции в проекте профессионального стандарта определены из циклов управленческой деятельности: анализа и планирования; организации и контроля; управления командой; развитие себя (саморазвитие); развития организации [2].

В профессиональном стандарте «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» (версия 2014г.) для специалистов среднего звена (квалификационного уровня 5) предусмотрены трудовые функции и необходимые для их выполнения умения, знания (табл. 1) [3].

Для реализации требований профессионального стандарта нами разработана модель сопряженного управления подготовкой к управленческой деятельности специалистов среднего звена [4], предполагающая активное включение в процесс управления профессиональным обучением, формирования образовательной траектории самих обучаемых. Оценка уровня сформированности готовности будущих специалистов-управленцев среднего звена к управленческой деятельности осуществлялась с использованием двух нормативных моделей: оценки деловых качеств и управленческих умений и оценки готовности к управленческой деятельности, описанных ниже.

Обсуждение.

В качестве исходной основы для разработки методик оценки сформированности управленческих умений специалистов среднего звена нами была взята методика «Руководства оценки эффективности руководителей подразделений ОАО «КрАЗ»» [5]. Данное руководство разработано специально для уровня руководителей подразделений со средним профессиональным образованием, а также удобная и простая для обработки структура. Кроме того, деловые качества специалистов, представленные в методике, согласуются с требованиями профессиональных и образовательных стандартах к профессиональным и общим компетенциям выпускников.

Таблица 1

Совмещение трудовых функций профессионального стандарта и необходимых для их выполнения профессиональных качеств и умений

ПС «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации»		Проверяемые качества и умения в нормативных моделях оценки
Трудовые функции	Необходимые умения	
1. Разработка разделов стратегии общества. Определение	Анализа; выдвижения гипотез; оформления документации; планирования	Умение планировать работу; умение перерабатывать информацию;

качественных параметров целей деятельности	деятельности, подготовки производства	профессиональные знания. Результативный поиск ошибок
2. Согласование разделов стратегических планов организации	Аргументированности и обоснованности решений; внесения предложений; оформления документации; планирования деятельности; осуществления стандартизации работы	Самостоятельность в решениях и действиях; умение планировать работу; умение перерабатывать информацию; знания по организации и нормированию труда
3. Разъяснение трудовому коллективу целей и политики компании	Осуществления стандартизации работы, эффективных коммуникаций; оформления документации; оценки вклада работников; предупреждения конфликтов; принятия решений в сложных ситуациях; контроля	Умение перерабатывать информацию; знания по организации и нормированию труда; самостоятельность в решениях и действиях; использование своих прав и полномочий
4. Перспективное и краткосрочное бюджетирование плановой деятельности предприятия	Анализа; выявления потребностей; оформления документации; предупреждения конфликтов; принятия решений; составления обоснованных заявок	Умение перерабатывать информацию; самостоятельность в решениях и действиях; использование своих прав и полномочий; экономические знания
5. Планирование ресурсов для выполнения задач подразделения и проектов организации	Анализа; ИКТ-компетентность; планирования деятельности; взаимодействия с другими; разработки предложений	Умение перерабатывать информацию; умение планировать работу; способность отстоять свою точку зрения; умения налаживать деловые отношения
6. Разработка операционных планов производства и участие в их реализации	Разработки предложений; моделирования деятельности; разработки программ; осуществления декомпозиции планов; оформления документации; ИКТ-компетентность; разработки нормативов	Умение перерабатывать информацию; умение планировать работу; знания по организации и нормированию труда
7. Разработка программы продвижения продукции организации и привлечения покупателей	Анализа; внедрения нормативов; доведения планов до структурных подразделений; изучения рынка; руководства разработкой программ	Умение перерабатывать информацию; подбор и расстановка кадров;
8. Управление текущей деятельностью подразделения	Осуществления учета, оформления отчетности; разработки и реализации мер по сохранению здоровья, положений о премировании; разрешения конфликтов; применения методов управления; формулирования требований к продукции, работникам	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок; способность к самоконтролю хода дел; умение перерабатывать информацию; экономические знания; умение налаживать деловые отношения

9.Минимизация рисков потери технологии и ноу-хау	Организации подготовки информации; осуществления учета эффективности информации; оформления документации, заключений; принятия решений	Умение перерабатывать информацию; самостоятельность в решениях и действиях; ответственность за решение и его выполнение
10. Реализация комплекса планов и программ стратегического развития организации	Организации учета и отчетности; оценки вклада сотрудников; разрешения конфликтов; применения ИКТ; проведения совещаний; управления группой	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок; способность к самоконтролю хода дел; умение перерабатывать информацию; экономические знания; умение налаживать деловые отношения; целеустремленность; уверенность в конечном успехе дела
11. Создание и поддержание эффективной системы контроля деятельности подразделения	Организации и ведения бухгалтерского учета; контроля; оформления документации; оценки деятельности сотрудников	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок; способность к самоконтролю хода дел; умение перерабатывать информацию; направленность на дело
12. Контроль оснащения процесса производства необходимыми средствами, анализ методик и нормативной документации, оформление документов, удостоверяющих качество выполнения профессиональной деятельности и услуг	Анализа; подготовки заключений по НТД и документов к сертификации; контроля; обеспечения ресурсами; проведения мониторинга	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок; способность к самоконтролю хода дел; умение перерабатывать информацию; направленность на дело; соблюдение дисциплины и порядка на рабочем месте
13. Управление производственно-техническим обеспечением, процессами снабжения, хранения и перемещения запасов в подразделении	Подготовки документов; контроля; своевременного оформления документации	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок; способность к самоконтролю хода дел; умение перерабатывать информацию; направленность на дело; работоспособность
14.Координация производственных процессов внутри подразделения и между смежными подразделениями	Подготовки проектов, заключения договоров; определения возможностей установления связей с партнерами; определения экономической эффективности управленческих мероприятий; разработки предложений по совершенствованию деятельности; систематизации	Умение перерабатывать информацию; умение отстаивать свою точку зрения; умение налаживать деловые отношения; знания по организации и нормированию труда; способность к самоконтролю хода дел; экономические знания

	информации; совершенствования организации производства	
15. Разработка предложений по оптимизации производственно-хозяйственной деятельности	Анализа; формулирования предложений; добиваться согласия персонала; контроля; применения ИКТ; проведения совещаний; формулирования требований к деятельности	Экономические знания; умение перерабатывать информацию; самостоятельность в решениях и действиях; способность отстаивать свою точку зрения
16. Формирование требований по подбору и адаптации персонала, организации рабочих мест	Внедрения стандартов; контроля; обеспечения повышения уровня компетенций сотрудников; определения потребности в кадрах; совершенствования структур управления; стандартизации работы, достижения согласия персонала	Умение перерабатывать информацию; знания по организации и нормированию труда; способность к самоконтролю хода дел; экономические знания; умения планировать работу; повышение квалификации и служебный рост подчиненных; умение налаживать деловые отношения; способность отстаивать свою точку зрения
17. Реализация системы мотивации сотрудников, способствующих повышению их лояльности к предприятию и руководству	Обучения персонала; оценки специалистов; принятия решений; стандартизации работы; формулирования требований к деятельности	Повышение квалификации и служебный рост подчиненных; умение стимулировать подчиненных; повышение собственной квалификации; самостоятельность в решениях и действиях; умение планировать работу; умение перерабатывать информацию
18. Руководство аттестацией и профессиональным обучением сотрудников	Анализа; достижения согласия персонала; обучения сотрудников; оформления документации; оценки специалистов; принятия решений; разрешения конфликтов; стандартизации работы	Повышение квалификации и служебный рост подчиненных; умение стимулировать подчиненных; повышение собственной квалификации; умение перерабатывать информацию; умение налаживать деловые отношения
19. Совершенствование собственной технологии управления подразделением	Выдвижения гипотез; определения регламентов процессов управления; оценки собственного обучения; принятия идей сотрудников; систематизации информации	Повышение собственной квалификации; умение перерабатывать информацию; умение планировать работу; целеустремленность; уверенность в конечном успехе дела
20. Оценка технического уровня производства	Анализа; изучения мнения потребителей; подготовки информационных	Умение перерабатывать информацию; знания по организации и

	материалов; расследования причин и последствий аварий	нормированию труда; способность к самоконтролю хода дел; профессиональные знания. Результативный поиск ошибок
21.Инициирование развития подразделения	Анализа; вынесения предложений; внедрении технологий; получении необходимой информации; оформления документации; принятия решений; совершенствования организационной структуры управления	Умение перерабатывать информацию; умение перерабатывать информацию; самостоятельность в решениях и действиях; ответственность за решение и его выполнение; умение планировать работу
22.Модернизация процессов и технологии деятельности подразделения	Внедрения передового опыта; выдвижения гипотез; демонстрации творческого подхода; оценки результатов деятельности; планирования деятельности; решения проблем; управления деятельностью группы	Умение перерабатывать информацию; самостоятельность в решениях и действиях; ответственность за решение и его выполнение; умение планировать работу; подбор и расстановка кадров; умение налаживать деловые отношения; направленность на дело
23.Обеспечение безопасности введения инноваций	Выдвижения гипотез; информирования руководства; оформления изобретений; определение порядка использования вычислительной техники; проявления творческого подхода	Умение перерабатывать информацию; самостоятельность в решениях и действиях; ответственность за решение и его выполнение; умение планировать работу; уверенность в конечном успехе дела

Наиболее важные профессиональные качества и умения объединены в предлагаемых моделях в три группы умений (табл. 2). Оценка общих умений руководителя складывается из среднеарифметических оценок по трем группам качеств. Нормативное значение уровня сформированности умений связано с требованиями профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» применительно к уровню квалификации 5 Национальной рамки квалификаций.

Содержание каждой группы умений подобрано на основании требований к компетенциям специалистов, содержащихся в образовательных и профессиональном стандартах. Значимость каждого качества, отмеченная*, зависит от видов работ, представленных в профессиональном и образовательном стандартах.

Таблица 2

Нормативная модель деловых качеств и управленческих умений руководителя среднего звена

№ п/п	Качество	Оценка требований		
		Низкая (1)	Средняя (2)	Высокая (3)
	Группа 1. Отношение к работе			
1	Целеустремленность		*	

2	Уверенность в конечном успехе дела		*	
3	Направленность на дело		*	
4	Соблюдение дисциплины и порядка на рабочем месте			*
5	Работоспособность			*
6	Самостоятельность в решениях и действиях		*	
7	Ответственность за решение и его выполнение			*
	Средний балл по группе	2,4		
Группа 2. Организационно-управленческие умения				
8	Способность отстоять свою точку зрения		*	
9	Подбор и расстановка кадров			*
10	Умение налаживать деловые отношения		*	
11	Умение стимулировать подчиненных			*
12	Повышение квалификации и служебный рост подчиненных		*	
13	Повышение собственной квалификации		*	
14	Использование своих прав и полномочий		*	
	Средний балл по группе	2,3		
Группа 3. Информационно-аналитические умения				
15	Умение планировать работу			*
16	Экономические знания		*	
17	Знания по организации и нормированию труда		*	
18	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок			*
19	Способность к самоконтролю хода дел			*
20	Умение перерабатывать информацию		*	
	Средний балл по группе	2,5		
	Интегральная оценка качеств	2,4		

Для определения границ уровней в баллах и степени выраженности показателя, нами разработана вспомогательная таблица (табл. 3).

Таблица 3

Значимость деловых качеств и управленческих умений руководителя среднего звена в нормативной модели

Блок	Наименование	Нормативный показатель	Степень выраженности показателя		
			Низкая - до 50%	Средняя - 50-80%	Высокая - 80-100%
1	Отношение к работе и стиль деятельности	2,4	до 1,2	1,2-1,8	1,9-2,4
2	Организационно-управленческие умения и знания	2,3	до 1,1	1,1-1,7	1,8-2,3
3	Информационно-аналитические умения и навыки	2,5	до 1,3	1,3-1,9	2,0-2,5
4	Интегральная экспертная оценка	2,4	до 1,2	1,2-1,8	1,9-2,4

Для оценки сформированности готовности к выполнению трудовых функций (функций управления), те же управленческие умения сгруппированы по функциям управления – целеполагания и планирования, мотивации, организации, координации, контроля и анализа, принятия решений. Эти функции находятся в соответствии с циклами управленческой деятельности, описанными в Пояснительной записке к профессиональному стандарту «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации»: анализа и планирования, организации и контроля, управление командой, развитие себя (саморазвитие), развитие организации. Значимость качеств осталась такой же.

В табл. 4. представлена нормативная модель оценки готовности к управленческой деятельности специалистов среднего звена, построенная по аналогии с нормативной моделью оценки управленческих умений. Обе модели позволяют одновременно оценить и наличие деловых качеств управленца, и способность их реализовывать в практической деятельности.

Таблица 4

Нормативная модель готовности к управленческой деятельности руководителя среднего звена

№ п/п	Качество	Оценка требований		
		Низкая (1)	Средняя (2)	Высокая (3)
1. Функция целеполагания и планирования				
1	Целеустремленность		*	
2	Уверенность в конечном успехе дела		*	
3	Умение планировать работу			*
Средний балл по функции		2,3		
2. Функция мотивации				
4	Умение стимулировать подчиненных			*
5	Повышение квалификации и служебный рост подчиненных		*	
6	Повышение собственной квалификации		*	
Средний балл по функции		2,3		
3. Функция организации				
7	Соблюдение дисциплины и порядка на рабочем месте			*
8	Работоспособность			*
9	Знания по организации и нормированию труда		*	
10	Экономические знания		*	
Средний балл по функции		2,5		
4. Функция координации				
11	Умение налаживать деловые отношения			*
12	Способность отстаивать свою точку зрения		*	
13	Подбор и расстановка кадров		*	
Средний балл по функции		2,3		
5. Функция контроля и анализа				
14	Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок			*
15	Способность к самоконтролю хода дел			*
16	Умение перерабатывать информацию		*	
17	Направленность на дело		*	
Средний балл по функции		2,5		
6. Принятие решений				
18	Самостоятельность в решениях и действиях		*	
19	Использование своих прав и полномочий		*	
20	Ответственность за решение и его выполнение			*

Средний балл по функции	2,3
Уровень готовности к управленческой деятельности	2,4

Нормативный показатель выраженности показателей по функциям управления в баллах (табл. 5) соответствуют распределению трудовых функций в профессиональном стандарте «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» (по частоте повторения).

Таблица 5

Значимость готовности к управленческой деятельности руководителя среднего звена в нормативной модели

Блок	Функции управления	Нормативный показатель	Степень выраженности показателя		
			Низкая - до 50%	Средняя - 50-80%	Высокая - 80-100%
1	Целеполагания и планирования	2,3	до 1,1	1,1-1,7	1,8-2,3
2	Мотивации	2,3	до 1,1	1,1-1,7	1,8-2,3
3	Организации	2,5	до 1,3	1,3-1,9	2,0-2,5
4	Координации	2,3	до 1,1	1,1-1,7	1,8-2,3
5	Контроля и анализа	2,5	до 1,3	1,3-1,9	2,0-2,5
6	Принятие решений	2,3	до 1,1	1,1-1,7	1,8-2,3
7	Уровень готовности к управленческой деятельности (интегральная экспертная оценка)	2,4	до 1,2	1,2-1,8	1,9-2,4

По каждой из трех групп управленческих умений нормативной модели деловых и управленческих умений, а также шести функций нормативной модели готовности к управленческой деятельности найден среднеарифметический *нормативный показатель*. Нормативная оценка в баллах рассчитывается как среднее арифметическое от уровня выраженности каждого качества, например: $(2 + 2 + 2 + 3 + 3 + 2 + 3) / 7 = 2,4$ (1 группа нормативной модели деловых и управленческих качеств – «Отношение к работе»). Для получения *итоговой (интегральной) экспертной оценки* и оценки *уровня готовности к управленческой деятельности* среднеарифметические показатели по группам качеств суммируются, взвешиваются, находится среднее значение и делается заключение.

Наличие и сформированность необходимых управленческих умений руководителя среднего звена оценивают эксперты – педагоги, достаточно хорошо знающие деловые и личностные качества оцениваемого студента не менее года, – и сами студенты. Оценка производится следующим образом: эксперту необходимо внимательно прочитать характеристику качества в "Списке качеств". Оценочная шкала - трехбалльная, постепенно возрастающая (степень развития каждого качества представлена тремя словесными утверждениями: 1 – низкий уровень выраженности качества, 2 – средний уровень, 3 – соответственно, высокий уровень сформированности качества). Затем эксперту необходимо выбрать именно то утверждение, которое наиболее точно характеризует оцениваемого студента.

Перечень управленческих умений и деловых качеств управленца для экспертной оценки студентов был составлен на основе профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» и ограничен в количестве 20 для удобства работы экспертов и упрощения процедуры оценивания и обработки результатов.

Список качеств и умений для экспертной оценки студентов

Качество 1. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ.

1. Плохо представляет себе пути достижения поставленных целей, которые бывают не всегда реальны.

2. Ставит вполне реальные выполнимые цели обычно на ближайший период жизни.

3. Имеет систему дальних и ближних целей жизни, проявляет достаточное упорство для их достижения.

Качество 2. УВЕРЕННОСТЬ В КОНЕЧНОМ УСПЕХЕ ДЕЛА.

1. При неудачах не всегда сохраняет уверенность и настойчивость, чтобы довести дело до конца.

2. Чаще всего ему хватает уверенности и настойчивости в достижении успеха.

3. Обладает большой уверенностью и настойчивостью, не любит останавливаться, пока не доведет дело до конца.

Качество 3. НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ДЕЛО.

1. Больше ориентируется на свои интересы и сохранение хороших отношений с людьми, чем на дело.

2. Направленность на дело удовлетворительно проявляется при выполнении любого задания.

3. При решении различных вопросов всегда руководствуется интересами дела.

Качество 4. СОБЛЮДЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ И ПОРЯДКА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ.

1. Нередко решает личные и производственные вопросы с нарушением дисциплины и в обход установленных норм.

2. Как правило, стремится соблюдать дисциплину и установленный порядок.

3. Строго соблюдает дисциплину и установленный порядок.

Качество 5. РАБОТОСПОСОБНОСТЬ.

1. Работает не очень интенсивно.

2. Работает с достаточной интенсивностью.

3. Работоспособность высока, может трудиться значительно быстрее, интенсивнее и с большей отдачей, чем большинство студентов.

Качество 6. САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В РЕШЕНИЯХ И ДЕЙСТВИЯХ.

1. Часто недостает самостоятельности и тогда нужны помощь и подсказки в деятельности.

2. Достаточно самостоятелен. Сам решает многие вопросы, касающиеся профессиональной деятельности, хотя иногда и требуется помощь.

3. Большая самостоятельность в действиях и при решении большинства вопросов, помощь почти не нужна.

Качество 7. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА РЕШЕНИЕ И ЕГО ВЫПОЛНЕНИЕ.

1. Не обладает достаточной ответственностью за решение и его выполнение.

2. Не всегда хватает ответственности, но и безответственным также нельзя назвать.

3. Чаще всего хватает ответственности за решение и его выполнение.

Качество 8. СПОСОБНОСТЬ ОТСТОЯТЬ СВОЮ ТОЧКУ ЗРЕНИЯ

1. Часто под давлением "сверху" может изменить свое мнение.

2. Защищает свою точку зрения с активностью, свойственной большинству людей.

Иногда это удается,

иногда нет.

3. В большинстве случаев стремится отстоять свою точку зрения и ему это удается.

Качество 9. ПОДБОР И РАССТАНОВКА КАДРОВ.

1. Занимается подбором и расстановкой кадров лишь изредка, значительно реже, чем это нужно для дела.

2. Вопросы подбора и расстановки кадров решает удовлетворительно, хотя иногда мог бы уделять этому больше времени.

3. Уделяет много внимания подбору и расстановке кадров в своем подразделении, хорошо знает потенциал своих работников.

Качество 10. УМЕНИЕ НАЛАЖИВАТЬ ДЕЛОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ.

1. Часто не достает умения налаживать деловые отношения с другими членами группы.

2. Почти всегда умеет налаживать необходимые деловые отношения с коллегами и педагогами.

3. Всегда умеет налаживать хорошие деловые отношения с другими людьми.

Качество 11. УМЕНИЕ СТИМУЛИРОВАТЬ ПОДЧИНЕННЫХ.

1. Не всегда способен грамотно стимулировать работу подчиненных.

2. Способен в достаточной для работы мере стимулировать деятельность подчиненных.

3. Хорошо владеет способами и средствами стимулирования, успешно применяет их в работе.

Качество 12. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И СЛУЖЕБНЫЙ РОСТ ПОДЧИНЕННЫХ.

1. Мало заинтересован в повышении квалификации и служебном росте подчиненных.
2. Проявляет достаточную заинтересованность в вопросах повышения квалификации и служебного роста подчиненных.

3. Заинтересован и способствует повышению квалификации и служебному росту подчиненных.

Качество 13. ПОВЫШЕНИЕ СОБСТВЕННОЙ КВАЛИФИКАЦИИ.

1. Мало заинтересован в повышении своей квалификации, обучение происходит с трудом.

2. Обычно с интересом относится к возможности повышения квалификации, но только в удобных для него формах обучения.

3. Повышение квалификации рассматривает как необходимое для работы дело, охотно использует различные возможности обучения.

Качество 14. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СВОИХ ПРАВ И ПОЛНОМОЧИЙ.

1. Использует свои права и полномочия в недостаточной для работы мере.

2. Знает свои права и границы полномочий, хорошо реализует их на практике.

3. Очень хорошо знает свои права и умеет пользоваться полномочиями; никогда их не превышает.

Качество 15. УМЕНИЕ ПЛАНИРОВАТЬ РАБОТУ.

1. Может планировать работу, но этих умений недостаточно.

2. Умение планировать работу развито в средней степени, удовлетворительно планирует работу.

3. Хорошо умеет планировать работу.

Качество 16. ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ.

1. Экономические знания довольно ограниченные, не всегда может разобраться в сущности экономических явлений и процессов.

2. Экономические знания выше среднего, хорошо решает простые экономические вопросы.

3. Имеет необходимые для работы экономические знания, уверенно разбирается в экономических вопросах.

Качество 17. ЗНАНИЯ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И НОРМИРОВАНИЮ ТРУДА.

1. Недостаточно хорошо знаком с вопросами организации и нормирования труда, что сказывается на практике.

2. Знания по организации и нормированию труда хорошие, быстро решает простые вопросы.

3. Имеются необходимые для работы знания и практические навыки решения типичных вопросов организации и нормирования труда.

Качество 18. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ. РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ ПОИСК ОШИБОК.

1. Не имеет достаточных профессиональных знаний, не видит собственных ошибок, что сказывается на качестве выполнения заданий.

2. Профессиональные знания и знания по вопросам управления хорошие, может самостоятельно найти ошибку при решении практических вопросов.

3. Профессиональные знания хорошие, прочные, глубокие, что позволяет легко разбираться в практических вопросах и легко находить ошибки не только у себя, но и у других.

Качество 19. СПОСОБНОСТЬ К САМОКОНТРОЛЮ ХОДА ДЕЛ.

1. Не всегда способен осуществлять необходимый самоконтроль за ходом дел, может упускать отдельные моменты.

2. Способность контролировать ход дел развита в достаточной степени, часто контролирует ход дел.

3. Способен и постоянно осуществляет правильный и своевременный контроль за ходом дел.

Качество 20. УМЕНИЕ ПЕРЕРАБАТЫВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ.

1. Обычно медленно принимает, анализирует и передает информацию, что тормозит работу других.

2. Умение перерабатывать необходимую для работы информацию развито в средней степени, передает информацию с достаточной для работы скоростью.

3. Очень хорошо развито умение перерабатывать информацию, что помогает успешно справляться с работой.

Процедура экспертной оценки заключается в определении экспертами по трехбалльной шкале степени выраженности качеств (табл. 6а) оцениваемого специалиста, обработке результатов, сравнении их с нормативными значениями и формулировании выводов об уровне деловых качеств и управленческих умений, а также готовности к управленческой деятельности специалистов. Для получения более объективных данных в качестве экспертов выступают и сами оцениваемые.

Таблица 6а

Оцениваемое качество	Балл	Оцениваемое качество	Балл
1. Целеустремленность		12. Повышение квалификации и служебный рост подчиненных	
2. Уверенность в конечном успехе дела		13. Повышение собственной квалификации	
3. Направленность на дело		14. Использование своих прав и власти	
4. Соблюдение дисциплины и порядка на рабочем месте		15. Умение планировать работу	
5. Работоспособность		16. Экономические знания	
6. Самостоятельность в решениях и действиях		17. Знания по организации и нормированию труда	
7. Ответственность за решение и его выполнение		18. Профессиональные знания. Результативный поиск ошибок	
8. Способность отстаивать свою точку зрения		19. Способность к самоконтролю хода дел	
9. Подбор и расстановка кадров		20. Умение перерабатывать информацию	
10. Умение налаживать деловые отношения			
11. Умение стимулировать подчиненных			

Результаты.

В эксперименте по формированию деловых качеств управленца и готовности к управленческой деятельности, принимали студенты выпускных групп, обучавшихся по специальности «Менеджмент».

В табл. 6б приведены сравнительные данные нормативной модели деловых качеств и управленческих умений по 1 группе – «Отношение к работе» интегральных экспертных оценок 6 экспертов и самооценок студентов на начало и конец эксперимента. Эксперимент проводился в течение 1 года.

Таблица 6б

1 группа – Отношение к работе

Уровень выраженности качеств	Данные на начало эксперимента				Данные на конец эксперимента			
	Интегральная оценка		Самооценка		Интегральная оценка		Самооценка	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий (до 1,2)	5	25	2	10	0	0	0	0

Средний (1,2-1,8)	12	60	11	55	8	40	7	35
Высокий (1,9-2,4)	3	15	7	35	12	60	13	65
Итого	20	100	20	100	20	100	20	100

По сравнению с началом эксперимента доля низкого уровня отношения к работе сократилась до нуля и по интегральным оценкам педагогов, и по самооценкам студентов. Самооценка студентов несколько выше оценки педагогов – от 5 до 20% в начале эксперимента, и на 5% в конце эксперимента. В целом уровень отношения к работе достаточно высокий – 60-65% доля высокого уровня.

Оценка организационно-управленческих умений (табл. 7) свидетельствует о положительной динамике уровня выраженности умений – доля обучающихся, имеющих высокий уровень увеличилась на 25-45% по сравнению с началом эксперимента. По организационно-управленческим умениям разброс мнений экспертов и студентов достаточно большой – до 30%. Одинаково оценен только низкий уровень организационно-управленческих умений – от 10% в начале эксперимента, до 0% в конце. Мнения по среднему и высокому уровню расходятся в начале эксперимента на 20%, в конце – на 30%.

Таблица 7

2 группа – Организационно-управленческие умения

Уровень выраженности качеств	Данные на начало эксперимента				Данные на конец эксперимента			
	Интегральная оценка		Самооценка		Интегральная оценка		Самооценка	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий (до 1,1)	2	10	2	10	0	0	0	0
Средний (1,1-1,7)	16	80	12	60	11	55	5	25
Высокий (1,8-2,3)	2	10	6	30	9	45	15	75
Итого	20	100	20	100	20	100	20	100

Нормативная оценка информационно-аналитических умений достаточно высокая – 2,5 из максимальных 3, поэтому и уровень владения умениями несколько ниже по сравнению с остальными группами качеств (табл. 8) – в начале эксперимента высокого уровня не было вообще и по оценкам экспертов, и по самооценкам студентов; доля среднего уровня находилась на уровне 55-60 %, низкий уровень составлял 45-40 %. В конце эксперимента доля низкого уровня информационно-аналитических умений сократилась до 20-15 %, среднего – до 40-20 %, и доля высокого уровня составила 40-65 %. Отклонения мнений экспертов и студентов находятся в пределах 5-20 % в сторону завышения самооценок студентами.

Таблица 8

3 группа – Информационно-аналитические умения

Уровень выраженности качеств	Данные на начало эксперимента				Данные на конец эксперимента			
	Интегральная оценка		Самооценка		Интегральная оценка		Самооценка	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий (до 1,3)	9	45	8	40	4	20	3	15
Средний (1,3-1,9)	11	55	12	60	8	40	4	20
Высокий (2,0-2,5)	0	0	0	0	8	40	13	65
Итого	20	100	20	100	20	100	20	100

Общая интегральная оценка управленческих умений, полученная как среднеарифметическая величина оценок по 3-м группам – отношения к работе, организационно-управленческих и информационно-аналитических умений – характеризует

сформированность деловых качеств и управленческих умений, необходимых руководителю среднего звена (табл. 9).

Таблица 9

Общая интегральная оценка деловых качеств и управленческих умений

Уровень выраженности качеств	Данные на начало эксперимента				Данные на конец эксперимента			
	Интегральная оценка		Самооценка		Интегральная оценка		Самооценка	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкий (до 1,2)	4	20	2	10	0	0	2	10
Средний (1,2-1,8)	15	75	16	80	12	60	4	20
Высокий (1,9-2,4)	1	5	2	10	8	40	14	70
Итого	20	100	20	100	20	100	20	100

На начало эксперимента мнения экспертов и студентов различались на 5-10 %: доля низкого уровня деловых качеств и управленческих умений руководителя составляла 20-10 %; доля среднего – соответственно 75 % и 80 %; доля высокого уровня – 5 % и 10 %. В конце эксперимента мнения разделились существенно: по мнению экспертов доля среднего уровня снизилась до 60 % и существенно – до 40 % возросла доля высокого уровня; студенты более склонны переоценивать свои деловые качества и управленческие умения – доля высокого уровня составила 70 %, среднего – 20 % и низкого осталась на том же уровне – 10 %. Разброс мнений составил 30 %.

Таким образом, используя данные анализа, можно сделать вывод о том, что сопряженное управление процессом подготовки к управленческой деятельности студентов с использованием взаимосвязи контроля и самоконтроля позволяет не только формировать деловые качества и управленческие умения, но и достаточно объективную самооценку, позволяющую адекватно воспринимать свои действия и влияние на конечный результат.

Инструментом оценки и самооценки сформированности готовности к управленческой деятельности сопряженного управления процессом профессионального обучения выступала рабочая тетрадь-дневник для самостоятельных работ, в которой предусмотрены, помимо заданий по дисциплине, выполнение управленческих действий и обязательная самооценка обучаемого, взаимооценка коллег и итоговая оценка педагога. Сопоставление экспертных оценок нормативной модели подготовки к управленческой деятельности и данных рабочей тетради-дневника имеет целью проверку объективности полученных результатов, выявления расхождений по критериям оценки. Базы сравнения выступали интегральные экспертные оценки и самооценки студентов в конце эксперимента, так как данные по рабочей тетради-дневнику на начало эксперимента отсутствуют.

В процессе подготовки к управленческой деятельности студенты научились реализовывать функцию целеполагания и планирования на достаточно высоком уровне (см. табл. 10).

Сопоставление данных рабочей тетради-дневника, экспертных оценок преподавателей и самооценок студентов

Таблица 10

1. Функция целеполагания и планирования

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная оценка педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,1)	0	0	0	0	5	25
2	Средний (1,1 -1,7)	10	50	6	30	6	30
3	Высокий (1,8-2,3)	10	50	14	70	9	45
	Итого	20	100	20	100	20	100

На конец эксперимента уровень выраженности умений постановки целей и планирования своей деятельности у студентов экспериментальной группы, по мнению экспертов (интегральная оценка), находится на среднем и высоком уровне (соответственно 50% и 50 %). Данные рабочей тетради несколько более критичны – низкий уровень по этой функции у 25% студентов, доля высокого уровня близка к интегральной оценке педагогов – 45%, а доля среднего уровня составила 30%. Самооценка студентов несколько расходится с мнением преподавателей: на долю среднего уровня умений целеполагания и планирования приходится 30%, высокого – 70%.

По функции мотивации получены данные (табл. 11).

Таблица 11

2. Функция мотивации

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,0)	0	0	0	0	10	50
2	Средний (1,0-1,5)	8	40	4	20	5	25
3	Высокий (1,6-2,0)	12	60	16	80	5	25
	Итого	20	100	20	100	20	100

По мнению экспертов, уровень мотивации студентов находится на высоком уровне (60 %), и среднем (40 %) уровне. Данные рабочей тетради-дневника несколько ниже: одинаковое количество студентов реализуют функцию мотивации на среднем и высоком уровне (по 25 %), половина – на низком уровне (50 %). Сами студенты считают, что обладают умениями мотивации на высоком (80 %) и среднем (20 %) уровне.

Выполнение функции организации и экспертами, и по данным рабочей тетради, оценивается приблизительно одинаково – 50-45 % - средний уровень, 35 % - высокий уровень реализации функции. Самими студентами выполнение функции организации оценивается более высоко: 55 % считают выполнение на высоком уровне, 25 % - на среднем, и 20 % - на низком (см. Табл. 12).

Таблица 12

3. Функция организации

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,4)	4	20	5	25	3	15
2	Средний (1,4-2,1)	9	45	4	20	10	50
3	Высокий (2,2-2,8)	7	35	11	55	7	35
	Итого	20	100	20	100	20	100

По функции координации (табл. 13), мнения расходятся: доля среднего уровня реализации функции колеблется от 10 % по данным рабочей тетради, до 40 % по мнению экспертов; студенты оценили себя на уровне 45 %.

Таблица 13

4. Функция координации

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,1)	0	0	2	10	8	40
2	Средний (1,1-1,7)	8	40	5	25	2	10
3	Высокий (1,8-2,3)	12	60	13	65	10	50
	Итого	20	100	20	100	20	100

Разброс оценок по высокому уровню владения функцией менее значительный: 60 % по интегральной оценке педагогов, 50 % по данным рабочей тетради; самооценка студентов на уровне 65 %. Данные оценок по рабочей тетради более критичны – доля высокого и среднего уровней реализации функции координации самая низкая.

Функция контроля (табл. 14) и экспертами, и по результатам рабочей тетради, оценивается практически единодушно: доля высокого уровня – 40%; доля среднего уровня составляет 40–35%; низкого – 20–25 %. Студенты оценивают себя несколько выше: доля высокого уровня реализации функции контроля 70 %; среднего – 20 %; низкого – 10 %.

Таблица 14

5. Функция контроля и анализа

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,3)	4	20	2	10	5	25
2	Средний (1,3-1,9)	8	40	4	20	7	35
3	Высокий (2,0-2,5)	8	40	14	70	8	40
	Итого	20	100	20	100	20	100

Диапазон оценок по принятию решений широк (табл. 15): доля высокого уровня от 70 % по оценкам студентами, до 30 % по результатам рабочей тетради; эксперты оценили практически единодушно: доля среднего уровня составляет 50–55 %, причем студенты оценивают себя несколько скромнее; доля высокого уровня также колеблется в небольших пределах – 20–30 %. Данные по рабочей тетради опять более критичны – доля высокого уровня принятия решений ниже на 30–40 % по сравнению с экспертными оценками.

Таблица 15

6. Принятие решений

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,1)	0	0	2	10	3	15
2	Средний (1,1-1,7)	8	40	4	20	11	55
3	Высокий (1,8-2,3)	12	60	14	70	6	30
	Итого	20	100	20	100	20	100

Общий уровень готовности к управленческой деятельности (табл. 16) по совокупному мнению находится в пределах среднего и высокого: 70 % и 5 % - мнение экспертов; 30 % и 35 % - данные рабочей тетради; 60 % и 30 % - самооценки студентов.

Таблица 16

Уровень готовности к управленческой деятельности

№ п/п	Уровни выраженности	Оценки					
		Интегральная педагогов		Самооценка		В рабочей тетради	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Низкий (до 1,2)	0	0	0	0	2	10
2	Средний (1,2-1,8)	8	40	7	35	8	40
3	Высокий (1,9-2,4)	12	60	13	65	10	50
	Итого	20	100	20	100	20	100

В целом данные об уровне готовности к управленческой деятельности специалистов среднего звена, полученные при помощи рабочей тетради-дневника, более критичны по сравнению с экспертными оценками.

Заключение.

Данные анализа экспертных оценок сформированности деловых качеств и управленческих умений руководителя среднего звена, а также изменения мышления и отношения к предполагаемой профессиональной деятельности говорят о том, что оценки педагогов и студентов отличаются незначительно, несмотря на то, что студенты склонны завышать свою самооценку. Наибольшие различия в оценках наблюдаются по первой группе качеств – «Отношение к работе». По мнению педагогов, у 75 % студентов наблюдается отношение к работе на высоком уровне, в то время как сами студенты оценивают свое отношение к работе гораздо скромнее – только 60 % считают, что относятся к выполнению своих профессиональных функций на высоком уровне, довольствуясь средним уровнем (60 %). Однако низкий уровень сформированности деловых качеств и управленческих умений практически по всем группам студенты у себя не признают – только по группе «информационно-аналитических умений» низкий уровень сформированности выделили 10 % студентов, и по группе «отношение к работе» 5 % опрошенных. В остальных случаях студенты выраженность деловых качеств и управленческих умений у себя считают на среднем и высоком уровне. По группам умений «организационно-управленческие умения» и «информационно-аналитические умения» мнения педагогов и студентов распределены почти одинаково, наблюдается небольшие расхождения в 5–10 %: высокий уровень выраженности умений, по мнению педагогов, присутствует у 55 % студентов, а сами студенты видят у себя высокий уровень данных умений и качеств в 65 % случаев.

Расхождения мнений педагогов и студентов относительно среднего уровня практически одинаковы – 35–30 % по группе организационно-управленческих умений, и 25 % по группе информационно-управленческих умений соответственно, что говорит о достаточной объективности оценок. Общие умения руководителя и педагоги, и студенты признали высокими – 70 %; средний уровень по мнению педагогов, присутствует у 15 % студентов, а сами студенты считают средним уровень своих умений руководителя в 30 % случаев. Низкий уровень подготовленности студентов к управленческой деятельности признают 15 % педагогов, студенты же относят свои умения и качества к среднему и высокому уровню сформированности качеств.

Несмотря на некоторую переоценку собственных умений студентами, можно сказать, что они научились вполне объективно оценивать свои профессиональные качества и умения, выполнять необходимые управленческие функции, продемонстрировали готовность к управленческой деятельности на достаточно высоком уровне относительно нормативной модели. Экспертная оценка педагогов позволяет достаточно объективно оценить степень выраженности готовности к управленческой деятельности будущих руководителей среднего звена. Систематические наблюдения педагога, работающего с группой на основе

применения взаимосвязи контроля и самоконтроля при сопряженном управлении процессом подготовки к управленческой деятельности, дают возможность фиксировать результаты не только освоения специфических профессиональных умений вида экономической деятельности, но и специальных управленческих навыков, позволяющих осуществлять руководство подразделением предприятия.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что экспертные оценки педагогов, самооценки студентов, и данные рабочей тетради-дневника в целом подтверждают друг друга и могут использоваться в качестве совокупной оценки уровня готовности к управленческой деятельности специалистов среднего звена. Следовательно, данная методика оценки сформированности деловых качеств и управленческих умений руководителя среднего звена и основных профессиональных умений позволяет достаточно объективно и полно оценить уровень подготовки выпускников со средним профессиональным образованием к управленческой деятельности.

Примечания:

1. Пояснительная записка к проекту профессионального стандарта «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации». [Электронный ресурс]: Национальный центр сертификации управляющих. М., 2013. URL: <http://www.ncsu.ru/images/stories/ps%20k%20opr.pdf> (дата обращения: 14.03.2014).

2. Национальная рамка квалификаций. [Электронный ресурс]: Национальное агентство развития квалификаций. URL: <http://www.nark-rspp.ru/wp-content/uploads/%D0%9D%D0%A0%D0%9A.pdf> (дата обращения: 15.03.2014)

3. Профессиональный стандарт вида экономической деятельности – «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации» [Электронный ресурс]: Национальный центр сертификации управляющих. М., 2013. URL: <http://www.ncsu.ru/images/stories/psu-2013-6.pdf> (дата обращения: 10.03.2014).

4. Рожнова Е.Н. Взаимосвязь контроль-самоконтроль при сопряженном управлении подготовкой специалистов среднего звена к управленческой деятельности // European Journal of Contemporary Education. 2013. № 3. С. 173-182.

5. Методика «Руководства оценки эффективности руководителей подразделений ОАО «КрАЗ»» [Электронный ресурс]: Кефер В.Э., Полежаева О.А., Ильина Е.В., Логвинова А.М. URL: http://grado.institute.sfu-kras.ru/files/grado/6.Chast_3.pdf (дата обращения: 11.03.2014).

6. Алексеева М.Н. К вопросу о системном исследовании текста и его единиц. Вестник Российского нового университета. 2004. № 5. С. 20-22.

7. Казаков И.С. Особенности тестирования в персонифицированной модели обучения при самопроектировании информационной компетентности будущих педагогов // Вестник Сочинского государственного университета туризма и курортного дела. 2011. № 1. С. 70-73.

8. Казаков И.С. Персонификация обучения в непрерывном профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2011. № 11. С. 37-39.

Оценка сформированности профессиональных качеств управленца среднего звена

Елена Николаевна Рожнова

Кадомский технологический техникум, Российская Федерация
преподаватель
E-mail: ren-oomail.ru

Аннотация. Статья содержит модель оценки готовности к управленческой деятельности специалистов среднего звена. Данная модель разработана в соответствии с профессиональным стандартом вида экономической деятельности «Руководитель коммерческой (некоммерческой) организации». Приведен анализ данных экспериментальной апробации модели.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, деловые качества, управленческие умения, нормативная модель, функции управления, готовность к управленческой деятельности.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

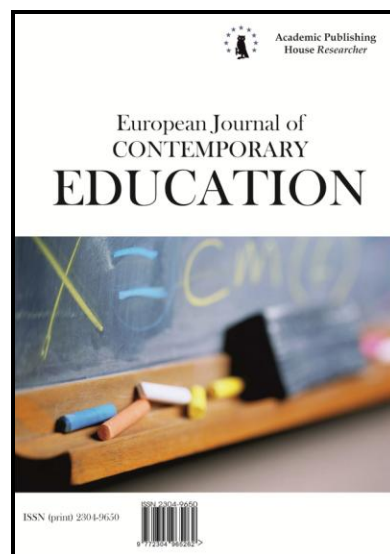
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 36-45, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



A Semantic Analysis of the Notion of Competitiveness of the Personality of a School Child

Vladimir I. Shapovalov

Sochi State University, Russian Federation
Dr. (Pedagogy), Professor

Abstract. To practically conceive the term “competitiveness” in pedagogical science, we need more than just its traditional definition – we need some kind of an explication, established at a general level, of the interrelationship between this notion and its components and other categories of the domain area.

Based on a practice-oriented approach and inclusive of the concept of competitiveness of the personality of a student, the author develops a model for the psychological system of learning activity as a complex of various abilities, which by virtue of being determined by the internal potential of an individual and external needs of society acquires a new systemic quality – competitiveness.

Keywords: educational management, competitiveness of a personality, the psychological system of learning activity, model, functional blocks, conceptual image-model, qualities crucial to learning.

Введение.

В условиях новых рыночных отношений формирование конкурентоспособной личности – это требование, которое учащиеся в соответствии с реалиями жизни предъявляют к образовательному менеджменту. Речь идет не о развитии абстрактных способностей и качеств, а о вполне конкретном адаптированном к условиям рыночной экономики и социокультурным нормам нашего времени спектре способностей и качеств учащегося, которые в практическом плане фокусируются в показателе конкурентоспособности.

Материалы и методы исследования.

А.В. Карпов отмечает, что практико-ориентированный подход любого понятия в операционном плане определяется прежде всего тем, насколько содержание этого понятия, набор его смыслообразующих признаков могут быть использованы в качестве основы при разработке методов и средств решения практических задач, связанных с этим понятием. Очевидно, что для обеспечения прагматики любого специального термина недостаточно его определения только в традиционном понимании. Требуется своего рода экспликация, которая бы устанавливала, пусть на самом общем уровне, взаимосвязь этого понятия и его компонентов с другими категориями предметной области. Мерилом полноты, непротиворечивости и практической ценности вводимого в научный и прикладной обиход понятия может служить соответствие всех его смыслообразующих компонентов и парадигматических связей с компонентами обобщенной качественной модели этого понятия, которая принимается в качестве базы для дальнейших исследований [1].

Применительно к анализу психолого-педагогических категорий при формировании развернутого определения конкурентоспособности целесообразно сосредоточить внимание на психологической и педагогической терминологии, которая уже включена в систему знаний этих наук и в определенной степени в практический обиход. В настоящее время в ряде источников понятие конкурентоспособности личности активно используется в анализе теоретической и практической проблематики. При этом часто такой анализ представляет значительную ценность применительно к предметной области, рассматриваемой в данной работе. Прежде чем эксплицировать конкурентоспособность как педагогическое понятие, целесообразно рассмотреть опыт использования этого понятия в исследовательской практике. Необходимо отметить, что в теоретическом плане такое направление педагогики, как теория конкурентного поведения в целом далека от завершения. В частности в литературе только в последние несколько лет можно встретить различные трактовки самих понятий конкуренции, конкурентного преимущества, конкурентоспособности, конкурентной среды применительно к человеку и его деятельности, и тем более – к учащемуся школы.

Для того, чтобы определить «конкурентоспособность» как педагогическое понятие, следует рассмотреть следующие вопросы:

- каким компонентам педагогической системы присуще свойство конкурентоспособности;
- каким образом это свойство связано с другими, уже известными свойствами педагогических явлений;
- в каких ситуациях целесообразно принимать во внимание конкурентоспособность;
- каков круг задач, требующих решения в процессе анализа конкурентоспособности личности;
- каковы методы и средства решения задач, связанных с конкурентоспособностью личности учащегося, и пр.

Обсуждение.

В нашем теоретическом анализе для ответа на часть вопросов мы обратимся к понятию «конкурентоспособность» и его основным составляющим и принципам реализации.

В научной литературе термин «конкурентоспособность» применяется, как правило, для характеристики экономических объектов: товара, организации, технологии, управления, маркетинга и др. Для характеристики человека термин «конкурентоспособность» стали применять только в последнее время. И только с недавнего времени в концепции развития российского образования основной задачей стало повышение уровня «конкурентоспособности человека».

А. Фатхутдинов для оценки персонала оперирует понятиями «конкурентоспособность» менеджера и «конкурентные преимущества» персонала (менеджера). Конкурентоспособность менеджера – преимущество менеджера по отношению к другому менеджеру, характеризующееся умением разработать лучшую, чем у других, систему управления организацией или коллективом людей для достижения намеченных целей [2]. Конкурентные преимущества человека определяются его наследственными особенностями и приобретенными качествами. Конкурентные преимущества – это качества (свойства и

способности), увеличивающие шансы человека (человечества) побеждать обстоятельства, направленные против него.

А.Я. Флиер вводит понятие «социальная конкурентоспособность» как основу стабильности личности, поскольку уверенность человека в завтрашнем дне зависит от оценки обществом его профессиональных качеств. Сознание личностной самореализованности, признание со стороны окружающих, сознание достижения своих целей законными способами, соответствующими требованиям культуры, – являются условиями социальной удовлетворенности личности [3].

Ф.Р. Тукгаров в философском аспекте интерпретирует конкуренцию как архетип соревнования (соперничества) – общего для всех людей организующего принципа, оказывающего глубокое влияние на их поведение и жизненный опыт. Конкурентоспособность личности рассматривается как многоуровневый иерархический потенциал (биологический, психический и социальный) соперничества, достижения конкурентных преимуществ на каком-либо поприще, как меры выживания индивида в условиях социальной конкуренции [4].

В современном педагогическом словаре под конкуренцией понимается одна из основных форм организации социального и межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих целей, интересов другими индивидами или группами [5].

Л.М. Митина отмечает, что наряду с конкурентоспособностью товаров и услуг можно говорить и о конкурентоспособности личности. Конкурентоспособность есть достижение и успех в деятельности. В ситуации, когда кризис распространяется на всех, даже на конкурентоспособных, они его выдерживают значительно легче и быстрее поднимаются на новые более высокие позиции [6].

В статье, кроме изложенных выше случаев, конкурентоспособность личности рассматривается (1) с позиции образовательного процесса как стратегический ориентир подготовки выпускников к жизни и профессиональной деятельности и как проектная основа разработки полноценного образовательного процесса; (2) с позиции личности – умение изменять и выстраивать свою конкурентоспособную стратегию жизни адекватно изменению «стратегии природы».

В целом можно сделать вывод, что конкурентоспособность человека является категорией динамической. Причем ее динамика обусловлена прежде всего внешними социокультурными факторами, значительная часть которых может рассматриваться как управляемые параметры; не формулируя этого в явном виде, многие исследователи в области педагогики и психологии рассматривают в своих работах не что иное, как различные аспекты конкурентоспособности личности учащегося. При этом сама конкурентоспособность как интегральное качество личности до недавнего времени в поле зрения исследователей не попадала.

Однако не надо забывать, что человек – это, прежде всего, биологическая система, а основной формой поведения, позволяющей всякой биологической системе выжить в условиях изменяющейся среды обитания, является конкуренция. И.И. Шмальгаузен определяет конкуренцию как «одну из форм борьбы за существование» или как «пассивное соревнование, то есть борьбу с неблагоприятным действием внешней среды и с общими врагами» [7]. Таким образом, биологическая детерминация, выражающаяся в борьбе за достижение лучшего результата для себя и для общества (конкуренция), осознанно или неосознанно присутствует в поведении каждого человека. Куда смещен центр тяжести – «на себя», на достижение личностного благополучия либо «на общество», на общественно полезный результат – во многом зависит от условий воспитания и развития личности. Это не противоречит современному пониманию личности как продукта биологического и социального развития; в личности природные свойства и потребности выступают как социально обусловленные ее элементы.

В современной психологии под конкуренцией понимают соперничество, борьбу за достижение лучших результатов на каком-либо поприще. В социальной психологии термин «конкуренция» (от лат. *conspicere* – сбегаюсь, сталкиваюсь) означает одну из основных форм организации межличностного взаимодействия, характеризующуюся достижением

индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов других индивидов или групп. Конкуренция обычно отличается сильной вовлеченностью в борьбу, активизацией субъекта действий, частичной деперсонализацией представлений о «противнике» [8].

В настоящее время в научном сообществе преодолеваются издержки биологизаторской трактовки конкурентоспособности, когда в кругу рассматриваемых понятий доминируют «борьба», «противоречие», «соперничество», «противостояние», «победа любой ценой», «выживание за счет других» и т. д. При этом полностью или частично игнорируются социокультурные и прежде всего – нравственно-этические составляющие.

На самом деле любые способности – это психические свойства личности, которые являются условием для успешного выполнения определенных видов деятельности [9]. А конкурентоспособность является одной из наиболее значимых качественных характеристик личности, востребованной конкурирующей рыночной средой. В целом понятие конкурентоспособности отвечает основным требованиям, предъявляемым к любым способностям человека.

Как отмечает Б.М. Теплов, способности имеют три главных признака:

– во-первых, под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны;

– во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;

– в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

В.Д. Шадриков, рассматривая способности человека в контексте психологической деятельности, определяет их как свойство психологической функциональной системы, реализующее отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии в освоении и реализации деятельности. При оценке индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно использовать те же параметры, что и при характеристике любой деятельности: производительность, качество и надежность [10]. Общая структура психологической системы деятельности отражает реальные психологические процессы, побуждающие, программирующие, регулирующие и реализующие деятельность.

Таким образом, способности в более широком аспекте являются свойством психологической системы деятельности, которая включает в себя ряд функциональных блоков – цель, мотив, программу, информационные основы деятельности, принятие решения, подсистему профессионально важных качеств.

Используя подход В.Д. Шадрикова, рассмотрим функционирование универсальной (по определению) психологической системы деятельности как психологическую систему учебной деятельности, представляющую систему взаимодействующих блоков – блока предметных знаний и блока социального развития личности (рис. 1).

Любая деятельность предстает перед учеником в форме нормативно-одобренного способа деятельности, в котором обобщены и закреплены опыт и способности предшественников. В процессе освоения деятельности ученик, распредмечивая нормативно-одобренный способ деятельности, превращает его в индивидуальный способ деятельности. Процесс этот сложен и до конца не изучен, но именно в нем заключена сущность овладения учебной деятельностью и будущей профессией.

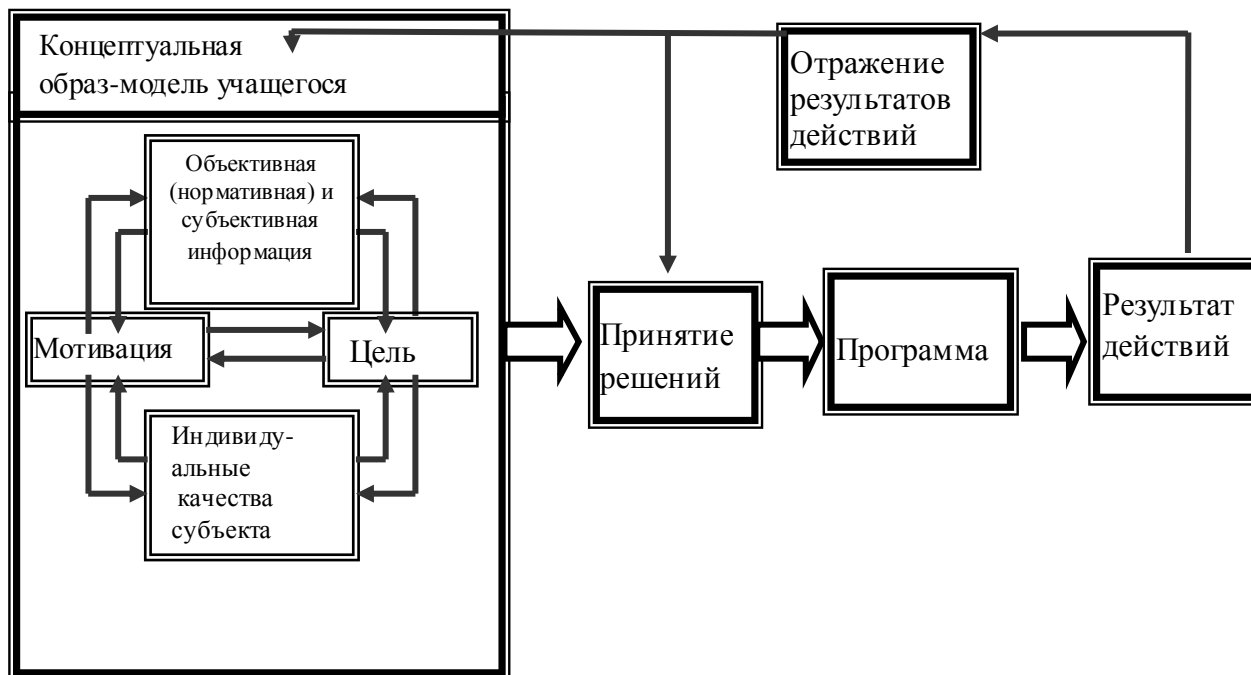


Рис. 1. Модель психологической системы учебной деятельности

Еще сложнее происходит осознание учеником своего индивидуального способа деятельности (например, через механизм рефлексии); оценка его результативности относительно поставленной цели и, главное, относительно достижений других учащихся; коррекция и совершенствование способа деятельности до необходимого конкурентоспособного уровня. В этом движении совершенствуется психологическая система учебной деятельности, во-первых, за счет совершенствования ее отдельных составляющих, во-вторых, (и это главнее) за счет организационных изменений взаимосвязей между отдельными составляющими системы, приводящих к синергетическому эффекту, который, в свою очередь, и обеспечивает наличный уровень конкурентоспособности всей психологической системы в целом.

В задачу нашего исследования не входит подробное изучение психологических механизмов моделируемого процесса. В целом исследовательская задача (без подробного изучения самого психологического механизма) состоит в том, чтобы спроектировать такой образовательный процесс, который бы привел: (1) к формированию конкурентоспособности личности учащегося, (2) осознанию им уровня своей конкурентоспособности и (3) произвольной поддержке (регулированию) учащимся уровня личностной конкурентоспособности с учетом изменений во внешней среде. Такая исследовательская задача называется поисковой и описывается известной схемой Ж. Пиаже [11]. В нашем исследовании мы использовали ее для анализа функциональных блоков психологической системы учебной деятельности (рис. 2).

Рассмотрим подробнее функциональные блоки психологической системы учебной деятельности.

Формирование цели и мотива деятельности. Освоение нормативноодобренного способа деятельности начинается с формирования цели деятельности. Цель направляет и определяет способ и характер деятельности. Каждое действие в общей структуре деятельности направляется соответствующими подцелями, которые подчинены друг другу и подчинены цели деятельности. Проведенные исследования показывают, что цель деятельности выступает в двух аспектах: во-первых, как задача, как уровень достижений, который ставит перед собой субъект деятельности; во-вторых, как образ будущего результата. Цель-задача формируется на основе взаимодействия мотивов деятельности, жизненного опыта, нормативно-одобренного способа деятельности и условий деятельности. В процессе этого взаимодействия устанавливается личностный смысл деятельности,

происходит субъективная трансформация цели нормативно-одобренного способа деятельности. При формировании цели-задачи ведущим моментом выступает мотивация.

Программа деятельности. Программа отражает структуру деятельности и определяет, что должен делать субъект в конкретное время. При этом выделяются программы трех уровней:



Рис. 2. Функциональные блоки психологической системы учебной деятельности

- отражающие только структуру исполнительских компонентов деятельности;
- отражающие структуру информационных и исполнительских компонентов деятельности;
- отражающие структуру мотивационно-целевых, информационных и исполнительских компонентов деятельности.

В процессе деятельности у ученика на основе программы-инструкции формируется своя индивидуальная программа деятельности. В психологической системе деятельности эта программа входит в состав концептуальной образ-модели в виде образа деятельности и способов выполнения отдельных действий в целостной структуре деятельности.

Программа индивидуальной деятельности меняется в образовательном процессе и в процессе профессионального самоопределения. Она все больше отражает иерархию собственных проблем и целей ученика, путей достижения этих целей (требуя от образования реализации индивидуального образовательного маршрута) и иерархию критериев эффективности деятельности, формируя при этом собственную (уникальную) конкурентоспособную линию поведения.

Формирование информационной основы деятельности является следующим важным этапом в формировании индивидуального способа деятельности. Под информационной основой деятельности будем понимать совокупность информационных признаков, характеризующих предметные и субъективные условия деятельности и позволяющих организовать деятельность в соответствии с вектором «цель-результат». Эффективность учебной деятельности во многом определяется адекватностью, точностью и полнотой информационной основы деятельности.

Как показывает анализ, информационные признаки учебно-познавательной деятельности по различным дисциплинам выступают не рядоположенно, а образуют сложные комплексы и динамические системы. Первоначально в информационную основу

деятельности включаются информационные признаки, доступные для восприятия, усвоения и реализации в исполнительных действиях. Осваивая учебный процесс, учащийся включает в информационную основу деятельности те информационные признаки, которые формируют его конкурентоспособное поведение. Ряд информационных признаков (понятий, установок, ценностей) будучи присвоенным «уходит в сферу неосознаваемого» и действует «изнутри», образуя т. н. социальный «эгоцентризм», т. е. отправную позицию восприятия мира учащимся, которая актуализируется лишь в проблемных, сложных ситуациях [12].

Для интегральной характеристики информационной основы деятельности обратимся к так называемой «концептуальной образ-модели» – некоторой умственной картине управляемого (самоуправляемого) образовательного процесса, которая формируется на основе восприятия и декодирования учебной информации, поступившей извне (в основном от учителя), и субъективной информации, образующейся на основе рефлексии и субъективного отражения и преобразования информационных признаков.

Концептуальная образ-модель представляет собой динамическую систему информационных признаков, отнесенную к учебной и внеучебной деятельности в целом и соотношенную с субъектом деятельности. В концептуальной образ-модели динамическая система информационных признаков приобретает черты целостного образа деятельности, развернутого во времени.

Обладая чертами оперативного образа, концептуальная образ-модель характеризуется основными свойствами: прагматичностью, адекватностью задаче действия, специфичностью, лаконичностью и функциональной деформацией.

Прагматичность концептуальной образ-модели заключается в том, что она складывается в процессе решения конкретной учебной задачи (или группы задач) и связана со способом взаимодействия личности с действительностью, теоретически и практически выработанным ею в жизни. Задача, для решения которой формируется концептуальная образ-модель, в конечном счете, и определяет информационное содержание и структуру модели. Концептуальная образ-модель адекватна задаче действия – обслуживая решения некоторой задачи, она соответствует ей наилучшим образом. Сформированная образ-модель обеспечивает решение задачи или способствует ее решению как в благоприятных условиях, так и в условиях более жестких – при возникновении возможных трудностей, помех и т. д., связана именно со способом взаимодействия личности с действительностью, теоретически и практически выработанным ею в жизни.

Специфичность концептуальной образ-модели выражается в ее «пригнанности» к конкретным задачам действия. Она содержит ту информацию, которая необходима для определения задач действия и, следовательно, пригодна для решения только этих задач.

Лаконичность концептуальной образ-модели обеспечивает ей «отвлеченность» от целого ряда особенностей объекта, в том числе и весьма существенных, но таких, которые в данном случае не могут быть использованы данным исполнителем для решения стоящих перед ним задач. Это не означает, что образ-модель не несет необходимую полезную избыточность информации, которая в конечном счете определяет возможный спектр индивидуальной вариативности действий учащегося в непредсказуемой среде.

Функциональная деформация – нарушение беспристрастности и нейтральности отражения объекта в концептуальной образ-модели за счет субъективного фактора – акцентировки в образ-модели каких-либо, по мнению ученика, важных характеристик объекта и, наоборот, свернутости или меньшей осознанности отражения в ней малоинформативных в данной ситуации свойств объекта. Функциональная деформация целесообразна: она направлена на минимизирование возможности ошибочных действий и поэтому наиболее выражена в тех случаях, когда появление ошибки вероятнее всего. «Зеркальное», а с другой стороны функционально искаженное отражение отдельных свойств объекта создают внутреннюю противоречивость концептуальной образ-модели и становятся фактором активности учащегося, который стимулирует действие, направленное на снятие противоречия и приведение образ-модели в большее соответствие с отражаемым объектом.

Принятие решения. Осваивая нормативно-одобренный способ деятельности, исходя из объективных и субъективных условий среды, ученик «решает», как ему реализовать в своих

действиях этот способ деятельности. Личностно-ориентированный подход предполагает, что освоение учебной, профессиональной и непрофессиональной деятельности является творческим процессом, который подчиняется общим закономерностям принятия творческого решения.

В целом принятие решения – это то звено в цепи управления образовательным процессом, от которого во многом зависит его результат. В условиях конкуренции значимость этого звена в образовательном процессе, профессиональной ориентации и профессиональном самоопределении непропорционально возрастает, а само решение приобретает все более высокую цену. Так что, если цель является системообразующим фактором образовательного процесса, то принятие решения является ее системодвижущим фактором, то есть фактором, адекватно приводящим систему к намеченной цели. Цель, как субъективный образ будущего результата, сформированный в голове учащегося (в концептуальной образ-модели), в результате правильной логической (или интуитивной) цепочки решений превращается в реальный результат. Цепочка решений является проводником цели, как идеального продукта в реальный результат.

Формирование подсистемы качеств (учебных, профессиональных, жизненных). В учебном процессе индивидуальные качества субъекта формируются в подсистему учебно-важных, а при освоении профессиональной деятельности, в процессе профессионального самоопределения – в подсистему профессионально важных качеств. Системный подход рассматривает эти два процесса как взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга.

Под учебно-важными качествами понимают индивидуальные качества субъекта учебной деятельности, влияющие на эффективность образовательного процесса и успешность его освоения.

В изучении процесса формирования учебно-важных качеств можно выделить два момента:

- во-первых, в процессе формирования психологической системы учебной деятельности происходит функциональное объединение отдельных учебно-важных качеств для достижения конкретной цели, они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия;
- во-вторых, в результате взаимодействия отдельных учебно-важных качеств могут появляться новые системные качества, способствующие достижению цели деятельности. Эти системные качества присущи учебной системе деятельности в целом и не сводятся к проявлениям отдельных учебно-важных качеств.

Все рассмотренные блоки психологической системы учебной деятельности теснейшим образом взаимосвязаны, и выделение их производится лишь в целях психолого-педагогического анализа деятельности. Важнейшим требованием такого исследования является: (1) изучение психологической системы деятельности в развитии; (2) использование содержания выделенных функциональных блоков как проектных характеристик процесса, ориентированного на формирование конкурентоспособности личности учащегося.

Результаты.

Используя теоретический анализ, предложенный В.Д. Шадриковым и Б.Ф. Ломовым, можно сказать, что с развитием психологической системы учебной деятельности изменяются и ее свойства – в нашем случае способности, которые определяются не только элементами системы, но и, что более важно, их связями, образующими систему способностей. В результате формирования психологической системы учебной деятельности она приобретает новое качество, характеризующееся особой системой способностей. Чтобы быть эффективной, эта особая система способностей должна отвечать, по крайней мере, двум видам требований – внутренним (личностным), то есть соответствовать индивидуальным возможностям (когнитивным, регулятивным, коммуникативным) субъекта, и внешним – соответствовать требованиям социально-экономической конкурентной среды обитания. Психологическая система деятельности, образованная комплексом способностей, детерминированных внутренними возможностями индивида и внешними потребностями общества, приобретает новое системное качество – конкурентоспособность.

В этом случае конкурентоспособность, представленная в виде системы способностей (взаимодействующих по принципу взаимосодействия), является свойством психологической системы учебной деятельности и выступает как системное качество, которое присуще системе в целом и которое на более высоком уровне может являться критерием (сформированности) конкурентоспособной психологической системы учебной деятельности.

Заключение.

С позиции практико-ориентированной парадигмы способности есть проявление личности: они всегда выражаются в уровне реализации практической (в том числе и учебной) деятельности. Эта реализация во многом детерминирована внешним миром. Конкурентоспособная психологическая система учебной деятельности также непосредственно относится к личности. Развиваясь и формируясь, она развивает и формирует конкурентоспособную личность, а точнее ее основные системные составляющие – когнитивную, регулятивную и коммуникативную. При этом конкурентоспособность личности носит не только сиюминутный, а главный стратегический характер относительно существующего положения дел. Она характеризуется компетентностным и социально-психологическим (мотивация, воля, коммуникативная компетентность и пр.) потенциалом, обеспечивающим ей готовность реализовывать конкурентоспособное поведение в любом социокультурном окружении.

Примечания:

1. Карпов, А.В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А.В. Карпов. М. : Юрист, 1998. 440 с.
2. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление [Текст] / Р.А. Фатхутдинов. М. : ИНФРА-М, 2000. 312 с.
3. Флиер, А.Я. Культура как фактор национальной безопасности [Текст] / А.Я. Флиер // *Общественные науки и современность*. 1998. № 3. С. 181-187.
4. Туктаров, Ф.Р. Конкурентоспособность личности в современном трансформирующемся обществе [Текст] / Ф.Р. Туктаров. Ростов-на-Дону : Наука-Пресс, 2006. 128 с.
5. Современный словарь по педагогике [Текст] / под ред. Е. Е. Рапацевича. Мн. : Современное слово, 2001. 928 с.
6. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
7. Большой энциклопедический словарь [Текст]. М. : АСТ, Астрель, 2006. 1248 с.
8. Психология : словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. 494 с.
9. Лейтис, Н.С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н.С. Лейтис. М. : Педагогика, 1971. 160 с.
10. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. М. : Изд. Корпорация «Логос», 1994. 320 с.
11. Фресс, П. Экспериментальный метод [Текст] / П. Фресс // *Экспериментальная психология* / под ред. П. Пресса и Ж. Пиаже. М. : Прогресс, 1966. 430 с.
12. Абульханова, К.А. Социальное мышление личности [Текст] / К.А. Абульханова // *Современная психология: состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности*. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 88–103.
13. Теплов, Б.М. Избранные труды : в 2 т. [Текст] / Б.М. Теплов. М., 1985. Т. 1. 360 с.

Семантический анализ понятия конкурентоспособности личности школьника

Владимир Иванович Шаповалов

Сочинский государственный университет, Россия
354000, г. Сочи, ул. Советская, 26-а
Доктор педагогических наук, профессор

Аннотация. Для практического осмысления термина «конкурентоспособность» в педагогическом знании недостаточно его определения только в традиционном понимании, требуется своего рода экспликация, установления на общем уровне, взаимосвязи этого понятия и его компонентов с другими категориями предметной области.

В статье на основе практико-ориентированного подхода и с учетом концепции конкурентоспособности личности учащегося разрабатывается вариант модели психологической системы учебной деятельности как комплекса разнообразных способностей, который за счет детерминированности внутренними возможностями индивида и внешними потребностями общества, приобретает новое системное качество – конкурентоспособность

Ключевые слова: образовательный менеджмент, конкурентоспособность личности, психологическая система учебной деятельности: модель и функциональные блоки, концептуальный образ-модель, учебно-важные качества.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House
Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

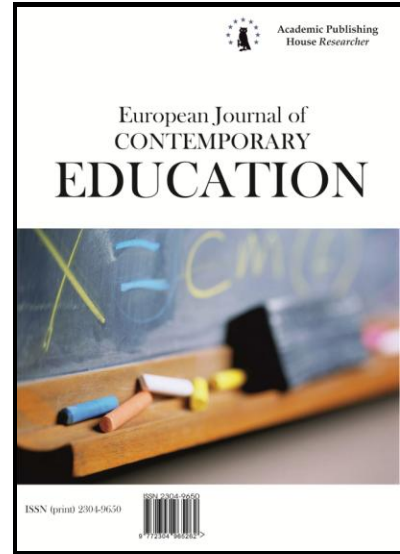
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 46-53, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Rapid E-learning Development Strategies and a Multimedia Project Design Model

¹Ömer Faruk Sözcü

²İsmail İpek

¹⁻² Department of Computer & Instructional Technologies, Fatih University, 34500 Buyukcekmece, Istanbul, Turkey

¹ PhD in Education, Assistant Professor E-mail: omersozcu75@gmail.com

² PhD in Education, Associate Professor E-mail: ismailipek34@gmail.com

Abstract. The purpose of the study is to discuss e-learning design strategies which can be used for multimedia projects as a design model. Recent advances in instructional technologies have been found to be very important in the design of training courses by using rapid instructional design (ID) approaches. The approaches were developed to use in training and developing e-learning projects as well as multimedia design tools. For this reason, this paper will clarify the basic e-learning development techniques, such as ID processes, and the present innovative multimedia design models in addition to traditional instruction design models. In this approach, rapid course development techniques were presented and considered as other ways of e-learning design techniques, such as job training, rapid synchronous e-learning, rapid asynchronous e-learning and online learning with multimedia design models. In the literature, developments in and considerations of multimedia learning are scrutinized.

To design effective, efficient and engaging multimedia learning environments, instructional and meaningful e-learning models, which can be defined as integrated e-learning and multimedia projects design models, were developed and discussed. In this paper, firstly, rapid e-learning training development strategies and their characteristics are defined. Secondly, ID systems' stages are presented as a generic model that includes several phases, such as analysis, design, development, implementation and evaluation. In this process, these ID phases were adapted into e-learning and multimedia learning design by using ID models and approaches. As a result, the paper is based on research findings and resources in the field of instructional technologies and e-learning design tools for multimedia learning in order to indicate rapid instructional development strategies more effectively.

Keywords: Rapid instructional design; multimedia design; development strategies.

Introduction

Recent advances in instructional technologies have been found to be very important in the of design training courses by using rapid ID approaches. There are several instructional systems design (ISD) models which can be used as effectively and efficiently in classroom learning as well as part of training for organizations, such as in training needs assessment (Carr-Chellman, 2011; Rossett, 1987). Moreover, they also indicate new approaches to designing learning for K-12, higher education, and even for corporate settings. These procedures cover all generic ISD stages to add value for instructional strategies that are supported by appropriate objectives, tests, integrated technology, e-learning tools and classroom activities. In this case, the definition of ID for learners and teachers is simply a process by which instruction is created for classroom use through a systematic and systemic process of setting goals, creating learner objectives, analysing students' characteristics, writing tests, selecting materials, developing activities, selecting media or materials, and implementing and revising the type of lessons (Carr-Chellman, 2011; Seels & Glasgow, 1998). Each of the steps will be used in the rapid design for e-learning development that considers how to integrate technologies for designing multimedia projects and which uses rapid ID approaches as well.

ADDIE model, as a generic model, provides several steps with other instructional design (ID) models and methods, such as Dick, Carey & Carey model, R2RD2, Reeves multimedia design model, Morrison, Ross and Kemp model, Smith and Ragan, and 4C/ID as well as rest of ID models. It is important that, theoretically, all of the ID models in education is based on the steps of ADDIE model and carries their characteristics for designing instruction. That is, ADDIE model is a prior instructional design model for designers, teachers and developers in education, industry and business. Each of ID models can be used for developing e-learning instruction and distance learning after having enough information as practitioner and researcher in ID career. For this reason, this paper explains basic e-learning development techniques as an ID process and presents innovative multimedia design models in addition to traditional instruction design models. The models are based on the five phases of ISD, such as analysis, design, development, implementation and evaluation, sometimes referred to as 'ADDIE', and indicates that the phase used and discussed here - development - comes after design and before implementation. Each phase in the model described as the Spider Web Model is interconnected with all the other phases to create multimedia projects and e-learning courseware, and in conducting types of e-learning environments (Piskurich, 2011). The processes can be worked and determined at a much higher - even at community or political - rapid e-learning level. There are many tasks in designing instructional materials that can be effectively used in rapid e-learning development and multimedia design projects by using newly developed ID models (İpek, Sözcü & Ziatdinov, 2013). Recently developed models have been defined in education, such as the integrated e-learning design approach (Watson, 2005), the DDD-E model for designing, producing and assessing multimedia projects in education (Ivers & Barron, 2010), and the instructional design for teachers (ID4T) model for improving classroom practice (Carr-Chellman, 2011), as well as rapid ID and learning ID for fast and accurate e-learning (Piskurich, 2006, 2009, 2011).

Throughout the discussions of the ID models for e-learning design and technology, the basic ideas for designing fast and rapid design were discussed. For this purpose, the goal of the study is to discuss e-learning design strategies that can be used for multimedia projects as a design model. Recent advances in instructional technologies have been found to be very important in designing training courses by using rapid ID approaches. The approaches were developed to use in training and developing e-learning projects as well as multimedia design tools.

What is the meaning of 'rapid design'?

Instructional design is a systematic process that takes a long time to complete all procedures and solve learning problems. In addition, there is a need for alternative solutions because of several learning problems in educational and technological process. When comparing conventional e-learning and rapid e-learning approaches, there are differences between both approaches. There are three types of e-learning, Which can be classified as rapid, traditional and strategic e-learning (Bersin, 2005, 2004a, 2004b). The process provides contributions and motivational movement with learners (Kapp, 2004). E-learning is not only informing web page faster but also includes development, attention and providing retention steps for learning as well. For this, knowledge management and design e-learning with limited budget and resources require new tools,

technologies and procedures which can be defined as rapid e-learning (De Veries & Bersin, 2004). The definitions deal with considering investment, resources, content design and speed of the process as a new approach for rapid e-learning (Türel & Gürol, 2005). To do this, instructional design models should be used for this type e-learning development. e, ID process has a power for developing this performance and providing learning process faster as a rapid ID approach.

The instructional media development process is as important and a vital strategy in instructional e-learning design and technology as multimedia project development. Recently, the design of game-based learning, problem solving and virtual worlds have all been accepted as new topics in the field of instructional design and technology (IDT), and extensively revised by scholars in the field (Reiser & Dempsey, 2012). The characteristics of ID models were defined as traditional ID models, such as ADDIE, and include analysis, design, development, implementation and evaluation steps, while the model is based on a systematic product development concept. The concept of systematic product development has existed since the formation of social communities. Creating multimedia projects and products using the ADDIE process remains one of today's most effective tools. In addition, the steps in ID models can be applied for the same purpose as well as new approaches in ID models. According to the characteristics of ID, the ID process is defined as follows. They are: ID is learner-centred, goal-oriented, focuses on meaningful performance, assumes that outcomes can be measured in a reliable and valid way, is empirical, iterative and self-correcting in addition to employing team work. There are related issues such as time wasting, a lack of economic and investment returns, and various other factors. The fact is that new approaches for designing materials and instruction are needed. To reduce time wasting, costs and return in investment problems, rapid ID development strategies and processes have been offered to provide high quality ID levels with multimedia design and e-learning projects, which can be developed as a fast and appropriate training development (Piskurich, 2006, 2009). These procedures have been identified as powerful as conventional ID model concepts, and well-known and very effective and efficient ID models, such as: Dick et. al., 2005, 2009; Gustafson & Branch, 2007; Merrill, 1983, 1994, 2012; Morrison, Ross & Kemp, 2004; Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2011; Reigeluth, 1983; Seels & Glasgow, 1998; Smith & Ragan, 2005.

Integrated e-learning dimensions and rapid design

ID is a systematic process that is employed to develop education and training programmes in a consistent and reliable fashion. It is a complex process that is creative, active and iterative (Gustafson & Branch, 2007). In addition, it is a process for solving instructional problems by the systematic analysis of the conditions for learning. To do this, one makes decisions relating to each step in the ISD process (Seels & Glasgow, 1998). Although there are many definitions of the field, recently ID and instructional technology have been defined as fields of IDT (Reiser, 2007). These definitions contain instructional technology as instructional media and human performance with ID practices in recent years. ISD is based on the premise that learning should not occur in a haphazard manner but that it should be developed in accordance with orderly processes and have outcomes that can be measured. Basically, ISD defines what is to be learned, plans an intervention that will allow learning to occur, measures learning to determine if the objectives are met, and repeats the intervention until the objectives are met. ISD procedures and their application have evolved through practice and research and the expansion of the theory. Integrated e-learning as a concept can be seen in Figure 1 (Jochems, van Merrienboer & Koper (2005).

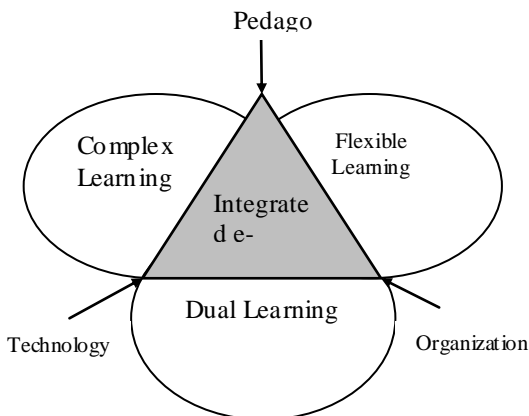


Figure 1 An Educational Systems Approach to Integrated E-learning

Many models of ISD processes have been developed. Although there are many ISD models, a generic model can be extracted from their common features. The choice of model for a particular instruction changes according to the learning environment, the subject matter or the strategies to be applied, etc. ISD models can be used with different learning and teaching approaches and theories wherever there is no strict rejection of them. For example, a 4C/ID model can be used in conjunction with constructivist theory for teaching complex technical skills. Regardless of the model chosen by the designer, most of them follow the processes of analysis, design, development, implementation, and evaluation. These steps are also used for designing e-learning courses. The e-courseware covers more than one course lesson in its capacity. A design model for an e-learning course is defined as the “VPODDDA” e-learning planning cycle, which initiates vision, profile, objective, design, development, delivery and assessment phases for the e-learning planning process (Waterhouse, 2005). The process can be integrated with the IDT models’ strategies for designing e-courseware or its modules (see in figure 2).

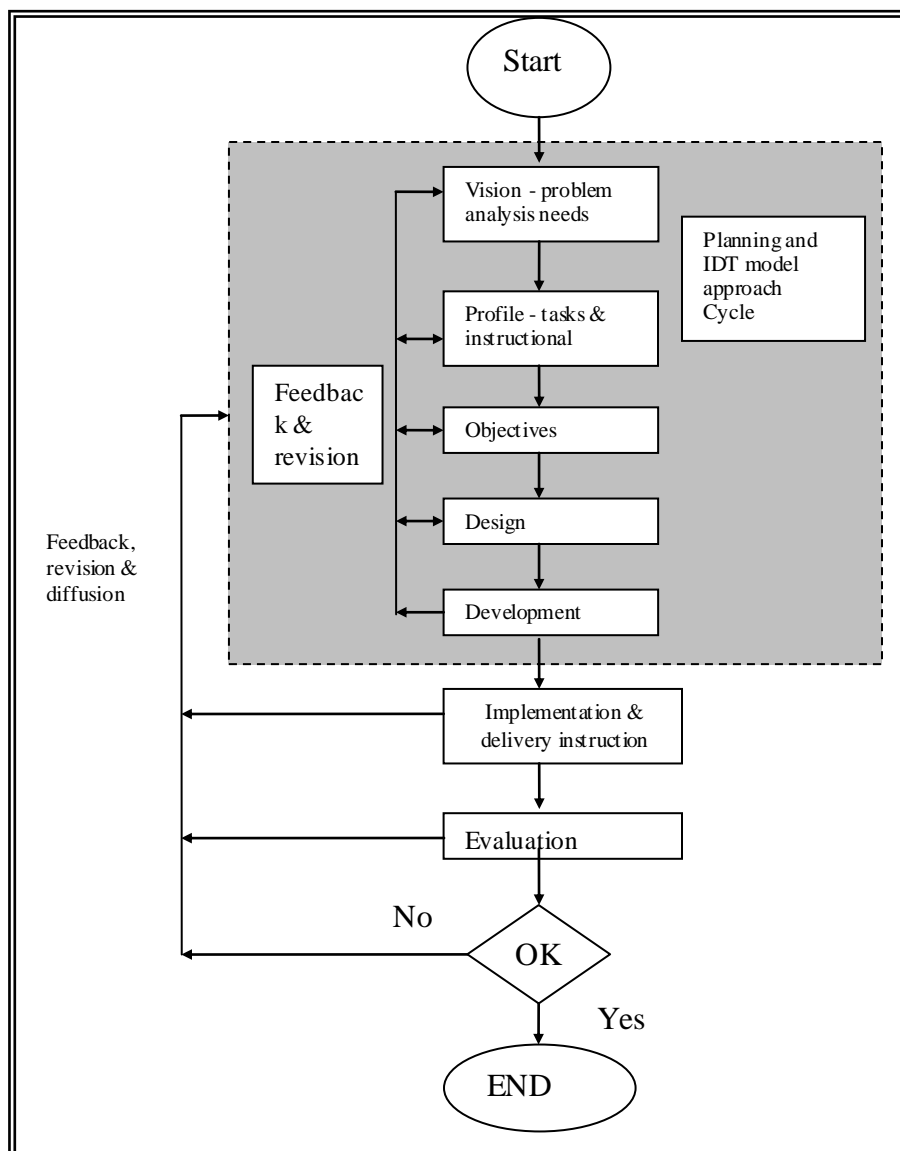


Figure 2 Instructional Design Model for Integrated E-learning

E-learning and integrated e-learning design procedures should focus on IDT models’ strategies or ISD approaches. To get high-level value for teaching with e-learning, IDT strategies present very important methods to make the design clear and the steps easier for learners and

developers engaged in an e-learning process. Generally, the IDT process begins with a needs assessment and a definition of the problem or objectives. The steps in such a model are given below.

Multimedia projects design and rapid e-learning

There are several multimedia design methods and models which can be defined such instructional design models in the field of instructional design and technology (IDT). The models can be effectively used for designing multimedia projects such as video, animation, simulation, e-learning games, and tutorials as individual and cooperative learning (Alessi & Trollip, 2001; Ivers & Barron, 2010). Although there are several ID models, the paper indicates and discusses one of ID models to use with cognitive and constructivist approach in learning process. There are also shared components for each model, separately. Therefore, the study focuses on DDD-E model to design materials for e-learning and distance learning. Frequently, distance education seems as an umbrella for all e-learning technologies, tools and procedures. Thus, it was defined very important process to explain enough in detail for using ID models as a rapid ID approach. For this reason, DDE-E model was selected and discussed to use in ID process for developing rapid e-learning as an example for this purpose and instructional need. The basic components of the model were given as follows.

A multimedia design model can be defined as a DDD-E model that consists of **Decide**, **Design**, **Develop** and **Evaluate** stages (Ivers & Barron, 2010). The purpose of each statement is given and discussed below. The procedures and activities in the model are given in Figure 3.

Decide deals with determining the project's goals and brainstorming for instructional multimedia design. Because each e-learning stage is not instructional e-learning which is not indicated as instructional activity, work and creativity in class (Merrill, 2012). The step also includes instructional research activities in design. Decide stage also deals with motivation and brainstorm activities. And decisions about any content are also related to individual learner characteristics and needs assessment analysis. From starting to model, there are evaluation steps for each component that includes feedback, interactions and different type of multimedia programs for learners and distance education process.

Design activities comprise creating flowcharts for projects and instructional materials development processes in multimedia projects, as well as designing screens in special learning. The step also includes developing storyboards and scripts in instructional software and material development. Design process includes goals that are systemic and systematic process as indicated in instructional design method. The ID method contains fundamental components of the instructional design process. Similar definitions can be found in other instructional system design models like ADDIE or the Kemp model (Edmonds, Branch, & Mukherjee, 1994). The quality of design activities provides advantages and disadvantages for distance education. As e-learning materials, software programs, multimedia projects and tests can be effectively used with rapid e-learning environments.

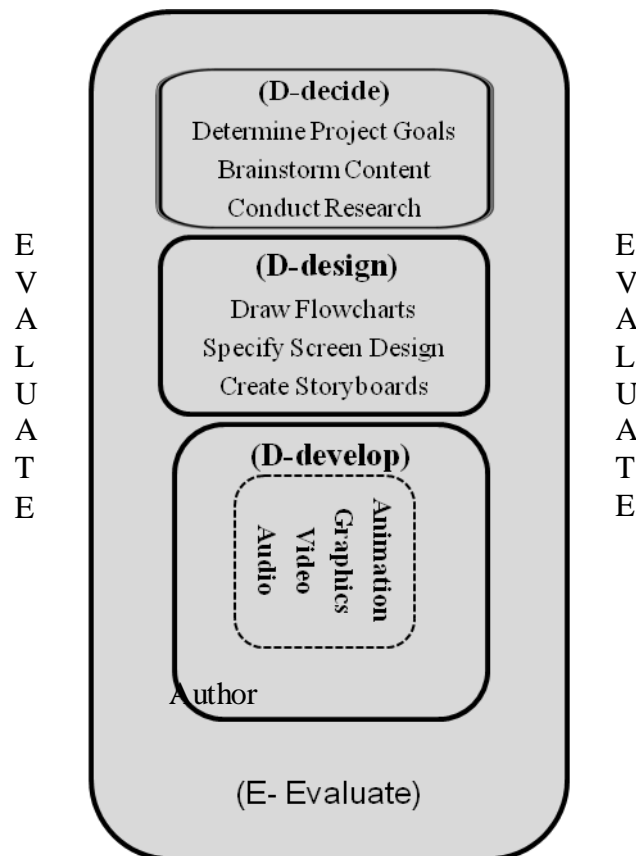


Figure 3. The DDD-E Model (adapted from Ivers & Barron, 2010)

Develop is one of the most important stages for multimedia projects design, which includes using an appropriate author programme to develop animation, graphics, video and audio. At this stage, all activities in developing process can be used for using instructional materials in real e-learning environments. Well designed e-learning materials and multimedia projects such as audio, animation and simulation programs provide high level learning contributions in distance learning for implementing and using materials with rapid e-learning design.

Evaluation is the last stage and includes evaluation strategies for each level of the **DDD-E** model for multimedia projects design. After constructing each multimedia project design activity, designers and educators should evaluate all the processes and product design steps to develop high-level multimedia products for students, teachers and businesses. At this stage, formative evaluation such as interval review, small group try out, pilot analysis and operational try out (in real environments) and summative evaluation should be effectively used for ID process and e-learning performance or distance education process.

For this reason, rapid ID should focus on IDT models and their approaches to developing interactive multimedia projects for online and distance education. The situation should include technical, instructional and material-based support. Using rapid design or development strategies in learning environments should be also covered by delivery systems so as to develop training courses more quickly and more effectively.

Conclusions

Rapid training development strategies for designing e-learning and distance education also require several delivery systems. The use of rapid design as a technique can be delivered by different systems and learning environments, which can be seen as follows:

For the classroom, the development instructor offers guidance for meeting the instructors' requirements.

On the job training (OJT), operating and technical manuals, and the use of SMEs.

For asynchronous e-learning, rapid prototyping, scripts and storyboards - hired consultants and authoring tools and systems can be used as rapid development techniques for multimedia projects design.

For synchronous e-learning, re-purpose classroom activities, borrow ideas from others, use SMEs well - training and discussion group techniques should be used effectively.

For online learning, for example, holding a synchronous first class and learning contracts as a foundation can be used to develop rapid design.

For online learning and rapid e-learning, all ID models such as DDD-E model, ADDIE model and the rest of systematic ID models should be used effectively and efficiently. Thus, all learning theories for ID process provide new opportunities with multimedia design projects and rapid e-learning development tools.

As a result, blended learning, self-directed learning and performance aid delivery systems should be used for effective rapid multimedia projects design. ID models are also used as a part of rapid design for mobile e-learning (m-learning) and e-learning activities as well. All the activities mentioned above should be provided with simulations, knowledge management, beta tests and pilots for m-learning as well as other multimedia learning design projects.

References

Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development*, (2nd ed.), Boston: Allyn and Bacon.

Bersin, J. (2004a), Rapid Instructional Design: A Breakthrough, Bersin & Associates http://www.bersin.com/tips_techniques/jul-aug_04_rapid_ID.asp

Bersin, J. (2004b), Breaking the Bottleneck with SME's: Developing E-Learning Faster http://www.bersin.com/tips_techniques/collaborating_sme.asp Bersin, J. (2005). *The Four Stages of E-learning A maturity model for online corporate training*. Bersin & Associates.

Carr-Chellman, A. A. (2011). *Instructional Design for Teachers: Improving Classroom Practice*. Marcelino, MO: Walsworth Publishing Company.

De Vries, J., & Bersin, J. (2004). Rapid E-Learning: What Works Study Excerpt, Bersin&Associates http://www.macromedia.com/software/breeze/whitepapers/bersin_elearning_study.pdf

Dick, W., Carey, L. M. & Carey, J. O. (2005). *The Systematic Design of Instruction*, (6th ed.), Boston: Allyn & Bacon.

Dick, W., Carey, L. M. & Carey, J. O. (2009). *The Systematic Design of Instruction*, (7th ed.), Upper Saddle River, NJ: MerrillEdmonds, G. S., Branch, R. C. & Mukherjee, P. (1994). A Conceptual framework for comparing instructional design models, *Educational Technology Research & Development*, 42(4), pp. 55-72.

Glaser, R. (1962). Psychology and instructional technology, In R. Glaser (Ed.), *Training Research and Education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Gustafson, K. L. & Branch, R. (2007). What is instructional design? In R. A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, (2nd ed.), Columbus Ohio: Pearson Education, Inc.

Ivers, K. S. & Barron, A. E. (2010). *Multimedia Projects in Education: Designing, Producing and Assessing*, (6th ed.), Santa Barbara, California: Libraries Unlimited. An Imprint of ABC-Clio, LLC.

İpek, İ., Sözcü, Ö. F. & Ziatdinov, R. (2013). Birleştirilmiş E-Öğrenme Tasarımı Modeli ve Hızlı Öğretim Tasarımı Stratejileri, *Akademik Bilişim Konferansı, 2013*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Jochems, W., Van Merriënboer, J. & Koper, R. (2005). *Integrated E-learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization*, London: Routledge Falmer.

Kapp, K. M. (2004), Speed Is King: Rapid Creation and Deployment of Enterprise E-Learning Solutions, Macromedia inc. http://download.macromedia.com/pub/elearning/rapid_deploy_elearning.pdf

Merrill, M. D. (1983). Component Display Theory. In C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional-design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Merrill, M. D. (1994). *Instructional Design Theory*. (D.G. Twitchell. Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Merrill, D. (2012). Converting e3-learning to e3-learning: An alternative instructional design method. From http://www.mdauidmerrill.com/Papers/Converting_e3_learning.pdf,

Morrison, G., Ross, S. & Kemp, J. (2004). *Designing Effective Instruction*, (4th ed.), Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.

Morrison, G. R., Ross, S. S., Kalman, H. K. & Kemp, J. E. (2011). *Designing Effective Instruction*, (6th ed.), Hoboken, NJ: J. Wiley & Sons.

Reigeluth, C. M. (Ed.). (1983). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Piskurich, G. M. (2006). *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right*, (2nd ed.), San Francisco, CA. Pfeiffer,

Piskurich, G. M. (2009). *Rapid Training Development: Developing Training Courses Fast and Right*. San Francisco, CA. Pfeiffer,

Piskurich, G. M. (2011). *Rapid Instructional Design: Learning ID Fast and Right*, (6th ed.), 2011 San Francisco, CA. Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.

Reiser, R. A. (2007). What field did you say you were in? In R.A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, (2nd ed.), Columbus Ohio: Pearson Education, Inc.

Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (2007). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.

Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, (3rd ed.), Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.

Rossett, A. (1987). *Training Needs Assessment*. Englewood, NJ: Educational Technology publications.

Seels, B. & Glasgow, Z. (1998) *Making Instructional Design Decisions*, (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Smith, P. L & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design*, (3rd ed.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Türel Y. K. & Gürol, M. (2005). e-Öğrenmede Yeni Bir Yaklaşım: Hızlı e-Öğrenme. 5. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, 21-23 Eylül, 2005, Sakarya/Türkiye

Van Merriënboer, J. J. G, Clark, R. E. & De Crook, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: the 4C/ID-model, *Educational Technology, Research and Development*, 50 (2), pp. 39-64.

Waterhouse, S. (2005). *The Power of E-learning: the Essential Guide for Teaching in the Digital Age*. New York: Pearson Education, Inc.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

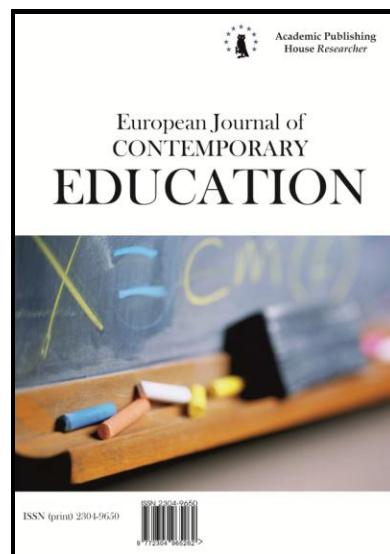
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 54-62, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



The Scientific-Methodological Basics of Designing the Procedure for Public Accreditation in Educational Institutions

¹ N.V. Tarasova

² N.I. Pyankova

¹ Federal Institute of Education Development, Russian Federation

PhD (Pedagogy), Assistant Professor

E-mail: n_v_tarasova@mail.ru

² Federal Institute of Education Development, Russian Federation

PhD (Pedagogy), Assistant Professor

E-mail: nina_47@mail.ru

Abstract. This article looks into the scientific-methodological basics of designing the procedure for public accreditation in educational institutions. The author describes the designing of a model for the procedure of public accreditation in educational institutions in present-day conditions.

Keywords: designing, procedure, public accreditation, model, educational institutions (EI), primary educational program of an educational institution (PEP EI), educational system.

Введение.

В масштабе государства оценка деятельности образовательных организаций, отдельных педагогов и образовательных программ обычно выступает в форме строго разработанных правовых процедур. К таким процедурам относятся: лицензирование, аккредитация, государственный контроль качества образования, аттестация педагогических работников. Качество содержания и качество результата обучения является предметом анализа, как при проведении процедуры государственной аккредитации, так и государственного контроля качества.

Целью государственной аккредитации образовательного учреждения является подтверждение соответствия качества образования федеральным государственным образовательным стандартам. Таким образом, аккредитация является процедурой признания государством в лице его государственных органов управления образованием государственного статуса общеобразовательного учреждения с присвоением ему вида и

категории, определяемых в соответствии с уровнем и направленностью образовательной программы, реализуемой в образовательном учреждении.

Одной из важнейших задач, которую необходимо сегодня решать в ходе становления системы *общественной аккредитации образовательных организаций* (Федеральный закон от 29. 12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», глава 12 (ст. 96)[1], является активное привлечение общественности к участию в процессе формирования и реализации механизма внешней общественно-профессиональной независимой оценки образовательных организаций, что и привело к необходимости разработать основы проектирования процедуры общественной аккредитации образовательных организаций общего образования.

Обсуждение.

Проектирование в науке рассматривается в качестве одной из «форм опережающего отражения действительности, процесс создания прообраза (прототипа) предполагаемого объекта, явления или процесса посредством специфических методов» [2]. Проектирование нацелено на изменение состояния системы, её внутренних и внешних связей, отдельных компонентов и т.д.

В качестве объекта проектирования могут выступать как материальные объекты, так и объекты, обладающие свойствами абстрактности (Алтунин В.К., Богданова Э.Л., Дитрих Я., Палюх Б.В. и др.), в том числе образовательные системы и их компоненты (Дубровицкий В.Я., Загвязинский В.И., Заир-Бек Е.С., Новиков Д.А., Шмарион Ю.В., Щедровицкий Г.П., Юдин В.В. и др.).

В данном случае под объектом подразумевается социальная значимая деятельность субъектов образовательной системы, обусловленная профессионально-социальными отношениями, направленная на реализацию соответствия школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных учреждений стратегиям развития образовательной системы и социума в условиях заданной образовательной системы.

Вопросам взаимодействия образовательного учреждения и социальной среды (социума) уделяли внимание в своих исследованиях Т.Н. Касимова, М.В. Крупенина, В.С. Лазарев, Л.И. Новикова, Т.Ю. Позднякова, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, В.А. Ясвин и др.

Деятельность образовательной организации (ОО) во многом определяет дальнейшее развитие общества как основного субъекта внешней среды, а общество и внешняя среда в целом определяют цели, направления, содержание, условия и результаты деятельности ОО. Рассматривая деятельность школы с позиции системного подхода, мы можем определить социально значимую деятельность школы как компонент системы деятельности ОО.

Цели, задачи, содержание, условия и планируемые результаты деятельности ОО определяются основной образовательной программой. Таким образом, мы можем рассматривать ООП ОО как проект деятельности ОО, а деятельность ОО как результат реализации основной образовательной программы общеобразовательного учреждения.

Процедуру общественной аккредитации образовательных организаций можно рассматривать как компонент образовательной системы, функционально обеспечивающей, с одной стороны, процессы контроля, реализуя функцию оценки качества образования, с другой стороны, выполнять задачи оценки ресурсов системы в целях ее развития.

Проектирование модели процедуры общественной аккредитации образовательных организаций в условиях заданной образовательной системы рассматривается как последовательность действий по разработке (созданию) элементов организации социально значимого процесса в условиях функционально-структурных изменений образовательной системы.

Понятие «образовательная система» в современной педагогической литературе имеет несколько значений, которые применяются при описании разных объектов образования.

Можно выделить ведущие подходы к формированию данного понятия:

а) понимание системы как совокупности множества элементов и взаимоотношений между ними;

б) целостность и качественные признаки конкретной системы.

Отметим, что образовательная система может быть представлена в географическом плане как образовательная система, организованная на основе территориального признака

и дифференцированная по уровням (региональная, муниципальная, школьная) (В.Н. Аверкин, Т.В. Комлева, Н.Г. Корнещук и др.).

На основе уровневой дифференциации в Российской Федерации выделяют федеральный, региональный, муниципальный уровень и уровень образовательной организации.

Образовательная система уровневой дифференциации предполагает некие единые основания, которые формируют условия ее функционирования в рамках одного государства. Условия определяются наличием таких составляющих факторов, как «социальный, административно-государственный, организационно-общественный, социокультурный» [3].

Все многообразие видов деятельности на федеральном уровне в сфере образования сводится к определению основных направлений управления системой образования, её формирования, правового регулирования, финансового обеспечения, что позволяет влиять на полноценную работу сферы образования Российской Федерации.

Региональная система образования включает такой структурный компонент как сеть учреждений образования разного уровня (дошкольного, общего, среднего специального, высшего и дополнительного), объединенных на основе территориального принципа. Региональная система может также быть представлена как «обособленная совокупность связанных между собой образовательных, обеспечивающих, инновационных и управленческих процессов, реализуемых образовательными и иными институтами на территории одного из субъектов Российской Федерации» [4].

Следующий уровень – муниципальный – также обладает системными признаками. Нормативно-субъектное понятие «муниципальная система образования» представляет собой интегративный феномен, которым охватывается совокупность нормативных правовых актов, регулирующих сферу образования на местном уровне. В качестве регулируемых объектов системы выступают муниципальные образовательные учреждения, муниципальные органы управления образованием и потребителей образовательных услуг, взаимодействующих между собой в целях реализации социальных (индивидуальных и коллективных) и публичных (государственных, муниципальных) интересов в сфере образования» [5].

Муниципальная система может характеризоваться как «относительно самостоятельная часть региональной образовательной системы, взаимосвязанная с другими аналогичными частями и институтами в составе последней» (Трещалин В.Ф.).

Уровень, на котором собственно и осуществляется процесс обучения и воспитания, реализуются образовательные инициативы и т.д. определяется конкретной образовательной организацией и относится к понятию «школьная образовательная система» или «образовательная система школы». Образовательная система школы включает такие компоненты, как содержание образовательных программ, управленческий компонент, финансово-хозяйственный компонент, компонент материально-технических ресурсов.

Одним из этапов определения методологических основ проектирования процедуры общественной аккредитации образовательных организаций общего образования в условиях заданной образовательной системы является определение принципов проектирования.

Понятие «принцип» определяется как «основное начало, на котором построено что-нибудь (какая-нибудь научная система, теория, политика, устройство и т.п.)» [6].

Принципы определяются закономерностями, которые характеризуют «относительно устойчивые и регулярные взаимосвязи между явлениями и объектами реальности, обнаруживающиеся в процессах изменения и развития» [7].

Рассмотрим ряд принципов, которые отвечают целям проектирования модели общественной аккредитации:

Принцип детерминированности модели общественной аккредитации внешним и внутренним социокультурным факторам, оказывающим влияние на образовательную систему.

Принцип соответствия функции процесса процедуры общественной аккредитации образовательных организаций целям развития образовательной системы.

Принцип открытости аккредитационных мероприятий (сведения о целях, задачах и формах предъявления результатов общественной аккредитации, особенности организации экспертизы).

Принцип управляемости процесса общественной аккредитации;

Принцип объективности общественной аккредитации.

Принцип детерминированности модели общественной аккредитации внешним и внутренним социокультурным факторам определяет подходы к отбору содержания объекта оценки, определению структуры аккредитационных мероприятий, ориентирует на ту образовательную ситуацию, которая объективно сложилась в регионе, в отдельном городе, школе, связанной с реализацией программ развития субъектов Российской Федерации, отдельных муниципалитетов, образовательных учреждений.

А.Л. Темницкий, исследуя проблему отражения категории социокультурности в различных социальных системах, указывает на такие аспекты реализации социокультурности в образовательных системах как инновационный подход в обучении, сохранение традиций и следование современным тенденциям развития образования. Так, например, социокультурная ситуация может быть продиктована сложившимися традициями в построении учебного процесса или в реализации региональных учебных программ.

Таким образом, с одной стороны, проектируемая модель общественной аккредитации детерминирована внутренними факторами, связанными со спецификой, особенностями существования образовательной системы, а с другой стороны, к внешним социокультурным особенностям, оказывающим в настоящее время влияние на ОПОО и деятельность ОО и ее оценку.

Принцип соответствия функции процесса общественной аккредитации целям развития образовательной системы определяет те задачи процесса общественной аккредитации, которые связаны с выработкой единых требований к ресурсам школы в соответствии со стратегическими векторами развития образовательной организации.

Принцип управляемости процесса общественной аккредитации определяет цели включения данного процесса в управление образовательной системой.

«Управляемость» рассматривается как «способность системы определенным образом в заданном направлении и временных границах реагировать на сигналы управления или на управленческое воздействие» [8], «качество управляющих и управляемых субъектов и связей между ними» [9].

Принцип открытости аккредитационных мероприятий (сведения о целях, задачах и формах предъявления результатов, особенности организации экспертизы) реализуется с одной стороны, посредством привлечения в качестве экспертов представителей структур государственно-общественного управления в образовании, заинтересованных в совершенствовании системы образования как социального института, с другой – предполагает открытость содержания оценочных шкал, требований к материалам, способам проведения общественной аккредитации, что дает возможность представить материалы, адекватные заявленным требованиям.

Принцип объективности при общественной аккредитации школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных организаций.

Проблема объективности в социально-гуманитарных науках связана с «развитием критической рефлексии» [10]. Карпов В.П., анализируя процесс установления объективности при изучении явлений социального характера, указывает на очевидные трудности, с которыми сталкиваются эксперты при проведении оценочных действий при анализе социальных явлений. Так, по мнению исследователя, к наиболее уязвимым можно отнести такие параметры общественной аккредитации, как «адекватность и надежность описания изучаемых объектов, глубина и всесторонность их объяснения, научная честность, непредвзятость, непредубежденность, критичность, отсутствие апологичности» [11]. Закономерно в связи с этим, что объективность создается путем «отсеивания ситуативных и некомпетентных суждений» [11, 8].

В контексте общественной аккредитации объективность связывают, прежде всего, с открытостью критериев, форм предъявления результатов профессиональной деятельности, на основании которых осуществляется оценка. Принцип объективности определяет действия всех участников процесса оценивания как при разработке содержания процедур аккредитации, так и при реализации аккредитационных мероприятий.

В качестве структурных компонентов модели общественной аккредитации школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных учреждений выступают:

-цели, которые определяют место данной модели в структуре системы управления образовательной системой;

-условия функционирования модели: внутренние, заданные видом образовательной системы, его организационной структурой, а также внешние, определяемые социумом;

-ресурсы, включающие подходы, методы оценки школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных учреждений, материально-технические, информационно-коммуникационные средства и др.;

-субъекты модели: учителя, учащиеся, родители, внутришкольные и внешкольные профессиональные педагогические и общественные организации, представители органов управления образования разного уровня/

Метод проектирования – это способ отбора и организации компонентов проектируемого материального или нематериального объекта.

В рамках исследования целесообразно рассмотреть следующие методы проектирования общественной аккредитации школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных организаций структурный метод, метод моделирования и социального проектирования.

Метод проектирования – это способ отбора и организации компонентов проектируемого материального или нематериального объекта.

Введение понятия «социальное проектирование» стало основанием для внедрения практик проектирования нематериальных объектов как форм социально-культурного воздействия (Г.П. Щедровицкий, О.И. Генисаретский, В.Л. Глазьев и др.).

Социальное проектирование рассматривается как «мыслительная деятельность, определяющая будущий процесс и результат преобразования действительности с учетом природных и социальных законов, на основе выбора и принятия решений» [12].

Одним из видов социального проектирования является педагогическое проектирование, которое используется в ситуации формирования содержания компонентов предполагаемой деятельности педагогов и учащихся в контексте планирования образовательного процесса: «деятельность субъекта/объекта образования, направленная на конструирование моделей преобразования педагогической действительности» [13].

Метод моделирования относят к исследовательским методам, который позволяет спроектировать модель объекта, изучить свойства данных объектов в заданных условиях и рассмотреть возможность разработки и использования данных объектов в практике.

Возможность использования метода моделирования в процессе проектирования объектов в рамках образовательных систем рассматривается рядом исследователей как неотъемлемый этап разработки компонентов данных систем (Дахин А.Н., Кагарманова Г.Г., Кашеева А.В. и др.).

Разрабатываемые в рамках данных систем модели наделены функциями объекта (абстрактностью, модульностью (блочностью), иерархичностью и т.д.).

Понятие «модель» обладает широкой полисемией, основанной на контексте использования модели.

В качестве объекта моделирования может выступать «педагогическая система, система управления образованием, образовательный процесс, методическая система» [14] и т.д.

«Моделью системы считается формальное описание системы, в котором выделены основные объекты, составляющие эту систему и отношения между этими объектами» [15].

В рамках нашего исследования в качестве объекта моделирования выступает система, состоящая из взаимосвязанных компонентов. Целью моделирования является выявление характеристик компонентов системы, определение границ и свойств вычленимых компонентов, а также связей между компонентами.

При проектировании сложных многофункциональных систем применяется структурный метод как способ создания графических моделей.

Структурный метод используется при проектировании систем, состоящих из стандартных блоков, объектов и представляет «перестановку стандартных блоков до момента достижения планируемых характеристик системы» [15, 9].

На этапе проектирования осуществляется формализация функциональных назначений компонентов системы, определяются границы компонентов, конкретизируются требования к их составу, определяются возможные комбинации компонентов.

При разработке каждого блока выявляется его специфика: специфика выполняемых данным блоком задач и функций, специфика организации внутренней структуры (содержание, способы и средства, ресурсы и т.д.). Процесс определения блоков сопровождается установлением связей между блоками.

В контексте оценки любого объекта определяется подход, который рассматривается в качестве системы, включающей объект оценки, инструментарию осуществления оценки объекта (методы, технологии), условия, определяющие процедуру оценки.

В гуманитарных науках понятие подход рассматривается как «комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей» [16].

«Подход» в педагогической науке понимается как главное стратегическое направление, которое определяет все компоненты системы: «реализация системы требований, педагогических условий и способов, определяющих выбор содержания образования <...> и образовательных технологий» [17].

В системе оценки подход определяется целями, задачами и содержанием оценки, методами, позволяющими оценить содержание оценки, технологиями (приемами) оценивания, организационными и педагогическими условиями оценивания.

В отношении образовательного процесса и его субъектов подходы к оценке включают следующие компоненты: цели оценивания, объекты оценки (субъекты (учащиеся, педагоги, руководители,) и объекты (образовательный и воспитательный процесс, деятельность педагогов, администрации учреждения и т.д.), инструменты оценки (подходы, методы и технологии оценки образовательного процесса, результаты обучения, достижения учащихся, педагогов и т.д.), условия реализации оценочных мероприятий (требования к проведению оценивания и собственно процедура оценки).

К наиболее разработанным можно отнести критериальный подход, основанный на соотнесении результатов деятельности заданным критериям деятельности, где «критерий есть признак, на основании которого проводится оценка, средство проверки, мерило оценки <...> Критерием выступает определяющая мысль, точка зрения, представляющаяся мерилем для определения оценки предмета, явления, подтверждающая достоверность знания», «инструмент суждения, при помощи которого можно было бы дать оценку исследуемому явлению» [18].

Критерий может выступать синонимом понятия «норма», в этом случае критерий рассматривается как «обязательный порядок, установленная мера, отмечающая рубежи, в пределах которых разные культурные явления, а также природные, общественные, удерживают свои качества и функции, задающие их внутреннее соответствие» [18, 220].

Н.В.Кузьмина классифицирует «внутренние» и «внешние» критерии оценки эффективности педагогических систем. «Внутренние» определяют результаты, которые получены внутри системы (обучение), «внешние» определяются влиянием на внешнюю, находящуюся за пределами образовательного учреждения среду (значимость полученных результатов в развитии социума, демонстрация положительного социального опыта и т.д.)

Каждый критерий, как правило, имеет ряд показателей, ориентированных на вычленение конкретного результата, демонстрирующего заявленный в критерии признак. Причем чем более формализован будет результат, тем очевидней можно определить степень соответствия результата заявленному критерию.

Оценка представляет собой «сравнение оцениваемого с эквивалентом как мерой оцениваемого», «содержание эквивалента в определенной мере должно быть тождественно содержанию оцениваемого объекта, т.е. он должен включать в себя те качества, свойства, которые имеются в объекте», «оценка связана не только с выбором эквивалента, но и с содержанием оценочного критерия» [19].

Процесс оценки связан с отбором технологий оценки и разработкой диагностических баз оценивания (выбор подходов, методов оценки).

Обязательным компонентом любого процесса оценивания, средством диагностики является метод оценки. Отбор и применение методов определяется особенностью объекта оценки, целями оценки, условиями проведения оценочных процедур и т.д.

Понятие «метод» рассматривается как «способ теоретического исследования или практического осуществления чего-нибудь» [20]. Ведущим методом оценивания является анализ. Экспертизу рассматривают как вид анализа, отдельного исследования, целью которого является соотнесение представлений об экспортируемом объекте с характеристиками этого объекта, выявленными в результате экспертной деятельности.

В процессе оценки следует отличать понятия «измерение» и «оценка».

В основе понятия «измерение» лежит процесс отбора средств, которые нацелены на определение оценки. В основе данных средств технологии оценивания и выявление объекта оценки. Выявление объекта оценки напрямую связано с процедурой вычленения содержания компонента деятельности (отдельных операций) и их оценки. При этом оценочные действия будут направлены на анализ вычленяемого комплекса. Поскольку профессиональная деятельность представляет собой целый комплекс, соответственно оценка осуществляется посредством вычленения составляющих его компонентов.

Оценка включает процесс измерения, который является обязательным.

В теории профессиональной деятельности результат может иметь материальную, абстрактную, социальную и информационную выраженность» [21].

Следует отметить, что оценка профессиональных достижений, в отличие от оценки профессиональной деятельности в целом, не имеет процессуальной составляющей, формируется на основе результатов, имеющих публичную открытость, предполагает признание достижения не только всеми участниками образовательного процесса, но и представителями профессиональной общественности вне школы, и представителями социума.

В сфере образования в качестве субъектов, осуществляющих оценку, в настоящее время выступают специалисты муниципальных и региональных органов управления образованием, методических и аттестационных служб, администрация учреждения образования, общественные эксперты.

К сообществам, выполняющим функцию экспертов в оценке качества профессиональных достижений (результатов) деятельности ОУ, можно отнести внутришкольные и внешкольные структуры, имеющие коллегиальное право на принятие решения: родительский комитет школы, педагогический совет, методическое объединение внутришкольное и городское, общества выпускников школы и т.д.

В роли экспертов могут выступать как участники образовательного процесса (ученики, коллеги, администрация школы, родители), так и представители внешкольного социума (члены общественных организаций, представители муниципальных методических служб и органов управления образованием и т.д.).

В последнее время широкое распространение получила «внешняя» оценка, которая построена на основе выявления мнений социума о результатах деятельности ОО с привлечением общественных экспертов, представляющих самые разные интересы социума и выдвинутых различными общепризнанными гражданскими институтами: молодежные и женские общественные организации, организации ветеранов войны и труда, профессиональные педагогические сообщества, профессиональные общественные организации журналистов, предпринимателей, региональные общественные организации родителей школьников и т.д.

Критериями отбора гражданских институтов для участия в экспертизе обычно становятся следующие:

- активное участие в общественной и политической жизни социума;
- обладание общепризнанным общественным доверием;
- способность к проведению аналитической работы для представления обоснованных и объективных выводов о результатах экспертной оценки.

Рассматривая особенности формирования экспертного сообщества, можно выделить сложность разделения видов оценки на «внешнюю» и «внутреннюю».

Очевидно, что внутришкольные структуры отражают внутренние интересы участников образовательного процесса: внутришкольного педагогического сообщества, между

родительской общественностью и педагогическим коллективом школы, между администрацией школы и педагогами и т.д. Оценку, проводимую такими структурами, мы называем «внутренней».

Внешкольные структуры, к которым можно отнести государственные региональные и муниципальные органы управления образованием, методические и аттестационные службы, общественные организации, отражают интересы государственного заказа и интересы социума в территориальной образовательной системе. Оценку, проводимую такими структурами, мы называем «внешней». Уточним, что «внешней» - по отношению к образовательному учреждению, но не по отношению к системе образования.

Участники экспертного сообщества могут быть причислены как к представителям «внешней», так и к представителям «внутренней» оценки. Особенно в тех случаях, когда привлекаются общественные эксперты – специалисты в области образования. По отношению к системе образования такая оценка может быть определена как «внутренняя».

Если рассматривать оценку школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных учреждений в качестве инструмента развития образовательной системы, то в этом случае результаты, полученные в процессе использования данного инструмента, способны определять направления стратегического развития учреждения, в частности, в области согласования внутренних интересов участников образовательного процесса с внешкольными условиями, внешними муниципальными интересами социума.

Как правило, оценка результатов деятельности ОО осуществляется посредством применения метода экспертных оценок.

Одним из условий использования метода экспертных оценок является групповой характер экспертной деятельности.

В квалитологии известным фактом считается, что привлечение одного специалиста к экспертизе приводит, как правило, к субъективным результатам и заключениям. Для снижения уровня субъективности закономерно создание экспертных групп, которые принимают решения, опираясь на личные предпочтения, интересы и цели. Принятие группового решения экспертов предполагает наличие этапа выработки единого мнения в процессе анализа оценок, принятых каждым экспертом в отдельности. Таким образом, осуществляется переход от субъективных, индивидуальных точек зрения к единому коллективному мнению, принятому коллегиально.

Заключение. Анализ теории и практики оценки школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных учреждений позволил выявить необходимость создания и определить научно-методологические основы разработки модели процедуры общественной аккредитации школьных образовательных программ и деятельности общеобразовательных организаций.

Примечания:

1. Федеральный закон от 29. 12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», глава 12 (ст. 96).

2. Российская социологическая энциклопедия/ Под общей редакцией академика РАН Г.В. Осипова. ЛКИ. 2008. 384 с.

3. Аверкин В.Н. Теоретические основы и практика инновационного административного управления территориальными образовательными системами. - дис. на соис. уч. ст. д-ра пед. наук. Великий Новгород, 1999. 77 с.

4. Трещалин В.Ф. Социально-проектный подход к оценке образовательных систем: автореферат дис. кандидата педагогических наук. Воронеж, 2001. 20 с.

5. Савина Т.В. Правовое регулирование деятельности органов местного самоуправления в сфере образования - дис. на соис. уч. ст. канд. юр. наук. Волгоград, 2009. С. 10-11.

6. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. В 4 т. М., 2008.

7. Новый философский словарь. - URL: <http://ilpedia.ru> (дата обращения: 18.09.2012).

8. Сечко Н.Н. Управляемость/ Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Мн., Книжный дом, 2003. 1312 с.

9. Рубцова М.В. Управляемость как основополагающая социолого-управленческая категория // Вестник Томского государственного университета. 2009. №320. С.57.

10. Карпов В.П. Проблема объективности социального знания. - автореферат дис. канд. философ. наук. Нижний Новгород, 1996. С. 3.
11. Шамильян О.И. Повышение объективности процедур педагогического диагностирования на основе квалиметрического анализа. - автореферат дис. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. С.11.
12. Муравьева Г.Е. Проектирование образовательного процесса в школе. - автореферат дис. док. пед. наук. Ярославль, 2003. С. 101.
13. Подымова Л.С., Алисов Е.А. Готовность субъектов образовательного процесса к педагогическому проектированию образовательной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. 2010. №12. 135 с.
14. Кашеева А.В. Перспективы использования метода моделирования в педагогической системе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. №5. 135 с.
15. Аржанов И.Н. Методика обучения студентов объектно-ориентированному проектированию студентов педагогических вузов: автореферат дис. канд. пед. наук. СПб., 2000. С. 11.
16. Мацкевич В.В. Подход. // Социология: Энциклопедия/ Сост. Грицанов А.А., Абушенко В.Л., Евелькин Г.М., Соколова Г.Н., Терещенко О.В. 2003. - URL: <http://voluntary.ru/dictionary/568/> (дата обращения: 18.06.2012).
17. Данилова М.М. Гуманитарный подход как принцип организации развития профессиональной культуры специалиста в ходе образовательного процесса в вузе. - автореферат дис. док. пед. наук. СПб., 2008. 9 с.
18. Игнатюк Ю.Л. Историко-культурологическое осмысление понятия «критерий» // Вестник КемГУ. 2011. №3(47). С. 217-222.
19. Сутужко В.В. Социальная оценка как объект социально-философского анализа. - автореферат дис. канд. философ наук. М., 2004. 42 с.
20. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1997. С. 341.
21. Балановская Л.А. Профессиология. Теория профессиональной деятельности. автореферат дис. канд. философ наук. Балашов, 2008. 37 с.

Научно-методологические основы проектирования процедуры общественной аккредитации образовательных организаций

¹ Н.В. Тарасова

² Н.И. Пьянкова

¹ Федеральный институт развития образования, Российская Федерация
Кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: n_v_tarasova@mail.ru

² Федеральный институт развития образования, Российская Федерация
кан.пед.наук, доцент
E-mail: nina_47@mail.ru

Аннотация. В статье идет речь о научно-методологических основах проектирования процедуры общественной аккредитации в образовательных организациях. Описывается проектирование модели процедуры общественной аккредитации образовательных организаций в современных условиях.

Ключевые слова: проектирование, процедура, общественная аккредитация, модель, образовательные организации (ОО), основная образовательная программа образовательной организации (ООПО), образовательная система.



Copyright © 2013 by Academic Publishing House

Researcher

All rights reserved.

Published in the Russian Federation

European Journal of Contemporary Education

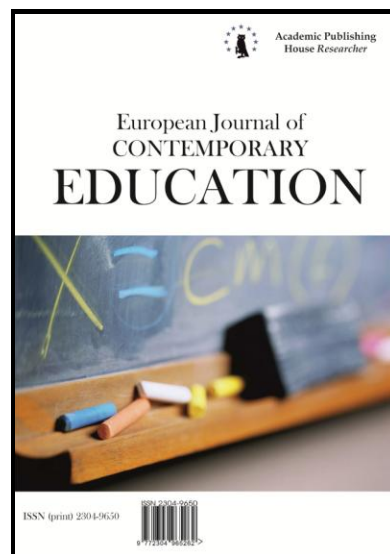
ISSN 2219-8229

E-ISSN 2224-0136

Vol. 7, No. 1, pp. 63-80, 2014

www.ejournal1.com

WARNING! Article copyright. Copying, reproduction, distribution, republication (in whole or in part), or otherwise commercial use of the violation of the author(s) rights will be pursued on the basis of Russian and international legislation. Using the hyperlinks to the article is not considered a violation of copyright.



Preparation of Future Pedagogues for Innovation Activity: the Present State and Unresolved Issues

Yurii S. Tyunnikov

Sochi State University, Russian Federation
Dr. (Pedagogy), Professor

Abstract. This article presents the actual state of the system of professional preparation of future pedagogues for innovation activity in the sphere of education. Based on the results of two interrelated examinations – individual expert assessments and subsequent expert discussions in special groups – the author defines the key issues in the streamlining of the system under study and puts forward specific suggestions on resolving them.

Ключевые слова: preparation of future pedagogues for innovation activity, assessment of the pedagogical system of preparation for innovation activity, issues in the preparation.

Введение.

Социокультурная и профессиональная значимость инновационной деятельности педагогов сегодня никем не оспаривается. Более того, педагогическим сообществом признается, что в условиях модернизации образования активное участие педагогов в инновационных процессах становится обязательным. Основы готовности к инновационной деятельности закладываются в условиях профессионального образования. Вполне очевидно, что поиску путей совершенствования системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности (в целом и по отдельным составляющим) должна предшествовать работа по анализу и оценке уже сложившейся практики и выявлению существующих проблем.

Методика и организация исследования.

Проводимое изучение практики вузовской подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в сфере образования преследовало следующие цели:

- получить общие представления о том, как функционирует система профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в современных условиях, какова ее эффективность;

- выявить наиболее слабые и сильные стороны такой подготовки;
- определить основные направления модернизации сложившейся практики.

Методологические ориентиры проводимой работы определялись следующей аксиоматикой: (1) готовность к инновационной деятельности во всех ее структурных компонентах имеет существенное значение не только для выполнения педагогом своих профессиональных функций, но вместе с тем и для его профессионального саморазвития, и для творческой самореализации в сфере образования; (2) подготовка к инновационной деятельности адаптивна к различным звеньям и ко всем уровням профессионального образования, то есть может эффективно реализовываться в разные периоды обучения и на материале дисциплин разного цикла; (3) подготовка к инновационной деятельности зависит от конкретных условий образовательного процесса и может осуществляться на качественном уровне в разных вариантах; (4) подготовку будущих педагогов к инновационной деятельности следует анализировать и оценивать в характерных для педагогической системы релевантных зависимостях.

В качестве основного средства для сбора эмпирического материала применялась анкета экспертов, разработанная согласно рекомендациям [1; 2; 3; 4] Содержание анкеты формировалось таким образом, чтобы ответы на поставленные вопросы давали необходимые представления о теоретических и практических сторонах рассматриваемой подготовки и позволяли оценивать эффективность сложившейся системы поэлементно и в целом. В разработке анкеты принимал участие академик РАО В.С. Лазарев, в организации и проведении экспертизы - проф. Е.И. Аргамонова.

В анализе и оценке состояния вузовской практики подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности принимали участие две группы экспертов. Первая группа экспертов отвечала на вопросы анкеты. В группу вошли преподаватели вузов, занимающихся подготовкой будущих педагогов. Эксперты имели ученую степень доктора и кандидата педагогических наук, публикации по проблемам педагогического образования. На вопросы анкеты ответили 202 преподавателя вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Екатеринбургa, Казани, Хабаровска, Читы, Биробиджана, Новосибирска, Томска, Барнаула, Челябинска, Перми, Саранска, Курска, Пензы, Рязани, Тамбова, Вятки, Ишима, Кургана, Ярославля, Армавира, Коломны, Костромы, Липецка, Майкопа, Сочи и др.

Вторая группа экспертов работала с результатами анкетного опроса экспертов первой группы. В ее задачи входили интерпретация полученных данных, выделение основных проблем, раскрытие причины их возникновения и вызываемых ими последствий. Экспертная группа формировалась из числа участников всероссийских и межрегиональных научно-практических конференций, посвященных проблемам подготовки педагогических кадров. В обсуждениях разных аспектов проблемы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности принимало участие от 12 до 22 исследователей. Общее количество участников такого рода дискуссий составило 118 человек.

Работа в группе организовывалась по схеме: выступление ведущего с разъяснением основных задач экспертизы; предъявление данных анкетного опроса; обсуждение по каждому элементу системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности; подведение итогов обсуждения. Основное требование, которого придерживались эксперты, заключалось в следующем: обсуждение того или иного вопроса завершалось после того, как выводы и суждение получали одобрение более 70% участников дискуссии.

Обсуждение и результаты.

При индивидуальной экспертизе (оценка экспертов первой группы) и коллективной экспертизе (оценка экспертов второй группы) в качестве основных элементов системы подготовки к инновационной деятельности анализировались:

- ценностно-смысловые ориентиры подготовки;
- содержание подготовки;
- структура процесса подготовки;
- педагогический инструментарий;
- организационно-педагогические условия.

Ценностно-смысловые ориентиры подготовки

Продуктивность целепостановки в указанной области профессиональной подготовки анализировалась и оценивалась по критериям: (1) полнота (системность) ценностно-смысловых ориентиров подготовки к инновационной деятельности, (2) согласованность ценностно-смысловых ориентиров на разных уровнях и в разных звеньях профессионального образования, (3) соответствие результата подготовки к инновационной деятельности ее основным целевым ориентациям.

Ценностно-смысловые ориентиры интересовали нас в двух отношениях: как важнейшая характеристика проектирования педагогической системы, и как ключевой элемент ее организации и управления. При анализе мы исходили из следующего достаточного очевидного факта: создание и функционирование единой системы профессиональной подготовки к инновационной деятельности предполагает специальное целеполагание в масштабе всего образовательного процесса и согласование частных целей дисциплин разных циклов.

Первое, что обращает на себя внимание, это то, что абсолютно все опрошенные преподаватели (эксперты первой группы) признают безусловную актуальность подготовки современных педагогов к инновационной деятельности в сфере образования («очень актуально, и этому нужно уделять особое внимание»). Тем самым признаются социальная востребованность готовности педагогов к совершенствованию различных сторон образовательного процесса, а также обусловленность данной готовности факторами профессионального саморазвития и профессиональной самореализации.

В то же время, если рассматривать подготовку к инновационной деятельности с позиции «*социальная потребность – ожидаемый результат*», то между социальным заказом и его практической реализацией обнаруживаются существенные расхождения. Это подтверждают ответы на вопросы, поставленные относительно реальных результатов рассматриваемой подготовки. При оценке состояния сложившейся практики подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности только 18 % опрошенных считают, что она «частично не соответствует современным требованиям». Большая часть экспертов высказалась более категорично: «частично соответствует современным требованиям» – 72 %, «полностью не соответствует современным требованиям» – 10 %. Оценку «полностью соответствует современным требованиям» не дал ни один из экспертов.

Показательными в этом отношении выглядят ответы на вопрос «Какая доля выпускников педагогического профиля выходит из вуза подготовленной к инновационной деятельности на должном уровне?». Позицию «все или почти все» не поддержал никто. Всего лишь 4 % экспертов считают, что к инновационной деятельности подготовлены на должном уровне большая часть выпускников; 44 % отметили, что в общей массе выпускников подготовлена меньшая часть и 52 % – единицы.

Поскольку вопрос относительно состояния сложившейся системы подготовки к инновационной деятельности и вопрос относительно доли подготовленных к инновационной деятельности выпускников коррелируют между собой, то в ответах ожидалось близкие по значению результаты. Вместе с тем, в оценках возникло, казалось бы, принципиальное несоответствие: 18 % опрошенных оценивают подготовку студентов в целом положительно (как частично несоответствующую современным требованиям) и только 4 % признают готовность к инновационной деятельности большей части выпускников.

Необходимые уточнения полученных результатов были сделаны в ходе специально организованных обсуждений с экспертами второй группы на круглых столах и секционных заседаниях научно-практических конференций, проводимых по сходной проблематике. В частности, выяснилось, что в данном случае эксперты-преподаватели при оценке подготовки студентов к инновационной деятельности имели в виду возможность перенастройки всей системы профессионального образования педагогов с необходимыми центриациями на практических задачах инновационной деятельности.

При оценке профессиональной подготовки будущих педагогов по показателю «Ценностно-смысловые ориентиры подготовки к инновационной деятельности» нас интересовал вопрос: насколько выпускники вуза подготовлены к решению основных задач инновационной деятельности, какая часть из них может продуктивно участвовать в

создании и реализации программ развития образовательного учреждения по месту работы. Данные опроса по этой части анкеты представлены в табл. 1.

Результаты анкетирования показывают, что выпускники испытывают значительные трудности фактически по всему спектру практических задач инновационной деятельности. Наибольшие затруднения возникают при анализе состояния педагогической деятельности и выявлении того, что требуется улучшить; оценке предложений по внедрению новшеств; постановке целей развития образовательного учреждения; планировании развития образовательного учреждения; оценке программы развития образовательного учреждения; планировании опытно-экспериментальной работы педагогов; оценке результатов реализации программ развития образовательного учреждения; контроле и регулировании внедрения новшеств.

Как видим, по данной группе задач преобладают ответы с вариантами «подготовлена на должном уровне меньшая часть выпускников» и «подготовлены на должном уровне единицы». Показатели ответов по варианту «меньшая часть» колеблются от 28 % до 66 %, по варианту «единицы» – от 16 % до 72 %. По отдельным задачам оценка «меньшая часть» и «единицы» в суммарном отношении достигает 66–100 %, что фактически указывает на полное отсутствие у подавляющего большинства выпускников соответствующих групп профессиональных знаний и умений.

Несколько лучше, по мнению экспертов, выпускники справляются с такими задачами, как анализ и оценка результатов образования, поиск педагогических новшеств, внедрение которых могло бы быть полезным для улучшения результатов образования, оценка планов опытно-экспериментальной работы педагогов, оценка результатов внедрения отдельных новшеств, оценка результатов опытно-экспериментальной работы педагогов. Суммарный показатель ответов «все или почти все» и «большая часть» колеблется от 23 % до 72 %. Показатели ответов по варианту «меньшая часть» колеблются от 28 % до 44 %. Хотя в целом оценка по указанным позициям также невысокая.

Таблица 1

Подготовленность выпускников вуза к решению практических задач инновационной деятельности

Задачи инновационной деятельности	а	б	в	г
Анализ и оценка результатов образования	23	49	28	
Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить		10	32	58
Поиск педагогических новшеств, внедрение которых могло бы быть полезным для улучшения результатов работы образовательного учреждения	4	62	34	
Оценка предложений по внедрению новшеств в работу образовательного учреждения		16	37	47
Постановка целей развития		8	36	56
Планирование развития образовательного учреждения			28	72
Оценка программы развития образовательного учреждения		10	36	54
Планирование опытно-экспериментальной работы педагогов	4	12	66	18
Оценка планов опытно-экспериментальной работы педагогов	20	36	44	
Оценка результатов реализации программ развития образовательного учреждения		19	65	16
Оценка результатов внедрения отдельных новшеств в работу образовательного учреждения	15	44	41	
Оценка результатов опытно-экспериментальной работы педагогов	12	52	36	

Контроль и регулирование внедрения новшеств в деятельность образовательного учреждения		34	49	17
--	--	----	----	----

Обозначение: (а) все или почти все, (б) большая часть, (в) меньшая часть, (г) единицы (в % к числу опрошенных)

При организации и практическом осуществлении подготовки студентов к инновационной деятельности фактически размываются цели профессионального самообразования. Эксперты подчеркивают данное обстоятельство, отвечая на вопрос: «В какой мере в условиях вуза осуществляется подготовка будущих учителей к профессиональному саморазвитию?». Суммарный показатель негативных оценок составил 81% (67% – «студенты получают лишь общие представления», 14% – «студенты не получают необходимых знаний и умений») против 19% положительных оценок («студенты получают необходимые знания и умения не в полном объеме»).

Для уточнения общей картины результаты, представленные в табл.1, обсуждались с экспертами-участниками всероссийских и межрегиональных научно-практических конференций. В ходе дискуссий был сделан вывод, что готовность педагога к инновационной деятельности до настоящего времени не стала самостоятельным объектом системного целеполагания.

Данный вывод представляется достаточно принципиальным. Его наглядно иллюстрируют результаты анкетирования по поводу состояния педагогической практики студентов. Среди основных недостатков практики большинство экспертов (73%) отмечают целепостановочные моменты: «в программах педагогической практики, как правило, отсутствуют четко поставленные задачи участия студентов в инновационной деятельности образовательного учреждения».

Сложившееся положение отчасти объясняется тем, что целепостановка по данному направлению профессионального обучения вообще не закреплена нормативно. Безусловно, это отрицательным образом сказывается на проектировании и практической реализации всей системы подготовки к инновационной деятельности. Именно это обстоятельство имеют в виду эксперты, когда среди основных причин существующих недостатков в системе подготовки к инновационной деятельности выделяют позицию: «в государственном стандарте высшего педагогического образования нечетко определены требования к такой подготовке». Такой точки зрения придерживается 75 % опрошенных.

Обратим внимание на еще один важный момент, имеющий прямое отношение ценностно-смысловым ориентирам подготовки к инновационной деятельности и в целом к целеполаганию в системе педагогического образования. Подготовка к инновационной деятельности с необходимостью предполагает формирование мотивации к творческой работе, заинтересованности в результатах своего труда, потребности в постоянном саморазвитии. Однако эту важную сторону профессиональной подготовки эксперты оценили достаточно критично.

Оценивая по 5-ти балльной шкале, в какой мере профессиональная подготовка будущих педагогов формирует у них положительную мотивацию к инновационной деятельности, 46 % экспертов выставили 3 балла, 24 % – 2 балла, 14 % – 1балл.

Близкие по значению результаты были получены при оценке процесса формирования у будущих педагогов потребности в творческой самореализации (58 % – 3 балла; 18 % – 2 балла), потребности в профессиональном саморазвитии (56 % – 3 балла; 25 % – 2 балла).

В этой связи весьма показательны и другие ответы. Так, 58 % экспертов, отмечая основные недостатки педагогической практики, указывают на слабую мотивацию практикантов на решение задач совершенствования образовательного процесса.

Эксперты второй группы, комментируя результаты анкетного опроса, указывают, что целепостановка по обсуждаемому направлению осуществляется в условиях высшего педагогического образования фрагментарно, лишь по отдельным задачам инновационной деятельности и отдельным группам знаний и умений. Главным образом это обусловлено отсутствием единого понимания целей подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. По мнению участников дискуссии, серьезным препятствием для

планирования полномасштабной подготовки по данному направлению является неразработанность нормативных требований.

Содержание подготовки к инновационной деятельности

Продуктивность учебного содержания анализировалась и оценивалась по трем критериям: (1) целостность содержания проводимой подготовки к инновационной деятельности, (2) реальный вклад отдельных составляющих в общий процесс формирования готовности к инновационной деятельности, (3) реализация междисциплинарного ресурса.

Оценка содержания рассматриваемой подготовки в целом показывает, что только 8 % опрошенных удовлетворены его состоянием («содержание требует локальных изменений»). Мнение остальных экспертов распределилось в интервале отрицательных значений: «содержание требует значительных изменений» (76 %), «такое содержание необходимо формировать «с нуля»» (16 %).

Для конкретизации общей оценки был поставлен вопрос: «В какой мере содержание реализуемых программ обеспечивает формирование у будущих педагогов компетенций, необходимых для решения практических задач инновационной деятельности?» (Табл. 2).

Как следует из полученных ответов, образовательные программы не обеспечивают на должном уровне формирование у будущих педагогов компетенций, связанных с решением ключевых задач инновационной деятельности. Прежде всего, это относится к задачам «Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить», «Оценка предложений по внедрению новшеств в работу образовательного учреждения», «Постановка целей развития», «Планирование развития образовательного учреждения», «Оценка программы развития образовательного учреждения», «Планирование опытно-экспериментальной работы педагогов», «Оценка результатов реализации программ развития образовательного учреждения», «Контроль и регулирование внедрения новшеств в деятельность образовательного учреждения».

Компетенции по данной группе практических задач фактически образуют ядро профессиональной готовности педагога к инновационной деятельности. Низкая оценка сформированности отмеченных компетенций (от 21% до 61% по показателю «частично обеспечивают» и от 12% до 79% по показателю «слабо обеспечивают или не обеспечивают совсем») указывает то, что выпускники вуза не владеют необходимыми группами знаний и умений, прежде всего, по системной ориентировке в сфере образования, педагогическому прогнозированию и принятию проектных решений, проектированию инновационных педагогических процессов под заданные цели, конструированию междисциплинарных дидактических структур.

Таблица 2

Обеспечение процесса формирования компетенций инновационной деятельности образовательными программами

Задачи инновационной деятельности	а	б	в	г
Анализ и оценка результатов образования	11	52	37	
Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить		14	36	50
Поиск педагогических новшеств, внедрение которых могло бы быть полезным для улучшения результатов работы образовательного учреждения	12	68	20	
Оценка предложений по внедрению новшеств в работу образовательного учреждения		27	61	12
Постановка целей развития		14	35	51
Планирование развития образовательного учреждения			21	79
Оценка программы развития образовательного учреждения		15	59	30

Планирование опытно-экспериментальной работы педагогов		32	56	12
Оценка планов опытно-экспериментальной работы педагогов	12	49	39	
Оценка результатов реализации программ развития образовательного учреждения		27	58	15
Оценка результатов внедрения отдельных новшеств в работу образовательного учреждения	14	42	38	6
Оценка результатов опытно-экспериментальной работы педагогов		58	35	7
Контроль и регулирование внедрения новшеств в деятельность образовательного учреждения		46	39	15

Обозначение: (а) обеспечивают полностью; (б) обеспечивают в основном; (в) частично обеспечивают; (г) слабо обеспечивают или не обеспечивают совсем (в % к числу опрошенных).

В экспертных оценках, безусловно, отражена главная мысль: «деятельностную составляющую» содержания подготовки к инновационной деятельности следует усилить. Для этого ее необходимо как можно прочнее связать с практикой инновационного развития образовательных учреждений, реальным участием студентов в совершенствовании процесса, содержания, форм, средств, технологий обучения.

Примечательно в этой связи, что эксперты заметно выше оценили вклад образовательных программ в формирование у будущих педагогов компетенций, связанных с другой группой задач: «Анализ и оценка результатов образования», «Поиск педагогических новшеств, внедрение которых могло бы быть полезным для улучшения результатов работы образовательного учреждения», «Оценка результатов внедрения отдельных новшеств в работу образовательного учреждения», «Оценка результатов опытно-экспериментальной работы педагогов». Данная группа задач имеет характерную особенность. Их выполнение в большей мере, чем первая группа, опирается на общую и педагогическую эрудицию, достаточно распространенные инварианты анализа, сравнения, обобщения, переноса и др. В ряде случаев их выполнение допускает получение положительного результата на интуитивном уровне, за счет «неосознанного опыта» (А.М. Матюшкин). Очевидно, полученные результаты по этой группе задач инновационной деятельности в определенной мере отражают отмеченную особенность. Хотя, очевидно, что содержание образовательных программ не обеспечивает на должном уровне формирование профессиональных компетенций и по этой группе практических задач и также требуют серьезной переработки.

Неслучайно, среди пяти основных причин существующих недостатков в системе подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности на второе место (72 %) эксперты поставили: «содержание образовательных программ не обеспечивает формирование необходимых компетенций».

Обратимся к мнению экспертов по поводу вклада дисциплин в процесс формирования готовности к инновационной деятельности.

Большая часть экспертов (78%) положительно оценивают потенциал дисциплин общегуманитарного цикла. Из них 12% считают, что они «достаточно высоки», а 66 % – что они «значительны». И только 22% опрошенных придерживается мнения, что они «не значительны».

Реальные возможности общепрофессиональных дисциплин также оцениваются положительно: «достаточно высоки» – 15 %, «значительны» – 68 %, «не значительны» – 17 %.

Наибольшим потенциалом в части формирования у студентов инновационной компетентности, по мнению экспертов, обладают специальные дисциплины. Так считают 85 % опрошенных. При этом оценки смещаются: «достаточно высоки» – 31 %, «значительны» – 54 %, «не значительны» – 15 %.

Как видим, при переходе от содержания общегуманитарных дисциплин к содержанию общепрофессиональных и специальных дисциплин оценка их реальных возможностей заметно повышается. Это вполне объяснимо. Специальные дисциплины непосредственно

связаны с профессиональными функциями педагога, имеют больше содержательных проекций на практические задачи инновационной деятельности. В тоже время в результатах анкетирования обнаруживается некоторый парадокс: при значительном и даже высоком потенциале дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального цикла они малоэффективны при формировании необходимых профессиональных компетенций.

Основная причина такого несоответствия, по мнению экспертов второй группы, кроется все в тех же целях. Содержание дисциплин (в большей мере общегуманитарного цикла, в меньшей специального цикла) недостаточно сфокусировано на тех компетенциях, которые обеспечивают формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности. Другая причина, снижающая реальный вклад дисциплин разных циклов, заключается в их слабом взаимодействии с реальной практикой инновационной деятельности, реальными инновационными процессами и, что немаловажно, - с практикой самопроектирования педагогом своего профессионального развития.

В ходе специально организованной дискуссии эксперты также отметили важную особенность дисциплинарного преподавания. Готовность к инновационной деятельности формируется, прежде всего, путем овладения студентами характерными функциями и ролями. Преподавание же строится главным образом в объектно-дисциплинарном ключе. Преодоление указанного противоречия требует от преподавателей определенных усилий по перестройке содержания дисциплин, что на практике встречается крайне редко. Хуже всего обстоит дело с дисциплинами общегуманитарного цикла, несколько лучше – с дисциплинами специального цикла. И дело здесь заключается не столько в желании и ответственности преподавателей, сколько в их методической подготовленности к такой работе.

Структура процесса подготовки к инновационной деятельности

Экспертная оценка данной позиции выполнялась по критериям: (1) адекватность структуры подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, (2) согласованность основных звеньев в системе подготовки к инновационной деятельности.

Несмотря на достаточно высокую оценку потенциала дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального цикла в части формирования инновационной компетентности, преподаватели вуза критически оценивают их согласованность в решении поставленных задач. На низкую эффективность и слабую координировать взаимодействия различных кафедр в процессе формирования у студентов инновационной компетентности указали 70 % экспертов.

Фактически из системы профессиональной подготовки к инновационной деятельности выпадает такое важное звено, как научно-исследовательская деятельность студентов. На вопрос «В какой мере в целях формирования у студентов инновационной компетентности используются возможности научно-исследовательской деятельности в вузе?» 76 % опрошенных дали отрицательный ответ: из них 61 % считает, что возможности НИРС задействованы лишь частично, 15 % – что они фактически не задействованы и только меньше четверти (24 %) отмечают, что возможности НИРС в целом используются неплохо («частично не задействованы»).

Слабым звеном в системе подготовки к инновационной деятельности, по мнению экспертов, является педагогическая практика студентов. Оценивая состояние практики-эксперты отмечают, что она «слабо способствует» (69 %) или же «умеренно способствует» (23 %) формированию готовности к инновационной деятельности. При этом эксперты указывают на необходимость совершенствования всей программы практики (73 %), изменения ее регламента (56 %) и условий организации (65 %), создание принципиально новых дидактических средств, обеспечивающих активное включение студентов в инновационные процессы (64 %) и др.

Эксперты полагают, что структуру подготовки к инновационной деятельности необходимо совершенствовать в целом, в том числе и за счет введения в учебный план самостоятельных дисциплин. На этот определенно значимый ресурс указали 54 % опрошенных.

Фактически в этом же ключе оцениваются курсы по выбору, применяемые с целью подготовки студентов к инновационной деятельности. По мнению 66 % экспертов, такие

курсы проводят меньшая часть вузов, 22 % считают, что, как правило, такие курсы не проводятся вообще и только 12 % – что такие курсы проводят большинство вузов.

В последующем полученные результаты стали предметом специального обсуждения с участниками всероссийских и межрегиональных научно-практических конференций, посвященных проблемам качества профессиональной подготовки современных педагогов. В ходе дискуссии был сделан главный вывод: при построении и реализации подготовки к инновационной деятельности нарушаются главные требования целостного подхода: не определена структура такой подготовки и не определены основные условия ее реализации в заданной структуре. Проблема структуры обсуждалась главным образом в двух аспектах.

Первый – признание объективной необходимости координации всех звеньев подготовки к инновационной деятельности с ориентацией на единые цели и задач. Практически все участники дискуссии высказались однозначно за реализацию целостного подхода и согласование различных звеньев подготовки. Было высказано мнение, что в условиях, когда четко не заданы приоритеты, преподавателям разных дисциплин и кафедр трудно осуществлять скоординированное взаимодействие даже при полном понимании единых задач подготовки к инновационной деятельности. Однако при определении такого рода приоритетов согласия не было достигнуто.

Второй аспект проблемы структуры подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности касался принципов и условий преемственного решения поставленных задач. Готовность к инновационной деятельности, в силу своей сложности, наличия разнохарактерных по своему составу элементов и связей между ними, не может быть освоено сразу и полностью. Поэтому весьма актуальной является проблема обеспечения последовательного формирования у студентов названной готовности. Главная мысль, получившая поддержку всех выступающих, сводилась к необходимости постоянного подкрепления образовательных программ практикой адаптивного погружения обучаемых в инновационную среду образовательных учреждений.

Педагогический инструментарий

Анализ и оценка продуктивности педагогического инструментария (образовательных технологий, методов, дидактических средств, форм организации познавательной деятельности), применяемого в подготовке к инновационной деятельности, проводились по двум критериям: (1) соответствие инструментария задачам формирования компетенций инновационной деятельности, (2) полнота применяемого инструментария.

Прежде всего, нас интересовал главный вопрос, в какой мере применяемые в вузовской практике образовательные технологии обеспечивают формирование у студентов профессиональных компетенций, необходимых для решения основных задач инновационной деятельности. Эксперты должны были определить эту меру по каждой отдельно взятой задаче в соответствии с заданной в анкете градацией (Табл. 3).

Результаты экспертной оценки позволяют подразделить образовательные технологии на две группы. Технологии первой группы обслуживают процесс формирования базовых компетенций, составляющие ядро готовности к инновационной деятельности. Главным образом от компетенций этой группы зависит понимание задач и выполнение основных этапов инновационной деятельности. Вторая группа образовательных технологий в большей мере ориентирована на вспомогательные компетенции, которые являются как бы «вторым планом» инновационной деятельности, носят по отношению к ней сопутствующий, соподчиненный характер.

Применяемые образовательные технологии, по мнению экспертов, слабо ориентированы на выявление «узких мест» в образовательном процессе (суммарная оценка «частично обеспечивают», «слабо обеспечивают или не обеспечивают совсем» составляет 82%), оценку предложений по внедрению новшеств (суммарная оценка – 79%), постановку целей развития образовательного учреждения (суммарная оценка – 92%), планирование развития образовательного учреждения (суммарная оценка – 100%), оценку программы развития образовательного учреждения (суммарная оценка – 81%), планирование опытно-экспериментальной работы (суммарная оценка – 72%), оценку результатов реализации программ развития образовательного учреждения (суммарная оценка – 49%), контроль и регулирование внедрения новшеств (суммарная оценка – 63%).

Таблица 3

Обеспечение процесса формирования компетенций инновационной деятельности образовательными технологиями

Задачи инновационной деятельности	а	б	в	г
Анализ и оценка результатов образования	4	50	46	
Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить		18	43	39
Поиск педагогических новшеств, внедрение которых могло бы быть полезным для улучшения результатов работы образовательного учреждения	8	50	42	
Оценка предложений по внедрению новшеств в работу образовательного учреждения		21	51	28
Постановка целей развития		8	40	52
Планирование развития образовательного учреждения			33	67
Оценка программы развития образовательного учреждения		19	56	25
Планирование опытно-экспериментальной работы педагогов		28	57	15
Оценка планов опытно-экспериментальной работы педагогов	22	37	41	
Оценка результатов реализации программ развития образовательного учреждения		41	36	13
Оценка результатов внедрения отдельных новшеств в работу образовательного учреждения	19	46	35	
Оценка результатов опытно-экспериментальной работы педагогов	20	33	36	11
Контроль и регулирование внедрения новшеств в деятельность образовательного учреждения	18	19	40	23

Обозначение: (а) обеспечивают полностью; (б) обеспечивают в основном; (в) частично обеспечивают; (г) слабо обеспечивают или не обеспечивают совсем (в % к числу опрошенных).

Обращает на себя внимание оценка образовательных технологий по показателю «слабо обеспечивают или не обеспечивают совсем». Она колеблется от 13 % до 67 %. Полученные результаты показывают, что по ряду задач инновационной деятельности профессиональные компетенции в операционном отношении фактически не отрабатываются, в лучшем случае студенты получают общие сведения. Прежде всего, это относится к таким ключевым задачам, как определение проблем развития образовательного учреждения (39 %), формирование пакета предложений для совершенствования работы образовательного учреждения (28 %), постановка целей (52 %) и планирование развития образовательного учреждения (67 %), оценка программы развития образовательного учреждения (25 %), мониторинг развития образовательного учреждения (23 %). Формирование компетенций данной группы требует технологий, отличительной особенностью которых является выход в инновационную практику образовательных учреждений, системная прогностика, проектная деятельность с элементами эвристики, принятие самостоятельных решений. На отсутствие в вузовской практике такого рода образовательных технологий как раз и указывают большинство экспертов.

Инструментальное обеспечение процесса формирования компетенций инновационной деятельности имеет существенные недостатки и по другой группе практических задач, хотя экспертная оценка здесь в основном положительная и в среднем составляет около 50 %. Такая оценка применяемого инструментария представляется достаточно обоснованной. Образовательные технологии с указанной направленностью, как правило, применяются в преподавании дисциплин общепрофессионального и специального цикла, а также при выполнении курсовых и дипломных работ на старших курсах.

В этом же контексте следует рассматривать оценку экспертов применяемых в настоящее время дидактических средств. Отвечая на вопрос «Если вы считаете, что существуют недостатки в системе подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, то каковы основные причины этого», эксперты на четвертое место поставили «образовательные технологии не обеспечивают формирование необходимых компетенций» (67 %), на шестое – «отсутствие (недостаток) дидактических средств, необходимых для осуществления такой подготовки» (59 %).

Определенный дефицит такого рода дидактических средств обнаруживается при анализе недостатков педагогической практики студентов. Значительная часть экспертов (64 %) констатируют, что «задания, предусмотренные программой педагогической практики, не ориентированы на анализ результатов развития образовательного учреждения (включая оценку просчетов и неудачных решений)».

При обсуждении полученных результатов с участниками научно-практических конференций (эксперты второй группы) было обращено внимание на необходимость усиления направленности образовательных технологий по таким значимым задачам подготовки, как инновационное проектирование, системная ориентация в социокультурной сфере, прогнозирование инновационного развития образовательных учреждений, принятие ответственных решений, культура профессионального общения, самопроектирование готовности к инновационной деятельности.

Организационно-педагогические условия

Организационно-педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности оценивались по критериям (1) согласованность структурных составляющих системы подготовки к инновационной деятельности, (2) подготовленность профессорско-преподавательского состава к решению стоящих задач.

Оценивая в целом общую направленность подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, 68% экспертов полагают, что все или почти все вузы создают условия для побуждения студентов к обсуждению проблем совершенствования образования. В тоже время почти каждый третий эксперт (32 %) дал иную оценку: «такие условия создают меньшая часть вузов».

Очевидно, организационно-педагогические условия должны не только создавать предпосылки для обсуждения актуальных проблем развития современного образования, но, прежде всего, обеспечивать практическую подготовку студентов к проектированию инновационных педагогических процессов, формирование ключевых механизмов саморегуляции инновационной деятельности и саморазвития готовности к такой деятельности. Результаты, полученные в ходе экспертного опроса и последующего экспертного обсуждения, позволяют проанализировать в том числе и эти организационные аспекты подготовки будущих педагогов.

Прежде всего, отметим, что при оценке доли выпускников, подготовленных к участию в инновационных процессах (Табл. 1), продуктивности содержания дисциплин различного цикла (Табл. 2) и продуктивности образовательных технологий (Табл. 3) мы фактически имеем дело с двумя характерными группами компетенций: базовыми компетенциями, определяющими ядро готовности к инновационной деятельности, и вспомогательными компетенциями. Эмпирический материал, полученный в каждом из этих трех экспертных срезов, показывает принципиально сходную картину. Для наглядности сравнения представим результаты экспертных оценок в сводных таблицах по каждой группе компетенций отдельно (см. Табл. 4, 5).

Как уже было показано, наибольшие затруднения у будущих педагогов возникают при выполнении задач, имеющих непосредственное отношение к базовым компетенциям. При формировании именно этой группы компетенций обнаруживается невысокая продуктивность содержания дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального циклов, а также наиболее слабая обеспеченность педагогическим инструментарием (см. Табл. 4).

Несмотря на крайне низкую общую оценку (по всем трем измерениям), сопоставление показателей продуктивности учебного содержания и продуктивности образовательных технологий позволяет в определенной мере судить об их взаимосвязи. Если рассматривать

данную взаимосвязь на фоне показателей доли готовности выпускников к инновационной деятельности, то правомерно сделать определенные выводы.

При формировании базовых компетенций инновационной деятельности образовательные технологии снижают показатели продуктивности учебного содержания от 4 % («Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить») до 16 % («Планирование опытно-экспериментальной работы педагогов»).

Вместе с тем, следует иметь в виду, что после определенного порога отрицательных значений продуктивности учебного содержания (по мнению экспертов второй группы, порог составляет около 65 %) влияние технологической поддержки на показатели продуктивности подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности резко снижается. Согласно выводам все той же группы экспертов, происходит это главным образом потому, что технологии фактически теряют свою содержательную опору. В том случае их взаимная поддержка в рамках единых задач подготовки к инновационной деятельности становится невозможной.

Таблица 4

Сводные данные по результатам оценки базовых компетенций инновационной деятельности, продуктивности учебного содержания и образовательных технологий

Задачи инновационной деятельности	а + б	в + г
Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить	10/14 /18	90/86/82
Оценка предложений по внедрению новшеств в работу образовательного учреждения	16/27/21	84/73/79
Постановка целей развития	8/14 /8	92/86/92
Планирование развития образовательного учреждения		100/100/100
Оценка программы развития образовательного учреждения	8/15/19	92/85/81
Планирование опытно-экспериментальной работы педагогов	16/32/28	84/68/72
Оценка результатов реализации программ развития образовательного учреждения	19/27/41	81/73/49
Контроль и регулирование внедрения новшеств в деятельность образовательного учреждения	34/46/37	66/73/49

Обозначение: а, б, в, г – см., соответственно, в табл.1-3.

Примечание: в таблице показатели в области положительных значений (а и б) и показатели в области отрицательных значений (в и г) объединены.

Следует также обратить внимание на задачу «Планирование развития образовательного учреждения», по которой показатели подготовленности выпускников, продуктивности содержания и продуктивности образовательных технологий находятся исключительно в зоне отрицательных значений и составляет 100%. Результаты экспертизы означают, что данная задача вообще выпадает из системы подготовки к инновационной деятельности.

Фактически не обрабатывается ни в содержательном, ни в методическом, ни в организационном отношении такие ключевые задачи инновационной деятельности, как «Постановка целей развития образовательного учреждения», «Оценка программы развития образовательного учреждения», «Анализ состояния педагогической деятельности в образовательном учреждении и выявление того, что требуется улучшить».

Экспертная оценка процесса формирования профессиональных компетенций по второй группе задач заметно выше (см. Табл. 5). Здесь также можно проследить взаимосвязь продуктивности учебного содержания и продуктивности применяемых технологий. Образовательные технологии незначительно усиливают продуктивность содержания дисциплин при отработке задач анализа и оценки результатов образования, оценки результатов внедрения отдельных новшеств, оценки результатов опытно-экспериментальной работы педагогов. Показатели по отмеченным задачам колеблются в диапазоне от 3 % до 9 %.

При формировании компетенций, связанных с поиском педагогических новшеств и оценкой планов опытно-экспериментальной работы педагогов, применяемые технологии снижают возможности учебного содержания на 14 % и 5 %, соответственно.

Сравнение данных экспертного опроса позволяет констатировать, что учебное содержание и образовательные технологии в их дидактическом значении несоразмерны инновационной деятельности. В свою очередь это указывает на низкое качество организационно-педагогических условий подготовки к инновационной деятельности и, прежде всего, на определенные недостатки в управлении данным процессом, включая его планирование, работу с учебным содержанием, междисциплинарную поддержку необходимой структуры.

Таблица 5

Сводные данные по результатам оценки вспомогательных компетенций инновационной деятельности, продуктивности учебного содержания и образовательных технологий

Задачи инновационной деятельности	а + б	в + г
Анализ и оценка результатов образования	72/63/54	28/37/46
Поиск педагогических новшеств, внедрение которых могло бы быть полезным для улучшения результатов работы образовательного учреждения	66/80/58	34/20/42
Оценка планов опытно-экспериментальной работы педагогов	56/61 /59	44/39/41
Оценка результатов внедрения отдельных новшеств в работу образовательного учреждения	59/56/65	41/44/35
Оценка результатов опытно-экспериментальной работы педагогов	64/58/53	36/42/47

Обозначение: а, б, в, г – см., соответственно, в табл.1-3.

Примечание: в таблице показатели в области положительных значений (а, б) и показатели в области отрицательных значений (в, г) объединены.

Так, формирование компетенций, входящих в первую группу, в обязательном порядке предполагает конструирование учебного содержания и образовательных технологий под конкретные задачи инновационной деятельности. Причем делать это нужно постоянно, в режиме определенной междисциплинарной координации с поэтапным контролем и коррекцией. Именно к такой работе, по мнению большинства экспертов (и первой, и второй группы), не подготовлена значительная часть преподавателей вуза.

Неслучайно при ранжировании основных причин существующих недостатков в системе подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности 77 % экспертов на первое место поставили «профессорско-преподавательский состав вузов не обладает для этого нужной готовностью».

Примечательно, что ни один из экспертов не отметил в анкете позицию «к такой работе готовы все или почти все». Почти две трети экспертов (64 %) считают, что к такой работе готова меньшая часть преподавателей. Каждый десятый (11 %) высказался еще категоричней – «к такой работе готовы единицы». И только каждый четвертый из

опрошенных (25%) оценил подготовленность преподавателей положительно («к такой работе готова большая часть»).

В общем организационном контексте, предполагающем опору на характерную систему целей, ресурсы междисциплинарного взаимодействия, специально подобранный педагогический инструментарий, следует рассматривать результаты преподавания дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального циклов. 67 % экспертов, оценивая пятибалльной шкале работу преподавателей специальных дисциплин по формированию у студентов инновационной компетентности, выставили 3 балла, 33 % – 4 балла. Еще ниже была оценена аналогичная работа преподавателей общепрофессионального дисциплин: 73% экспертов поставили 3 балла, 27 % – 4 балла. Работа преподавателей общегуманитарного цикла получила самую низкую оценку: 84 % опрошенных поставили 3 балла, 16 % – 4 балла.

Организационно-педагогические условия подготовки к инновационной деятельности требуют повышенного внимания и на других проблемных участках формирования у студентов инновационной компетенции. 72 % экспертов считают, что руководители педагогической практики недостаточно подготовлены к планированию и организации инновационной деятельности студентов в условиях образовательного учреждения. Среди основных недостатков использования возможностей педагогической практики эта позиция поставлена на первое место. Эксперты отмечают отсутствие необходимых условий для включения практикантов в инновационную деятельность образовательного учреждения (65 %). Прежде всего, этими обстоятельствами во многом объясняются затруднения практикантов в налаживании творческого взаимодействия с педагогическим коллективом образовательного учреждения (позицию выделили 51 % экспертов).

Отвечая на вопрос «Создаются ли в процессе обучения в вузе условия для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность, имеющую практическое значение для совершенствования образовательного процесса», 59 % экспертов констатируют «как правило, такие условия создают меньшая часть вузов», 22 % – «как правило, такие условия вузы не создают».

В контексте оценки качества организационно-педагогических условий следует рассматривать указание экспертов на отсутствие четких показателей и критериев подготовленности студентов к инновационной деятельности (оценка 66 % опрошенных), несформированность системы оценивания готовности (оценка 68 % опрошенных). Фактически тем самым признаются затруднения преподавателей вуза в анализе, построении и координации междисциплинарного процесса подготовки к инновационной деятельности, затруднения в разработке в рамках общей стратегии локальных дидактических структур.

С этими выводами и результатами вполне согласуются мнение участников дискуссии (эксперты второй группы) относительно причин фрагментарности подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. Данный вопрос стал предметом специально организованного обсуждения на круглых столах двух научно-практической конференций.

Главные причины фрагментарности и низкой эффективности подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности эксперты видят в следующем: во-первых, преподаватели вуза не имеют четких представлений о задачах и содержании инновационная деятельность педагога, не знают особенности ее реализации в условиях образовательного учреждения того или иного типа; во-вторых, у преподавателей, как правило, отсутствуют четкие представления о самой системе подготовки к инновационной деятельности, включая ее цели и задачи, объем и структуру содержания, специализированные образовательные технологии, средства контроля и коррекции; в-третьих, они не владеют в полном объеме методологией проектирования данной подготовки.

Полученные в ходе экспертного опроса и последующего экспертного обсуждения выводы и суждения позволяют заключить, что осуществляемая в настоящее время подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности не выстроена в проектном отношении как система. В ней имеют место целе-функциональные, содержательные, структурные и технологические разрывы, в результате чего она функционирует как побочный продукт профессионального образования и не является предметом целенаправленных скоординированных действий со стороны преподавателей и студентов.

Выводы.

Проделанная работа позволяет обозначить круг наиболее актуальных проблем рассматриваемой подготовки.

Методология системного подхода предполагает дифференциацию и рассмотрение проблем относительно каждого элемента системы подготовки к инновационной деятельности. Собственно, именно это и предусматривала проводимая экспертиза. Полученные данные в целом позволяют сгруппировать проблемы и рассматривать их в определенном соподчинении. Вместе с тем, следует выделить стержневую проблему, которая предшествует решению других проблем. Таковой, безусловно, является проблема концептуальной модели подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, поскольку именно к этой проблеме, так или иначе, обращены проблемы других уровней.

Таким образом, необходимость создания продуктивной системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности актуализирует решение шести групп взаимосвязанных проблем: моделирования педагогической системы, целепостановки, формирования содержания, структурирования, инструментального обеспечения и управления.

Проблемы моделирования. Концептуальное моделирование системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности предшествует планированию и практической реализации данной системы. Концептуальная модель определяет смысловую структуру рассматриваемой подготовки, свойства ее структурных компонентов и причинно-следственные связи.

Проблемы целепостановки. Целепостановка связана с решением двух основных проблем – выделение целей подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности и согласование целей на разных уровнях проводимой подготовки.

Проблема выделения педагогических целей. Целепостановка предполагает исследование структуры готовности к инновационной деятельности в качестве онтологического основания ценностно-смысловых ориентиров рассматриваемой подготовки. Вместе с тем, целепостановку нельзя сводить только к переводу структурных составляющих готовности в систему педагогических целей, хотя это, безусловно, является главным. Немаловажную роль в решении проблемы играет анализ детерминирующих социокультурных и собственно педагогических факторов, разработка педагогических целей в соответствии с исходными данными.

Проблема согласования педагогических целей. Готовность к инновационной деятельности должна разрабатываться в двух подсистемах педагогических целей. Первая подсистема разрабатывается, главным образом, относительно процесса обучения методологии и технологии решению практических задач инновационной деятельности, вторая - относительно процесса обучения методологии и технологии профессионального саморазвития. Формирование и согласование указанных подсистем целей необходимо осуществлять на разных уровнях подготовки к инновационной деятельности и применительно к разным звеньям профессионального образования.

Проблемы формирования содержания. Разработка содержания системы подготовки к инновационной деятельности предполагает решение проблем экспликации учебного содержания, перевода профессиональных компетенций в содержание дисциплин различного цикла, нормирования потенциала дисциплин относительно задач подготовки к инновационной деятельности.

Проблема экспликации учебного содержания. Формирование содержания подготовки к инновационной деятельности предполагает решение проблемы онтологических оснований учебного содержания. В этой связи актуальным становится определение состава и содержания профессиональных компетенций, на которых базируется готовность педагога к инновационной деятельности в условиях современного образования.

Проблема перевода содержания профессиональных компетенций в учебное содержание связана с определением реального потенциала дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального цикла в решении задач подготовки студентов к инновационной деятельности.

Проблема нормирования потенциала дисциплин делает акцент на соотношении необходимого и возможного в рамках каждой привлекаемой дисциплины, включая

обоснование пропорций теоретической и практической составляющей в подготовке к инновационной деятельности.

Проблемы структурирования. Разработка структуры подготовки к инновационной деятельности предполагает решение трех взаимосвязанных проблем: функционально-ролевой доминанты, поэтапного развергивания содержания, междисциплинарной интеграции.

Проблема функционально-ролевой доминанты. Представления о структуре процесса подготовки к инновационной деятельности вводятся как логико-содержательное основание моделирования данного процесса применительно к конкретным условиям педагогического образования. Согласно этим представлениям вертикаль рассматриваемой системы должна строиться на принципе иерархического соподчинения с постепенным изменением доминанты объектно-дисциплинарного обучения на доминанту функционально-ролевой подготовки. Сложность наличествующей здесь проблемы состоит в том, что первоначально функционально-ролевая динамика должна быть смоделирована как саморазвивающийся процесс реального участия педагога в решении практических задач инновационной деятельности.

Проблема поэтапного развергивания содержания. Структурирование учебного содержания с необходимостью предполагает определение и согласование профессиональных знаний и умений общего и более специализированного характера при переходе студентов от одного этапа подготовки студентов к другому.

Проблема междисциплинарной интеграции. Развергивание учебного содержания в рамках общей стратегии подготовки к инновационной деятельности должно осуществляться поэтапно с опорой на ресурсы междисциплинарной интеграции. В частности, проблема предполагает выделение внутренних линий интеграции, которые должны послужить задачам согласования содержания дисциплин общегуманитарного, общепрофессионального и специального цикла на разных этапах подготовки к инновационной деятельности. Структура подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности должна быть выстроена в целом относительно всего процесса вузовского обучения и закреплена в концептуальной модели.

Проблемы инструментального обеспечения. Формирование педагогического инструментария «по всему фронту» задач подготовки студентов к инновационной деятельности, включая подготовку к решению практических задач инновирования, а также подготовку к профессиональному саморазвитию, связано с решением трех основных проблем: номенклатуры педагогического инструментария, проектирования педагогического инструментария, создание банка педагогического инструментария.

Проблема номенклатуры педагогического инструментария. Первое, в чем остро нуждается практика вузовской подготовки к инновационной деятельности, – это развернутые характеристики состава и содержания применяемых образовательных технологий, проблемных ситуаций, способов и приемов социокультурного анализа практики инновационной деятельности в образовательных учреждениях разного типа, эвристических моделей проектной деятельности, форм, методов и средств деловой коммуникации при решении практических задач совершенствования образовательного процесса.

Проблема проектирования педагогического инструментария. Проблема имеет прямое отношение к методическому обеспечению процесса подготовки к инновационной деятельности на различных его этапах. Одна сторона этой проблемы связана с разработкой педагогического инструментария (форм, технологий, средств и т.п.) в общем контексте преподавания, другая, собственно методическая, – с его применением в контексте конкретных задач теоретических и практических занятий согласно намеченного плана.

Проблема создание банка педагогического инструментария. Задача накопления информации о продукции, направлениях, технологиях, методах и средств инновационной деятельности ставит проблему создание банка данных с оперативным допуском и получением необходимой информации. Главное назначение банка данных состоит в создании условий для быстрого вхождения студентов в пространство инновационной деятельности за счет возможности постоянного обращения к образцам инновационной деятельности, материалам из реальной практики образовательных учреждений.

Проблемы управления. Управление подготовкой к инновационной деятельности предполагает решение ряда проблем, связанных с созданием необходимых организационно-педагогических условий, включая повышение квалификации преподавателей, планирование системы подготовки к инновационной деятельности, создание среды профессионального творчества, мониторинг качества подготовки.

Проблема повышения квалификации преподавателей. Подготовка преподавателей к решению задач по обсуждаемому направлению осуществляется путем сочетания самообразования и обучения по специально разработанной программе. Программа должна разрабатываться с учетом современных требований к инновационной деятельности педагога и представляет собой законченный курс, после завершения которого выдается удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

Проблема планирования подготовки. Проблема акцентирует внимание на оперативном и перспективном планировании подготовки к инновационной деятельности в условиях междисциплинарного взаимодействия. Проблема ориентирована на обеспечение слаженности в работе преподавателей и установление определенной пропорциональности и ритмичности между всеми звеньями процесса подготовки к инновационной деятельности, включая все виды педагогических практик и научно-исследовательскую работу студентов.

Проблема создания среды профессионального творчества. Проблема направлена на создание комфортных условий для творческого общения преподавателей и студентов, оптимизацию основных путей и форм сотрудничества вуза с базовыми и инновационными образовательными учреждениями, разработку и использование информационных технологий и информационно-организующих элементов (информация об инновационных разработках студентов, аспирантов, научных достижениях ученых, сотрудничестве с образовательными учреждениями, выделении грантов на психолого-педагогические исследования; выставки инновационных разработок преподавателей и студентов) и др.

Проблема мониторинга качества подготовки. Управление подготовкой к инновационной деятельности основывается на своевременном получении информации о динамике процесса формирования у будущих педагогов инновационной компетентности. Для того чтобы мониторинг стал действенным средством повышения качества проводимой подготовки, а собираемая о нем информация была достаточно полной и достоверной, необходимо выделить наиболее значимые критерии и показатели и разработать адекватные процедуры их применения.

Заключение. В заключении еще раз подчеркнем, что представленные группы проблем имеют иерархическую структуру «концептуальная модель – цели – содержание – структура – педагогический инструментарий – организационно-педагогические условия», решение которых (в каждой группе проблем и в представленной последовательности в целом) ориентировано на создание эффективной системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.

Примечания:

1. Алексеева М.Н. К вопросу о системном исследовании текста и его единиц // Вестник Российского нового университета. 2004. № 5. С. 20-22.
2. Казаков И.С. Информационная компетентность как объект педагогического проектирования // Известия Сочинского государственного университета. № 1. 2013. С.98-101.
3. Лазарев В.С., Маргиросян Б.П. Педагогическая инноватика. М., 2006.
4. Tyunnikov Yu.S. Integral Assessment of Future Teachers' Professional Preparation for Innovative Activity // European Journal of Contemporary Education, 2013, Vol.(5), № 3. p.183-200.

Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности: современное состояние и нерешенные проблемы

Юрий Станиславович Тюнников

Сочинский государственный университет, Российская Федерация
Доктор педагогических наук, профессор

Аннотация. В статье показано фактическое состояние системы профессиональной подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в сфере образования. На основе результатов двух взаимосвязанных экспертиз – индивидуальных экспертных оценок и последующего экспертного обсуждения в специально организованных группах – определяются ключевые проблемы совершенствования изучаемой системы, делаются конкретные предложения по их решению.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности, оценка педагогической системы подготовки к инновационной деятельности, проблемы подготовки.