

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. ЯРОСЛАВА МУДРОГО»**

На правах рукописи

КИСЕЛЕВА Нэлли Рависовна

**СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика
профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Л.М. Федоряк

Великий Новгород – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические аспекты оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования	18
1.1. Тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации	18
1.2. Характеристика оценочной деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации	41
1.3. Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования	60
Выводы по первой главе	86
Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по реализации системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования	89
2.1. Логика и задачи эксперимента по оцениванию качества преподавания учебной дисциплины	89
2.2. Реализация системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования	112
2.3. Результаты эксперимента по апробации системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины	120
Выводы по второй главе	130
Заключение	138
Библиография	148
Приложения	171

ВВЕДЕНИЕ

Интенсивные социально-экономические преобразования, переход к демократическому обществу, правовому государству увеличили потребность в специалистах со средним профессиональным образованием, обладающих практическими навыками, способных выполнять широкий спектр функций. За годы реформ система среднего профессионального образования претерпела существенные изменения, связанные с адаптацией к рыночным условиям, требованиями работодателей, изменениями в нормативно-правовой базе, интеграцией в мировое образовательное пространство.

Государственной программой Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы, утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 г. № 295, предусмотрено обеспечение опережающего развития среднего профессионального образования для насыщения экономики высококвалифицированными кадрами среднего звена, что позволит сформировать требуемый уровень технологической культуры производства, повысить эффективность производственного процесса и качество продукции. По мнению экспертов, специалисты со средним профессиональным образованием будут обеспечивать потребности федерального рынка труда на 50-55%, регионального рынка труда - на 45-50%.

Качество образования имеет определяющее значение для успешного развития всех стран в наступившем веке. Революционное изменение технологий, опирающихся на высочайший уровень интеллектуальных ресурсов и связанная с этим геополитическая конкуренция ведущих стран мира за такие ресурсы, становится важнейшим фактором, определяющим не только экономику, но и политику нового века. Безусловно, такая глобальная проблема не может решаться на уровне отдельно взятой профессиональной

образовательной организации (ПОО), она требует целенаправленных и скоординированных усилий государства, общества и каждой ПОО.

Государственный контроль и надзор за качеством среднего профессионального образования направлен на обеспечение единой государственной политики в области образования, повышение качества подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена, рациональное использование средств федерального и региональных бюджетов, выделяемых на финансирование системы среднего профессионального образования. Государственный контроль и надзор за качеством среднего профессионального образования осуществляется государственными органами управления образованием в соответствии с их компетенцией, предусмотренной Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года), постановлениями Правительства и приказами Министерства образования и науки Российской Федерации, регламентирующими деятельность Минобрнауки, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. Однако внешней оценки качества образования, как показывает мировой опыт, в настоящее время оказывается недостаточно. Требуются внутренние механизмы гарантии качества образования, обеспечиваемые самими ПОО.

В Практических рекомендациях по созданию и внедрению системы управления качеством в образовательных учреждениях профессионального образования указывается, что основные мировые тенденции в сфере обеспечения качества сводятся к следующему: разработка единых критериев и стандартов гарантии качества образования Европейских стран в рамках Болонского процесса; создание, развитие и гармонизация национальных систем аккредитации образовательных программ Европейских стран; разработка и внедрение систем качества образовательных организаций на базе различных моделей системы качества, включая требования и

рекомендации международных стандартов серии ISO 9000:2008, модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM) и другие национальные модели управления качеством в образовании; построение систем управления качеством образовательного процесса на принципах менеджмента качества, но без непосредственной привязки к каким-либо моделям; перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на базе национальных систем аттестации и аккредитации в сторону внутренней самооценки ОО на основе тех или иных моделей.

Современный этап развития профессионального образования в целом, среднего профессионального образования в частности, также характеризуется принятием компетентностного подхода как одной из стратегий его развития. Связано это, прежде всего, с тем, что от системы профессионального образования ее партнеры, потребители ждут гарантий высокого уровня профессионализма выпускников, их академической и социальной мобильности, готовности к самообразованию и самосовершенствованию, ориентации на требования рынка труда.

В силу указанных обстоятельств в системе среднего профессионального образования объективно сложился и остро стоит следующий комплекс проблем и противоречий, на решение которых направлено настоящее исследование:

- противоречие между компетентностной моделью образовательного процесса, зафиксированной в ФГОС СПО 2014 года, и доминированием традиционных подходов к оценке его качества;

- проблема согласования и эффективного применения систем оценки качества образования, формируемых по уровням управления (уровень учебной дисциплины, уровень образовательной программы по специальности подготовки, уровень профессиональной образовательной

организации, региональный, отраслевой, федеральный уровень), и организации образования;

- противоречия и несоответствия в целевых установках внутренней и внешней оценки качества образования, отдельных оценочных процедур, оценки качества по отдельной учебной дисциплине и их группе, модулям;

- противоречия в концептуальных установках и плюрализм подходов к оценке качества преподавания учебных дисциплин, выбору инструментальных средств;

- проблема эффективного использования результатов оценки качества по преподаваемым учебным дисциплинам в виде многообразной информации, мало структурированной, излишне формализованной, избыточной по объему;

- противоречие между объективной необходимостью осуществления системной оценки качества на уровне учебных дисциплин и неготовностью, низкой квалиметрической культурой педагогических работников профессиональных образовательных организаций.

На протяжении всей истории развития и становления профессиональной организации качество деятельности преподавания было объектом пристального внимания исследователей (О.Г.Болдин, Н.В.Бордовская, Е.Ю.Васильева, Т.Л.Дубровина, З.Ф.Есарев, М.А.Ледянкина, В.И.Сопин, Е.В.Титова и др.). Проблема оценивания разрабатывается в трудах Н.А.Батурина, Н.Ю.Волковинской, Е.Г.Матвиевской, Н.В.Селезнева и др. Исследования ученых внесли большой вклад в развитие теоретических и методологических аспектов совершенствования деятельности организаций среднего профессионального образования и, в частности, в повышении ее качества и процесса проектирования (Л.А.Высоцкий, М.А.Галанина, Н.Н.Двуличанская, В.Д.Забурьянова, С.А.Заливчей, В.Е.Ковлякова и др.).

При всей несомненной теоретической и практической значимости современных педагогических исследований и их важности в решении задач повышения качества деятельности организаций среднего профессионального образования следует отметить, что проектирование научно обоснованной системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в них является одной из малоисследованных проблем профессиональной педагогики.

В то же время для проектирования на научной основе определяющих параметров системы оценивания качества преподавания дисциплины в организации среднего профессионального образования уже имеется достаточная психолого-педагогическая база.

С учетом выявленных противоречий и в связи с необходимостью повышения качества учебного процесса в организации среднего профессионального образования определена **проблема**, решаемая в рамках данного исследования: какими должны быть механизмы оценивания качества преподавания учебной дисциплины, соответствующие специфике организации среднего профессионального образования и современным социально-экономическим условиям?

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, недостаточность разработанности определили выбор темы диссертационного исследования: «Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования».

Цель исследования: разработать систему оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

Объект исследования: качество преподавания учебной дисциплины в профессиональной организации.

Предмет исследования: процесс формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования. Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования будет обеспечивать его эффективность, если:

- выявлена и определена структура и содержание оценочной деятельности преподавателя;

- обогащен процесс формирования системы оценивания на основе компетентностного, системно-деятельностного и квалиметрического подходов;

- оценка качества преподавания дисциплины будет осуществляться с использованием комплекса оценочных технологий, средств, процедур.

Задачи исследования:

1. Выявить современные тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации.

2. Определить структуру и содержание оценочной деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации.

3. Смоделировать процесс формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

4. Разработать и экспериментально апробировать технологию реализации системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

Методологическую основу исследования составили:

квалиметрический подход (А.Е.Бахмутский, Н.А.Селезнева, А.И.Субетто, В.С.Черепанов и др.); *компетентностный подход* (В.И.Байдено, А.А.Вербицкий., И.А.Зимняя, Ю.Г.Татур, А.В.Хуторской и др.); *системный подход*, определяющий принципы проектирования и применения педагогических систем (О.Е.Лебедев, Н.В.Кузьмина,

В.П.Панасюк и др.); *программно-целевой подход*, определяющий проектирование и применение в образовательных системах систем менеджмента качества (Б.С.Иванов, В.В.Окрепиллов, С.А.Степанов, С.Ю.Трапицын и др.).

Теоретической основой исследования являются: теория профессионального образования (С.Я.Батышев, А.П.Беляева, Е.Я.Бутко, К.Н.Жуков, Е.А.Пахомова и др.); теория активизации познавательной деятельности обучающихся (Б.С. Гершунский, Д.П.Заводчиков, Э.Ф. Зеер и др.); теория активных методов обучения (Г.В.Борисова, А.А.Вербицкий, О.Г.Ларионова и др.); концептуальные основы моделирования образовательного процесса по подготовке специалиста (С.А.Заливчей, Е.А.Комарницкая, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.); исследования, посвящённые разработке профессионально ориентированных педагогических технологий (Н.В.Бабушкина, М.А.Петухов, и др.); исследования проблем становления единого европейского образовательного пространства (В.И.Байденко, Е.В.Котова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использован комплекс **методов исследования**, адекватных его предмету и задачам: *теоретические* (анализ педагогической, психологической, философской литературы по проблеме исследования; анализ законодательных и нормативных документов, регламентирующих вопросы среднего профессионального образования, государственного контроля и надзора в сфере образования), позволившие раскрыть сущность теоретико-методологических основ осуществления оценки качества образовательного процесса; *эмпирические* (моделирование и мониторинг; экспертная оценка; изучение документации образовательных организаций), позволившие разработать концепцию и систему оценки качества преподавания учебной дисциплины в профессиональной образовательной организации. В ходе констатирующего и формирующего педагогических экспериментов

использовались *методы психолого-педагогической диагностики* (анкетирование, беседы, наблюдение, опрос, тестирование), *статистические* (математическая обработка промежуточных и конечных результатов, полученных в ходе исследования). Полученные данные с использованием различных методов исследования позволили рассмотреть педагогические факты и явления во взаимосвязи и взаимообусловленности, интерпретировать на основе анализа и составления (сопоставления) результатов исследования.

Научная новизна исследования:

- уточнены содержание (основанное на знаниях и способности преподавателя формулировать оценочное суждение о качестве учебного процесса) и структура системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины (содержательная, технологическая и оценочно-критериальная подсистемы);

- выявлены тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации (реализация идеи опережающего образования, ориентация на формирование предпринимательского мышления студентов; открытость образовательной системы);

- обоснован процесс формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования (создание рефлексивной учебной среды; конструирование содержательных моделей с учетом особенностей и возможностей преподавателя; применение интерактивных технологий; применение оценочно-критериального инструментария), обеспечивающий ее эффективность.

Опытно-экспериментальная база исследования: Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Тюменской области «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса», его филиал в г. Сургут. Выборочную совокупность для проведения

эксперимента составили 412 человек: 304 студента, 76 выпускников, 18 преподавателей техникума, 9 работодателей, 5 руководителей.

Основные этапы исследования.

Диссертационное исследование проводилось в период с 2009 по 2014 гг. и включало три этапа:

Первый этап (2009 – 2010 гг.). Осознание и формирование проблемы; изучение психолого-педагогической, философской и методической литературы по различным аспектам деятельности профессиональных организаций; знакомство с отечественными и зарубежными исследованиями, близкими к тематике диссертационного исследования; определение методологических атрибутов исследования (научной проблемы, цели, задач, формулировки гипотезы и разработки программы и методики проведения педагогического исследования). Проведение констатирующего эксперимента.

Второй этап (2011 – 2012 гг.). Проверка и уточнение гипотезы исследования; изучение проблемы в процессе формирующего этапа эксперимента; разработка концептуальных основ формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины; конкретизация педагогических технологий, обеспечивающих построение и применение системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

Третий этап (2013 – 2014 гг.). Экспериментальное исследование эффективности системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в целях обеспечения качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации; анализ профессиональной деятельности выпускников организации среднего профессионального образования. Обработка, обобщение и систематизация результатов исследования; работа по оформлению текста диссертации, методических рекомендаций, написанию научных статей.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- введение в научный аппарат педагогической науки понятия «оценочная деятельность преподавателя организации среднего профессионального образования» (его структурно-содержательное наполнение, объективные критерии и диагностический инструментальный измерения качества оценочной деятельности преподавателя) способствует реализации идей модернизации профессионального образования;

- разработанная система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования, включающая целевой, концептуально-методологический, технологический и критериально-оценочный компоненты, отражающая логику ее формирования и выступающая теоретико-методологическим основанием прогнозирования результата, дополняет педагогическую концепцию среднего профессионального образования;

- на основе историко-сравнительного анализа мирового и отечественного опыта среднего профессионального образования выявлены тенденции его развития и взаимосвязь теорий оценки качества образовательного процесса, обогащающие историю профессионального образования;

- уточнена сущность понятия «модернизация среднего профессионального образования», которая рассматривается как системная и структурная его перестройка, способствующая формированию у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в профессиональных образовательных организациях, организациях высшего образования, готовящих специалистов по различным специальностям, а также тем, что:

- *обоснована* технология построения системы оценки качества учебной дисциплины в профессиональной образовательной организации;

- *проверены* авторские оценочно-измерительные технологии и средства для оценки отдельных аспектов и составляющих качества преподаваемых учебных дисциплин в организации среднего профессионального образования.

- *разработан* оценочно-измерительный комплекс по мониторинговому сопровождению учебной дисциплины «Аудит» в техникуме.

Настоящее диссертационное исследование также вносит определенный вклад в решение задач, сформулированных в рамках подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования», включенной как приоритетной в Государственную программу Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются теоретическим анализом фундаментальных работ по исследуемой проблеме; использованием концептуальных положений ученых по обеспечению оценки качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации; выбором и реализацией комплекса способов и методов, адекватных целям и задачам исследования; длительностью и репрезентативностью экспериментальных наблюдений; применением методов математической статистики экспериментальных данных. Проведенный качественный и количественный анализ, математическая обработка экспериментальных данных доказывают объективность и правомерность сделанных выводов, достоверность позитивных результатов внедрения модели системы оценки качества учебной дисциплины.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации: реализация концептуальной идеи опережающего образования как эффективного инструмента повышения конкурентоспособности выпускников организаций среднего профессионального образования; организация обучения по инновационным программам, ориентированным на формирование у студентов предпринимательского мышления посредством внедрения деятельностно-центрированной и студентно-ориентированной технологий эффективной организации образовательного процесса; становление системы среднего профессионального образования открытой посредством усиления социально-профессионального диалога техникумов и колледжей с миром труда, углубление их сотрудничества, максимального вовлечения в их развитие как внутренние, так и внешние заинтересованные стороны, используя современные интерактивные технологии; развитие системы оценки качества образования в организациях среднего профессионального образования.

2. Концепция системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования, раскрывающая методологическую сущность оптимального сочетания компетентностного, системно-деятельностного и квалиметрического подходов к оцениванию этого качества, принципы формирования данной системы и специфику их реализации в оценочной деятельности преподавателя организации среднего профессионального образования. Ценностно-целевым ориентиром оценивания является повышение качества преподавания учебных дисциплин в условиях модернизации среднего профессионального образования и введения ФГОСов. Основные особенности такой системы: объективность; высокая степень полифункциональности; опора на теорию и практику педагогических

измерений в сочетании с традиционными формами и методами контроля; высокая степень открытости и доступности оценочной информации.

Совокупность организационных форм оценивания качества преподавания учебных дисциплин включает: педагогическую диагностику индивидуального и фоновое уровня знаний посредством применения аддитивных тестов; использование внутреннего и внешнего аудита, осуществление профессионально ориентированного контроля посредством оптимального сочетания традиционных методов контроля и технологий кейс-стади, обучающего тестирования, обеспечивающее активизацию познавательной деятельности субъектов образовательного процесса путем предоставления возможности самоорганизации и самооценки на основе самоаттестации.

3. Оценочная деятельность преподавателя – это деятельность, обеспечивающая формирование оценочного суждения субъектов об учебном процессе посредством научного обоснования качества педагогических измерений, непосредственного управления процессом педагогического контроля, определения цели и условий контроля, принятия управленческого решения о выборе технологий измерений и фиксации результатов контроля, соответствующих цели, особенностям преподавания в организации среднего профессионального образования.

Структура компетентностной оценочной деятельности преподавателя включает целевой, содержательный и деятельностный компоненты трех видов компетенций: проектировочной, организационной и рефлексивной.

4. Эффективность разработанной системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования, выражается в том, что в ходе ее реализации обеспечивается: полнота, достаточность, объективность, непротиворечивость и технологичность информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных

комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур системы оценки качества учебной дисциплины; удовлетворенность участников образовательного процесса технологичностью, валеологичностью, эргономичностью оценочных процедур; наличие дополнительных возможностей, сервисов, позволяющих корректировать отдельные параметры образовательного процесса; мотивационный потенциал системы оценки качества учебной дисциплины в плане улучшения качества процессов преподавания, научно-методической работы педагогов, учебной деятельности студентов; согласованность, скоординированность, непротиворечивость, преемственность системы оценки качества учебной дисциплины с системой оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними оценочными процедурами, осуществляемыми на федеральном и региональном уровне, в том числе с привлечением и с участием профессионально-общественных структур.

Личное участие автора в получении результатов исследования заключается в разработке его общего замысла, обосновании основных концептуальных и методологических положений работы; организации, руководстве и непосредственном участии в экспериментальной работе; методического обеспечения решения проблемы и обобщении материалов.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения результатов исследования нашли свое отражение в выступлениях на научно-практических конференциях различного уровня:

международных: «Объединение культур в образовательном пространстве вуза и школы: опыт, проблемы, новации» (Тюмень, 2011), «Актуальные проблемы современного образования в постсоветском пространстве» (Тюмень, 2012), «Информационно-образовательное пространство как фактор повышения качества образования» (Тюмень, 2013), «Развитие личности в процессе ее профессионального самоопределения»

(Пенза, 2014), «Проблемы и перспективы развития современной науки и образования» (Пенза, 2014), «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибирск, 2014), «Традиции и инновации в мировом образовательном пространстве» (Пятигорск, 2014); *межрегиональной* «Проблемы и перспективы развития регионального потребительского рынка» (Тюмень, 2013); *публикаций в виде научных статей* в изданиях, рекомендованных ВАК МО и науки РФ: «Образование и общество» (№ 5, 2014), «Среднее профессиональное образование» (№ 7, 2014), «Высшее образование сегодня» (№ 10, 2014), «Профессиональное образование» (№ 10, 2014).

Результаты исследования представлены в 14 публикациях.

Структура диссертации соответствует логике построения научного исследования в педагогической области и состоит из введения, двух глав, заключения, 8 таблиц, библиографии и 4 приложений. Объем диссертации составляет 192 страниц компьютерного текста, включая 147 страниц основного текста.

Глава 1. Теоретические аспекты оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования

1.1. Тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации

В параграфе рассматриваются вопросы современного состояния, тенденций и перспектив развития среднего профессионального образования в условиях модернизации и перехода к инновационной экономике. Уточнена сущность понятия *«модернизация среднего профессионального образования»*, сформулированы тенденции развития среднего профессионального образования.

Ключевым приоритетом государственной образовательной политики России на современном этапе ее социально-экономического развития является переход к инновационной модели развития. Данный приоритет востребован логикой мировых тенденций перехода от энергетической к информационной цивилизации, потребностями повышения эффективности народнохозяйственного комплекса.

Динамичные изменения социально-экономических отношений, задачи развития конкурентных преимуществ России в современной мировой экономике требуют серьезной модернизации профессионального образования, превращения его в гибкую саморазвивающуюся систему, адекватно отвечающую на вызовы времени и меняющиеся запросы общества. Профессиональное образование становится движущей силой, способной существенно повысить качество жизни граждан.

В связи с интенсивным развитием экономики России, ее инновационной ориентацией вполне логично возникает постановка вопроса

о качественной модернизации профессионального образования, об оценке его качества.

Современный этап развития экономики России характеризуется увеличением потребности в специалистах среднего звена для развития наукоемких и высокотехнологичных производств, рыночной инфраструктуры, в том числе информационного и социального сервиса. Среднее профессиональное образование (СПО) в России является самостоятельной ступенью системы профессионального образования, реализующей образовательные программы среднего профессионального образования - программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программы подготовки специалистов среднего звена, дополнительные профессиональные программы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной Думой 21 декабря 2012. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года) [174].

В современных условиях активизировалась потребность в специалистах среднего звена. Их подготовка имеет огромный мультипликационный эффект в период выхода экономики страны из системного кризиса, когда возникает острейшая нехватка высококвалифицированных техников и других специалистов среднего специального звена.

В связи с этим особо значимыми становятся научные исследования, в которых последовательно раскрываются основные концептуальные идеи, определяющие пути развития среднего профессионального образования, его роль в подъеме национальной экономики, в развитии малого предпринимательства. В научных работах П.Ф.Анисимова, С.Л.Бережной, Е.Я.Бутко и др. дается обоснование необходимости увеличения числа специалистов со средним профессиональным образованием в России, что в перспективе обеспечит формирование среднего класса, удовлетворяющего новым требованиям к кадрам со средним профессиональным образованием

современного российского общества [5; 17; 24].

В соответствии с Международной стандартной классификацией образования СПО приравнивается к практикоориентированному или доуниверситетскому высшему образованию. Рост востребованности среднего профессионального образования в России соответствует мировым тенденциям. В большинстве развитых стран мира в последнее десятилетие отмечается увеличение численности студентов неакадемического уровня. Так, например, численность студентов в США неакадемического уровня увеличилась в 2,1 раза; в Японии - в 1,6 [85].

Развитие производства и социальной сферы в условиях глобальных процессов технологизации и информатизации требует подготовки специалистов среднего звена, сочетающих интеллектуальную и практическую деятельность, обладающих достаточным объемом фундаментальных знаний и многофункциональными умениями и навыками. В соответствии с расширением потребности в среднем профессиональном образовании среднегодовой темп роста приема в 2011-2015 годах прогнозировался на уровне 3-4 %, а с учетом необходимости восполнения убыли и дальнейшего пополнения кадров высококвалифицированных рабочих должен был составить 8-12 % в год.

В настоящее время среднее профессиональное образование имеют 22% населения России. В экономике и социальной сфере России работает 21,6 млн. специалистов со средним профессиональным образованием, что составляет 34% от общей численности занятых.

Система среднего профессионального образования включает в себя 2713 государственных и муниципальных профессиональных образовательных организаций, в которых обучается 2,3 млн. студентов по 280 специальностям. Ежегодно на протяжении последних 10 лет студентами техникумов и колледжей становятся около 11% выпускников основных общеобразовательных школ и около 23% выпускников средних (полных)

школ. Негосударственный сектор системы среднего профессионального образования включает в себя 152 образовательных учреждения, в которых обучается более 25 тысяч студентов [139].

Профессиональные образовательные организации (ссузы) достаточно равномерно распределены по территории Российской Федерации, что имеет большое значение для удовлетворения кадровых потребностей регионов. Анализ их расположения в региональном аспекте показывает достаточную оптимальность размещения подготовки специалистов по территории России. Более 45% от общего приема в ссузы осуществляется в городах, не являющихся административными центрами субъектов РФ, и других населенных пунктах, не имеющих статуса города.

Сеть профессиональных образовательных организаций характеризуется их значительным разнообразием по организационно-правовым формам и ведомственной принадлежности. С 2012 г. в ведение региональных исполнительных органов власти передано подавляющее большинство государственных образовательных учреждений СПО федерального подчинения. Активно развивается негосударственный сектор системы СПО. Структура сети средних специальных учебных заведений по ведомственной принадлежности включает в себя более 25 министерств и ведомств, наиболее крупными из которых по количеству учебных заведений являются следующие: Министерство образования и науки России (38% от общего количества государственных и муниципальных учебных заведений), Минздрав России (14%), Минсельхоз России (11%), Минкультуры России (10%) [140].

Ежегодно по результатам вступительных испытаний студентами средних специальных учебных заведений становятся около 12% выпускников основных общеобразовательных школ и около 26% выпускников средних (полных) школ [5, с.4-5]. Около 25% выпускников средних специальных учебных заведений поступают в высшие учебные

заведения. При этом более 80% из них обучаются по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения, сочетая обучение с работой. Таким образом, среднее профессиональное образование не только обеспечивает получение специальности, но и создает условия для дальнейшего продвижения личности в образовательной системе.

Образовательный процесс в профессиональных образовательных организациях осуществляют около 200 тысяч преподавателей и мастеров производственного обучения [104]. Повышается качественный состав преподавательского персонала. В настоящее время в техникумах и колледжах работают 8,3 тыс. кандидатов и докторов наук, что составляет 3,8% от общей численности преподавательского персонала. Изменяется и возрастной состав педагогов. Увеличивается численность педагогов в возрасте до 40 лет (35%).

Изменяется профильная структура подготовки специалистов со средним профессиональным образованием: доля приема по специальностям экономического и гуманитарного профилей от общего приема возросла до 36% за счет сокращения доли приема по техническим и сельскохозяйственным специальностям.

Особое значение в системе среднего профессионального образования получила модель двухуровневого образования, когда, наряду с программами подготовки специалистов среднего звена, реализуются программы подготовки квалифицированных рабочих кадров. Реализация образовательных программ в данном случае в наибольшей мере обеспечивает удовлетворение потребностей современных региональных рынков труда.

В последние годы сформировалась тенденция расширения подготовки специалистов технического профиля, которая будет существенно усиливаться с учетом необходимости создания высокотехнологичных рабочих мест в инновационном секторе экономики.

Важными направлениями модернизации среднего профессионального образования в современных условиях являются: на основе современного качества обеспечение его конкурентоспособности; выстраивание эффективной системы подготовки специалистов для экономики и управления, отвечающей запросам современной жизни и потребностям развития личности, общества, государства; поддержка и стимулирование инновационных образовательных программ, к основным характеристикам которых можно отнести - комплексность мероприятий, взаимосвязанных по срокам и ресурсам, объединенных одной идеей, направленной на совершенствование профессиональных образовательных программ с учетом запросов работодателей; внедрение новых, прогрессивных форм организации образовательного процесса с применением современных образовательных технологий, а также учебно-методических материалов, соответствующих современному мировому уровню; высокое качество обучения, обеспечиваемое в рамках современных систем управления качеством; интеграцию образования и производства; формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Обобщение научных исследований в области профессионального образования и нормативно-правовых документов позволяет выделить основные проблемы среднего профессионального образования. К ним относятся:

- недостаточное соответствие содержания среднего профессионального образования изменяющимся запросам личности и потребностям отраслей современной экономики и социальной сферы, развитию наукоемких и информационных технологий, международным требованиям к уровню качества;

- отсутствие современного материально-технического, дидактического, информационного обеспечения организаций среднего

профессионального образования, особенно по высокотехнологичным специальностям;

- недостаточное соответствие масштабов, профильной структуры и территориального размещения подготовки специалистов среднего звена потребностям личности и сферы труда;

- низкий уровень социально-экономической поддержки студентов средних специальных учебных заведений;

- слабое сопряжение отраслевого и межотраслевого, регионального и межрегионального управления в системе управления средним профессиональным образованием;

- несформированность целостной системы нормативно-правового и методического обеспечения преемственности среднего профессионального образования с другими ступенями общего и профессионального образования, затрудняющая вертикальную мобильность обучающихся;

- отсутствие механизма и практики реального участия работодателей в осуществлении процесса подготовки специалистов в средних специальных учебных заведениях;

- недостаточная эффективность организационно-экономического механизма деятельности средних специальных учебных заведений, обеспечивающего оптимальное сочетание бюджетной и внебюджетной образовательной деятельности, реализацию производственного потенциала образовательных учреждений;

- слабое развитие социального партнерства средних специальных учебных заведений с работодателями [139].

Особое значение в определении мер по решению выявленных проблем в профессиональном образовании имеет государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» и ее подпрограмма «Профессиональное образование». В данной подпрограмме в качестве цели определено существенное увеличение вклада

профессионального образования в социально-экономическую и культурную модернизацию Российской Федерации, в повышение ее глобальной конкурентоспособности, обеспечение востребованности экономикой и обществом каждого обучающегося. К задачам подпрограммы отнесены: формирование дифференцированной сети организаций профессионального образования, учитывающей особенности регионов, включающей глобально-конкурентоспособные университеты; модернизация структуры программ профессионального образования для обеспечения их гибкости и эффективности; внедрение механизмов прозрачного финансирования и стимулирования конкуренции организаций профессионального образования; модернизация содержания и технологий профессионального образования для обеспечения их соответствия требованиям современной экономики и изменяющимся запросам населения; формирование системы непрерывного образования, позволяющей выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций как по запросам населения, так и по заказу организаций.

В Программе также отмечается, что планируемый период в сфере профессионального образования должен быть осуществлен следующий комплекс первоочередных мероприятий:

- поддержка региональных комплексных программ развития профессионального образования, направленных на достижение стратегических целей инновационного развития и стимулирования взаимодействия организаций среднего профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках общих проектов и программ развития;

- подготовка кадров по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики России;

- оснащение современным учебно-производственным, компьютерным оборудованием и программным обеспечением образовательных учреждений

профессионального образования, внедряющих современные образовательные программы и обучающие технологии, организация стажировок и обучения в ведущих российских и зарубежных образовательных центрах, с привлечением к этой работе объединений работодателей, коммерческих организаций, предъявляющих спрос на выпускников учреждений профессионального образования;

- кооперирование учреждений профессионального образования с внешней средой для формирования устойчивых двусторонних связей по трудоустройству выпускников и поддержанию процессов непрерывного образования для сотрудников предприятий;

- формирование сети экспертно-аналитических и сертификационных центров оценки и сертификации профессиональных квалификаций, в том числе для инновационных отраслей экономики;

- формирование инструментов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ профессионального образования.

Новые реалии в экономике, ее новые ориентиры и приоритеты в виде роста инновационных начал, создания высокопроизводительных рабочих мест, повышения значимости наукоемких технологий диктуют новые требования к человеческому капиталу, подготовке специалистов среднего звена, а, следовательно, – пересмотру образовательных стратегий в профессиональном образовании.

Перспективы ее качественного совершенствования и обновления во многом определяет новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 сентября 2013 года [174], а также ряд документов федерального уровня концептуально-стратегического характера [Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки"; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (утверждена постановлением

Правительства РФ от 15.04.2014 № 295); Государственная программа Российской Федерации "Экономическое развитие и инновационная экономика"; Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы; Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011г. № 2227-р); Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации 7 февраля 2008 г. № Пр-212).

В ходе реализации требований, представленных в вышеперечисленных нормативно-правовых документах современные профессиональные образовательные организации (колледжи и техникумы) вносят значительный вклад в восполнение кадрового потенциала государственных организаций и учреждений, предприятий и организаций различных форм собственности, бизнес - структур.

Меняющиеся социально-экономические условия современной жизни требуют изменения процессов профессионального образования. Кроме традиционных ЗУНов современный специалист должен владеть основами маркетинга, экономики предприятия, менеджмента и т.д., то есть системой знаний, которые позволяют продуктивно работать и совершенствоваться в современных условиях.

В этих условиях особую значимость приобретает подготовка специалистов среднего звена по направлению «Экономика и бухгалтерский учет», профессиональная деятельность которых во многом определяет успешность и устойчивость развития любого предприятия. Данные специалисты, являясь носителями нового знания, новых подходов, на своем уровне функционального управления современным предприятием призваны инициировать внедрение эффективных технологий, способствовать росту производительности труда, определять и обеспечивать становление новых товаров, продуктов, услуг.

Одна из острейших современных проблем - несоответствие структуры профессионального образования потребностям рынка труда: значительное число выпускников программ среднего профессионального образования после выпуска испытывают трудности в плане закрепления на рабочем месте, требуется их определенная дополнительная подготовка в условиях реального производства.

Остро ощущается дефицит квалифицированных исполнителей, способных работать с современными технологиями, о чем свидетельствуют результаты опросов работодателей. С этой проблемой также связан недостаточный масштаб и снижающееся качество подготовки квалифицированных рабочих и служащих, низкий престиж соответствующих образовательных программ. Многие колледжи и техникумы отстают с распространением образовательных программ, обеспечивающих получение прикладных квалификаций (обучение «на рабочем месте» продолжительностью от нескольких месяцев до года; совместные сетевые программы образовательных организаций). Не решена проблема качества обучения, получаемого в заочной и очно-заочной (вечерней) формах. Важнейшим вызовом для профессиональных образовательных организаций является качество и квалификация педагогических работников. В настоящее время менее трети преподавателей ведут исследования, публикуют их результаты в региональных и всероссийских научных изданиях. Большинство мастеров производственного обучения не владеют современными технологиями и неконкурентоспособны на профессиональном рынке труда. Существует проблема низкого участия взрослого населения в дополнительном профессиональном образовании и несформированности системы непрерывного образования в целом. Внедрение в экономике современных наукоемких технологий диктует повышенные требования к квалификации кадров по специальности «Экономика и бухгалтерский учет», их

ответственности, готовности осваивать новые подходы в процессе осуществления профессиональной деятельности. Эта система только складывается и нуждается в поддержке растущего корпоративного сектора.

Повышение производительности труда, внедрение новых технологий в сфере производства и услуг напрямую связываются с повышением качества трудовых ресурсов в России. В силу этого, проблемы профессионального образования рассматриваются с позиций потребностей модернизации экономики, поиска адекватных ответов на вызовы 21 века. К рабочей силе в современных условиях предъявляется ряд требований, которые еще несколько десятилетий назад не постулировались и не ставились как ведущие. Среди таких требований: профессиональная мобильность, способность осваивать все новые и новые технологии, конкурентоспособность, высокое качество и интенсивность выполнения трудовых функций.

Проблеме модернизации среднего профессионального образования в России, обновлению образовательного процесса на новых принципах, внедрению современных форм, технологий подготовки специалистов среднего звена, их обучения и воспитания в условиях техникума, колледжа посвящен целый ряд диссертационных исследований (Е.Я.Бутко, М.А.Галанина, Н.Н.Двуличанская, Т.В.Закутняя, С.А.Заливчей, И.В.Корякина, Н.В.Костюк, И.М.Леготина, С.М.Маркова, Н.И.Морозов, М.А.Петухов, А.Н.Селенков, Л.В.Сепп, А.И.Скиба, В.И.Сопин, В.И.Яблонский, Р.А.Яфизова и др.) [24; 33; 42; 49; 50; 77; 78; 90; 101; 105; 119; 146; 148; 150; 153; 193; 197] .

Ряд исследований посвящено модернизации профессионального образования и особенностям подготовки конкурентоспособных специалистов в зарубежных странах. В контексте нашего исследования особое значение имеет Закон «Об образовании в области карьеры» (США). Как отмечают А.Д.Копытов, М.П.Пальянов, О.А.Семина, основными целями разработки и распространения программ образования для карьеры является

удовлетворение потребностей учащихся системы профессионально-технического образования в области развития карьеры, образования и подготовки к занятости. Такого рода программы должны оказывать помощь учащимся в определении самооценки, планировании карьеры, формировании ключевых компетентностей; в переходе от образования и профессиональной подготовке к работе; в обеспечении конкурентоспособности получаемых профессиональных навыков по выбранной специальности; в развитии умений поиска работы и определении целей карьеры; в получении и использовании информации о финансовой поддержке послесреднего и профессионального образования и др. [76, с.60].

Законом также предусматривается широкое вовлечение родителей, учащихся, преподавателей, представителей общественности, предприятий промышленности и бизнеса, профсоюзных организаций в разработку, реализацию и оценивание программ профподготовки, дальнейшее совершенствование программ для учащихся группы риска и лиц с ограниченными возможностями, Особо рассматривается роль подготовки учащихся по профессиям для работы в области высоких технологий и телекоммуникаций, с этой целью определяется необходимость развития стажировок и менторства в высокотехнологичных отраслях,

Отдельной статьей установлен порядок профессионального развития и повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, организации их стажировок на предприятиях бизнеса и промышленности; переподготовки с целью работы с новыми технологиями; участия преподавательских кадров в исследованиях и др.

Кроме того, в нормативных документах США определяется роль предприятий в модернизации профессионального образования. В них отмечается, что каждое крупное предприятие Америки должно быть вовлечено в усиление связи между образованием и миром труда; значительно возрастет процент учащихся, получивших квалификацию,

особенно среди национальных меньшинств, поступающих в колледжи, закончивших, по меньшей мере, два года обучения или же полностью выполнивших программу подготовки, а все рабочие должны иметь возможность получать знания и навыки, от базовых до усовершенствованных технических, необходимые для адаптации к появляющимся новым технологиям и методам труда, через государственное и частное общее и профессионально-техническое образование, программы обучения на рабочем месте и др. [76, с.61].

Сравнительному анализу особенностей подготовки конкурентоспособных специалистов в Германии и США посвящено исследование С.Н.Широбокова [186]. Американским и немецким студентам предлагалось выбрать те варианты ответов, которые отражали бы их представление о конкурентоспособном специалисте. Анализ полученных данных позволил выявить, что для американских студентов конкурентоспособный специалист - это специалист, способный к достижению цели в быстро меняющейся ситуации и к выполнению любого задания, применив разнообразные методы, а также это - специалист с обширными знаниями, базирующимися на его личном опыте (77%; 46 человек и 73%; 41 человек соответственно). 68% (41 человек) и 67% (40 человек) студентов соответственно отметили варианты «специалист, быстро адаптирующийся к новой ситуации и технологиям» и «специалист, способный к достижению цели в любой ситуации и к выполнению любого задания, применив разнообразные методы». Однако, только 47% (28 человек) респондентов выбрали ответ «востребованный специалист» [201, с. 56].

Для 67% (34 человека) немецких респондентов конкурентоспособный специалист - это, прежде всего, специалист, быстро адаптирующийся к новой ситуации и технологиям; специалист, способный к достижению цели в быстро меняющейся ситуации и к выполнению любого задания, применив разнообразные методы (32 человека; 63%); специалист, способный к

достижению цели в любой ситуации и к выполнению любого задания, применив разнообразные методы (30 человек, 59%); специалист с обширными знаниями, базирующимися на его личном опыте (29 человек, 57%). К мнению, что специалист должен обладать необычными способностями и качествами присоединились 20 респондентов (39%). Одна треть респондентов (14 человек, 27%) придерживается мнения, что конкурентоспособный специалист - это востребованный специалист.

Неоспорим тот факт, что конкурентоспособность в большей степени зависит от полученного образования. Поэтому мы решили выяснить, какие области знаний и умений, по мнению студентов, играют важную роль в построении их будущей карьеры. По этому вопросу мнения американских и немецких студентов заметно отличаются. Знания технологий решения проблем и знание этики является, по мнению американских студентов, наиболее важным фактором успешной карьеры (82%; 54 респондентов и 80%; 53 респондента соответственно). Знание методик и специальные предметные знания были выбраны 74% (49 студентов) и 73% (48 студентов). Всего 58% (38 человек) ответили «теоретические знания» [201, с. 57].

Подавляющее большинство студентов университета г.Хайдельберг (90%; 46 респондентов) считают, что для успешной карьеры важны, прежде всего, специальные предметные знания. На втором месте, с небольшим отставанием, стоят теоретические знания - 35 студентов (69%), затем знания технологий решения проблем - 33 студента (65%), знание методик - 28 студентов (55%), знание этики - 23 (45%) [199].

Такое различие в приоритетах американских и немецких студентов связано, на наш взгляд, с тем, что высшее образование в США является более практикоориентированным. Основной целью обучения является развитие умений и навыков решения проблем, связанных с конкретной областью специализации, развитие критического мышления. Напротив, в Германии высшее образование, в основном, опирается на теоретические

знания. Следовательно, для студентов Германии специальные предметные и теоретические знания являются самым значимым условием конкурентоспособности. Более того, очевидной тенденцией в США является и резкий рост предлагаемых вузами дополнительных образовательных услуг, в том числе и в рамках непрерывного послевузовского образования. Это означает, что развитая система дополнительного образования позволяет специалисту быть более мобильным на рынке труда. В этом случае теоретические знания играют второстепенную роль.

Задание «пронумеровать способности по степени важности для успешной карьеры» позволило выяснить развитию каких способностей, по мнению студентов, нужно уделять больше внимания. Среди студентов из США наиболее важными являются способности к устной коммуникации, на втором месте - социальные навыки, далее - способности решать проблемы и навыки письменной коммуникации. Компьютерные навыки стоят на последнем месте [201, с. 57].

Ответы студентов из Германии отличаются в этом задании незначительно. Большинство считает способности к устной коммуникации и социальные навыки неотъемлемыми качествами конкурентоспособного специалиста. Затем следуют способности решать проблемы, навыки письменной коммуникации и компьютерные навыки.

Проведенное исследование позволило С.Н.Широкобокову выявить основные сходства и различия системы подготовки конкурентоспособных специалистов в высших учебных заведениях Германии и США на примере двух ведущих университетов. Основным фактором, определяющим разделение мнений студентов двух стран, является, на наш взгляд, исторически сложившаяся разница систем образования - американской и европейской, которые отличаются по традициям, целям и методам обучения. Общие черты двух систем образования объясняются, в первую очередь, мировыми тенденциями в области образования - конкуренция вузов как на

региональном, национальном, так и международном уровне, что служит стимулом для повышения качества образования в вузах и конкурентоспособности выпускников; модернизация систем образования, интеграция в единое европейское и мировое образовательное пространство. Таким образом, необходимость в повышении конкурентоспособности выпускников вузов вызвана широким кругом современных глобальных социальных, экономических, технических тенденций, которые неизменно оказывают влияние на общественное понимание связей между подготовкой, экономическим развитием и конкурентоспособностью.

Особое звучание в проблематике диссертационного исследования российских ученых придается характеристике особенностей современного профессионального образования в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, основанных на компетентностном подходе; решению задачи более тесной интеграции профессионального образования с производственной практикой, поиска направлений повышения эффективности образовательного процесса.

Обратимся к исследованиям, раскрывающим новые методологические подходы в подготовке специалистов среднего профессионального образования. В данном контексте А.У.Садекова отмечает, что для современного этапа развития профессионального образования характерны следующие особенности:

- профессиональное образование не может ограничиваться своей прежней функцией воспроизводства необходимого объема рабочей силы для сложившейся в прежние годы инфраструктуры экономики. Присущая рыночным отношениям динамика развития производства требует придания должного качества, эффективности и гибкости профессиональному образованию, требует его органичной интеграции в экономику, ориентации на постоянные изменения между спросом и предложением кадров;

- важной задачей становится учет международных тенденций развития профессионального образования и интеграция российского профессионального образования в общеевропейское образовательное пространство в рамках Болонского и Копенгагенского процессов [143].

Новая система профессионального образования, по мнению коллектива авторов во главе с И.А.Зязюном, должна развиваться с учетом следующих обстоятельств:

а) чем больше в системе профессионального образования уровней или ступеней, которые подкрепляются соответствующими стандартами, тем больше возможностей предоставляется личности для выбора посильной, желаемой и ожидаемой образовательной практики;

б) мобильность человека в профессиональном образовательном пространстве в значительной мере зависит от гибкости организационных форм обучения и системы профессионального образования в целом;

в) эффективность функционирования национальной системы подготовки кадров зависит от учета общих тенденций развития теории и практики профессионального образования и сохранения культурно-национальных традиций в области профессионального образования [108].

Для выявления тенденций современного среднего профессионального образования особое значение имеют научные работы Г.Н.Жукова, П.И.Новикова, В.М.Зуева, Е.А.Паховой о методологических подходах опережающего профессионального образования [47; 109], к которым они относят:

1. *Прогностически-технократический подход*, предполагающий, что содержание и характер профессионального образования должны соответствовать требованиям техники и технологиям, пока еще не существующим, но уже просматриваемым в возможностях реального внедрения.

2. *Общественный, экономически ориентированный подход*, сущность которого заключается в том, что количество подготовленных высококвалифицированных работников должно опережать существующий спрос на них в целях формирования образовательно-профессионального потенциала.

3. *Личностный, экономически детерминированный подход*, связанный с формированием более качественных профессиональных знаний, умений и развитием способностей работников и, как результат, более высокой оплатой труда.

4. *Предпринимательский*, определяющий необходимость подготовки будущих работников, которые могут выступать в роли предпринимателей и создателей рабочих мест (Развитие высшего образования. ЮНЕСКО, 1995).

Большое внимание для модернизации профессиональных образовательных организаций имеет реализация идей компетентностного подхода как в организации учебного процесса, так и в изучении его качества.

Общеметодологические аспекты компетентностного подхода к формированию содержания высшего образования раскрыты в исследованиях В.И.Байденко, И.А.Зимней, А.И.Субетто, Ю.Г.Татура и др. [13; 55; 161; 166]. Данной проблеме посвящены исследования А.У.Садековой, Г.М.Беловой, О.В.Темняткиной, В.И.Яблонского и др. [143; 15; 167; 193].

Так, А.У.Садекова выделяет педагогические условия и формулирует значимые с позиции компетентностного подхода критерии определения уровня готовности к профессиональной деятельности выпускников банковского колледжа. Они же явились основой для разработки модели обеспечения соответствующего учебно-воспитательного процесса. В качестве структурных блоков предложенной модели выступают: целевой, содержательно-процессуальный и диагностический.

Целевой блок представляет собой систему целей, задач (на основе использования педагогических закономерностей, принципов и

теоретических положений), комплексное решение которых способствует формированию готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов банковской сферы.

Содержательно-процессуальный блок предполагает синтез методик, регламентирующих формы организации, методы, средства формирования у будущих специалистов готовности к профессиональной деятельности – освоение и реализация квазипрофессиональных задач при использовании интегрированных занятий и включения в производственную практику заданий, носящих межпредметный характер.

Диагностический блок представляет собой некоторую совокупность методик, методов, способов диагностики уровня сформированности профессиональной готовности будущих специалистов.

Кроме того, А.У.Садековой предложено ранжирование уровней сформированности профессиональной готовности специалиста среднего звена, оцениваемое через наиболее значимые с позиции компетентностного подхода критерии: полнота знаний и умение использовать различные методики для решения профессиональных задач разного уровня сложности; точность и оперативность выполняемых действий (операций) в конкретной квазипрофессиональной ситуации; готовность к оперативной смене направленности профессиональной деятельности в зависимости от изменений квазипрофессиональной ситуации, наличие мотивации к деятельности и профессиональной компетентности в рассматриваемой области, наличие сформированных профессионально-важных качеств [143].

Важное место в исследованиях отечественных ученых занимают проблемы проектирования и развития инновационных технологий и содержания профессионального образования с позиций компетентностного подхода.

Проблемы проектирования содержания профессионального образования на уровне образовательных программ и учебных дисциплин

отражены в работах О.В.Вендиной, И.А.Зимней, М.Д.Лаптевой, И.А.Мазаевой, Н.А.Морозовой, С.Д.Старыгиной, Е.К.Чернышевой, А.И.Шевченко, М.В.Ярошенко и др. [26; 56; 156; 182; 184; 196].

По мнению О.В.Вендиной, проблема формирования нового содержания профессионального образования актуальна в силу следующих обстоятельств. Во-первых, изменения, происходящие в современном российском обществе, объективно поставили образование в эпицентр многих проблем страны. Оно в значительной степени перестает быть лишь сферой обслуживания других отраслей хозяйства, механизмом воспроизводства социальной структуры общества, а становится специфической социальной практикой. Во-вторых, система образования, как никакой другой социальный институт, нуждается в механизмах постоянного совершенствования, опережающего развития, способах такого выстраивания своего состояния и будущего, которые позволят ей самоопределяться в социуме, формировать собственные интересы, цели, ценности, стратегию и т.д. В-третьих, изменения, происходящие в отечественной системе образования, требуют пересмотра существующей практики подготовки будущих специалистов, которая базируется на освоении многих учебных дисциплин. Однако традиционное их содержание не соответствует принципиально изменившимся потребностям современного общества. Необходимы новые концептуальные и теоретико-методологические подходы к проектированию содержания профессионального образования и адекватных ему технологий освоения на уровне учебной дисциплины [26].

На диссертационном уровне можно выделить три работы, которые выполнены в контексте проектирования содержания на уровне учебной дисциплины. Это исследование А.И.Шевченко, в котором автором представлены теоретико-методологические основы и адекватные им технологии знаниево-ориентированного процесса проектирования содержания дисциплинарного образовательного пространства в

современном вузе [184]. Второй из указанных является работа С.Д.Старыгиной, где автор определяет дидактические условия проектирования профессиональных дисциплин на основе компетентного подхода для подготовки специалистов по направлению «Информационные системы» [156]. Предмет третьей работы (О.В.Вендина) - проектирование содержания вузовской учебной дисциплины на компетентной основе. Ключевые идеи данной работы состоят в том, что этапы процесса проектирования представлены в категориях компетентного подхода; при проектировании реализуются принципы иерархичности и вложенности компетенций. Результатом работы О.В.Вендиной явилась авторская модель процесса проектирования содержания дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых специальностях, основанная на сложносоставном характере формируемых профессиональных компетенций. Автором подчеркнута, что эволюция содержания образования идет по пути универсализации знаний, что выдвигает на первый план в области образовательной политики методологию учения, а не овладения узкопрофессиональным знанием, а это, в свою очередь, актуализирует внедрение компетентного подхода в российскую систему образования как методологического регулятора проектирования его содержания на уровне учебной дисциплины [26].

Компетентный подход как система исследовательских процедур, по мнению О.В.Вендиной, выступает при проектировании образовательных систем в качестве: методологического регулятора построения и переноса в содержание образования моделей эффективного выполнения человеком социокультурных и профессиональных функций; теоретической основы построения компетентно-ориентированного содержания образования; системы проектных технологий, обеспечивающих формирование компетенций — ключевых, базовых, специальных, отвечающих требованиям образовательного стандарта; критериальной базы для оценки эффективности и управления качеством профессионального образования.

Содержание образования с точки зрения компетентностного подхода подразумевает рассмотрение познавательных проблем в контексте профессиональной ситуации, вариативность образовательных маршрутов, моделирование профессиональных ситуаций посредством логики усложняющихся учебных задач, возможность привлечения опыта из различных сфер науки, возрастание роли самоактуализации, образовательного саморегулирования и самоконтроля.

Процесс проектирования содержания учебной дисциплины в интерпретации О.В.Вендиной может состоять из следующих основных этапов:

I этап - анализ требований Федерального государственного образовательного стандарта и основной образовательной программы (для определенной специальности) и определение на его основе перечня формируемых компетенций;

II этап - определение целей обучения путем построения «дерева» формируемых компетенций (выделение уровней и состава компетенций);

III этап - отбор, структурирование и оптимизация содержания учебного материала на модули и блоки;

IV этап - составление матриц компонентов компетенций (для всего «дерева» формируемых компетенций);

V этап - выявление возможности реализации общих дидактических принципов в процессе преподавания того или иного курса (наглядности, научности, связи теории с практикой и др.);

VI этап - разработка технологии обучения (выбор форм, методов и средств обучения) для каждого модуля (блока);

VII этап - разработка критериев и параметров оценки обучения и контрольного инструментария для реализации обратной связи (комплект тестов, контролирующих программ, комплекс нестандартных задач, творческих заданий и т. д.) [26].

Систематизация и анализ научных исследований позволили нам выделить основные тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации (Таблица 1):

Таблица 1

Основные тенденции развития среднего профессионального образования

Авторы	Тенденции
Г.Н.Жуков В.М.Зуев А.Е.Марон П.И.Новиков Е.А.Пахомова	реализация концептуальной идеи <i>опережающего</i> профессионального образования как эффективного инструмента повышения конкурентоспособности выпускников профессиональных образовательных организаций;
Е.В.Котова Н.В.Костюк Н.И.Морозов А.И.Субетто	применение компетентного подхода как методологической основы интеграции профессионального образования с производственной практикой, развития социально-профессионального диалога техникумов и колледжей с миром труда, углубления их сотрудничества;
М.С.Завьялова А.Г.Замараев В.С.Лазарев	определение модульно-рейтинговой и модульно-компетентной системы обучения как деятельностью-центрированной и студентно-ориентированной технологии эффективной организации образовательного процесса;
С.Г.Вершловский А.П.Владиславлев В.Г.Онушкин Р.М.Шерайзина	использование идей многоуровневого и непрерывного образования, расширяющего возможности студентов в удовлетворении своих образовательных потребностей и построении индивидуальной образовательной траектории;
Е.Ю.Васильева А.И.Скиба А.Н.Щапов	изменение позиции студентов и преподавателей в образовательном процессе, повышение ответственности преподавателей за качество обучения, усиление активизирующей и развивающей его функций, гибкость, открытость, вариативность, информативность и гуманитарность учебных программ, требующих специального обучения преподавателей профессиональной образовательной организации

1.2. Характеристика оценочной деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации

В параграфе раскрывается понятие «оценочная деятельность преподавателя» посредством уточнения понятий «конкурентоспособность», «деятельность», «оценка качества преподавания». Каждая профессиональная образовательная организация в современных социально-экономических

условиях сталкивается с конкуренцией на рынке образовательных услуг. На современном этапе это особенно актуально в контексте государственной программы оптимизации сети профессиональных образовательных организаций, изменения принципов финансирования и оценки их деятельности. Абитуриенты имеют реальные возможности для выбора профессиональной образовательной организации.

Многочисленные публикации по вопросам конкурентоспособности отражают объективную сложность научного исследования данного явления. Поскольку любая образовательная организация выступает как производитель общественного блага, конкурентоспособность ее рассматривается с позиции конкурентоспособности услуг, оказываемых (в нашем случае) профессиональной образовательной организацией. В частности, конкурентоспособность образовательной услуги определяется как «свойство, характеризующее ее возможности по предоставлению соответствующего уровня высококвалифицированных знаний по сравнению с аналогичными образовательными услугами, представленными на рынке» [185, с.66]. А конкурентоспособность профессиональной образовательной организации трактуется как ее способность конкурировать на рынке образовательных услуг посредством обеспечения более высокого качества образования (А.Г.Азоев, С.К.Бережная, А.И.Скиба, С.В.Шиканов), противостоять на рынке другим профессиональным образовательным организациям как по степени удовлетворения своими образовательными услугами, так и по эффективности преподавательской и научно-образовательной деятельности (Е.Я.Бутко), предоставлять конкурентоспособные образовательные услуги преимущественно по отношению к другим учебным заведениям внутри страны и за ее пределами (Р.А.Фатхутдинов), способность успешно оперировать на конкретном рынке в данный период времени путем предоставления конкурентоспособных образовательных услуг (В.Е.Хруцкий, И.В.Корнеева, Е.Э.Автухова [3; 17; 150; 185; 24; 172; 179]).

На основе анализа указанных и ряда других определений мы рассматриваем конкурентоспособность профессиональной образовательной организации как такие преимущества, которые обеспечивают ее привлекательность для потребителей перед другими профессиональными образовательными организациями в данный период времени на данной территории. Можно сказать, что конкурентоспособная профессиональная образовательная организация – чье имя «на слуху», ее выделяют среди других; туда стремятся поступить и выдержать конкурс, чтобы там учиться, а преподавателей ставят всем в пример, что эта профессиональная организация обеспечивает устойчивый уровень качества образовательных услуг.

Большинство авторов выделяют внутренние и внешние преимущества профессиональной образовательной организации, к которым относится оценочная деятельность преподавателей в условиях модульно-компетентного и модульно-рейтингового обучения. Для уточнения сущностных характеристик понятия «оценочная деятельность», рассмотрим понятийное поле категорий «деятельность» и «оценка».

«Деятельность» имеет статус общенаучной категории. Так, в философии «деятельность» рассматривается как специфический человеческий способ отношения к миру, предметная деятельность (Л.П.Будева, Г.С.Батищев, А.А.Лекторский, В.С.Швырев); в социологии (Г.В.Осипов) - способ существования и развития социальной действительности, проявление социальной активности, целенаправленное отражение и преобразование окружающего мира [23; 43; 154].

В психолого-педагогических исследованиях «деятельность» представлена как активность субъекта, направленная на производство и порождение определенного объективированного продукта материальной и духовной культуры. Так, Р.С.Немов определяет «деятельность» «как специфический вид активности человека, направленный на изменение и

творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования» [107]. Согласно Э.Г.Юдину, «деятельность» является специфически человеческой формой активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [191].

В педагогике чаще всего «деятельность» формулируют как форму психической активности личности, направленную на познание и преобразование мира и самого себя. Категория деятельности, по мнению А.Н.Ксенофоновой, является ключевой в понимании человека, его социальных характеристик, так как выступает формой его взаимодействия с объективным миром - природой, социальной средой, вне которых немыслима сама жизнь человека, «ибо что такое жизнь, если она не есть деятельность» [81].

Ценными являются положения Л.П.Будевой о деятельности как процессе преобразования человеком «окружающей природной и социальной реальности, включая его самого в соответствии с его потребностями, целями и задачами. Деятельность имеет в качестве основных признаков целенаправленность, преобразующий и созидательный характер, предметность, детерминированность общественными условиями, общение действующих индивидов» [23, с. 17].

Причем, преобразующий характер деятельности является ведущим свойством объективного порядка, но зависит от активной роли субъекта, продуктивного характера его действий. Н.Ф.Талызина рассматривает деятельность как систему, целостность, которая образована из разнородных элементов, но они все увязаны таким образом, что только вся эта система элементов в определенных связях и отношениях дает возможность решать задачу и реализовывать деятельность. К элементам деятельности как системы Н.Ф.Талызина относит: мотив, цель, предмет, ориентировочную основу, операционный состав или состав действий. Когда речь идет о

деятельности, то всякую деятельность, по ее мнению, можно разложить на действия. Если речь идет о действии, то образование тоже системно, но там уже вместо действий выступают операции. И в деятельности, и в действии четыре функциональных блока, характерных для любой системы - управляющий, или ориентировочный, рабочий, или исполнительный, контрольный и корректировочный. Они есть и в действии, и в деятельности [165].

С точки зрения деятельностного подхода, разрабатываемого С.Л.Рубинштейном и его последователями, деятельность характеризуется следующими особенностями: это всегда деятельность субъекта, не может быть бессубъектной деятельности; деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она необходимо является предметной, содержательной; она хотя бы в минимальной степени всегда творческая и самостоятельная; природа деятельности связана с воздействием людей друг на друга. Субъект, по утверждению С. Л. Рубинштейна, поднимает деятельность на новый уровень [141].

Обобщив различные исследования, мы выделили следующие важные положения:

1. Деятельность - атрибут человеческого существования.

Составляющими деятельности выступают потребность - мотив - цель, которая в конкретных условиях ее достижения становится задачей, - средства достижения цели и решения задач - действия - операции (способы осуществления действий). Таким образом, цель ставится не произвольно, а в соответствии с объективными обстоятельствами и субъективными потребностями и мотивами индивидов. Именно цель определяет весь последующий процесс, осуществляемый субъектом. Любая деятельность детерминирована мотивационно-потребностными (внутренними) характеристиками индивида, которые, в свою очередь, могут быть стимулированы; поэтому можно говорить о двойственной природе

деятельности. Обоснование соотношения общественного и индивидуального в деятельности заключает в себе идею активной жизненной позиции, поскольку вне общественных устремлений личности обедняется любой вид деятельности (Б.Ф.Ломов) [94].

2. Предметность и осмысленность, выражая единство объективного и субъективного начала в деятельности, образуют сцепление объективно-субъективных основ (В.П.Зинченко) [57]. Важно, что в процессе деятельности индивид не только преобразует окружающий мир, но и изменяет самого себя, развивает способности, умения, чувства, эмоции, т.е. формирует собственный мир.

3. Логическими элементами деятельности являются субъект, объект, предмет, формы, методы, средства и результат. Для характеристики деятельности необходимо учитывать ее особенности, принципы и условия. Указанные понятия - необходимые и постоянные элементы любой деятельности, в том числе и управленческой.

4. Деятельности присущи предметность, преобразующий характер, процессуальность. При этом предмет деятельности выступает двояко: первично - в своем независимом существовании как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично - как образ предмета, продукт психического отражения ее свойств, которые осуществляются в результате деятельности субъекта и иначе осуществляться не могут. Именно предмет, прежде всего, определяет выделение различных видов деятельности.

Основываясь на теоретических исследованиях А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Н.Ф.Талызиной, Л.П.Будевой, под *деятельностью* мы понимаем мотивационно обусловленное системное взаимодействие субъектов, направленное на преобразование каждого субъекта и условий их существования [23; 92; 141; 165].

В научной литературе приводятся различные варианты классификаций видов и типов деятельности. Психологическая теория деятельности (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев) констатирует три основных вида деятельности - трудовую, игровую и учебную [4; 31; 92]. Трудовая деятельность отличается от двух других типов тем, что предполагает получение какого-либо общественно значимого продукта, результата. Для игровой и учебной деятельности этот результат является не общественно, а индивидуально значимым и состоит в освоении субъектом социально выработанного опыта, знаний и т.д. Указанные виды деятельности сменяют друг друга в онтогенезе и обозначаются понятием «ведущий вид» деятельности для каждого из основных возрастных этапов. Признанной является и классификация Р.С.Немова, выделяющего общение, игру, труд [107].

Столь же фундаментальным и общим является разделение индивидуальной и совместной деятельности. Совместная деятельность реализуется (в отличие от индивидуальной) так называемым коллективным субъектом, т.е. двумя или более людьми, имеющими общий мотив и общую цель. Другими важнейшими признаками совместной деятельности являются пространственное и временное присутствие участников деятельности, ролевая и инструментальная дифференциация участников на тех или иных ее задачах, наличие управляющего (организующего) компонента — либо лидера, либо руководителя. Совместная деятельность также внутренне неоднородна и подразделяется на подтипы: например, на непосредственно-совместную - «деятельность вместе» и опосредствованно-совместную - «деятельность рядом».

Устоявшейся является классификация видов деятельности по их предметной сфере. Так, Е.А.Климов выделяет пять типов профессиональной деятельности: «человек-техника», «человек-человек», «человек-природа», «человек-знак», «человек-художественный образ» [69].

Деятельность принято разделять также на исполнительскую и управленческую (организационную). Первая характеризуется тем, что субъект труда непосредственно воздействует на его предмет, хотя и контактирует при этом с другими субъектами. Вторая же обычно не предусматривает такого прямого воздействия, однако она обязательно предполагает организацию одним субъектов деятельности других людей, а также иерархию их соподчинения.

В.Т.Кабуш выделяет интеллектуальную, трудовую, физическую, эстетическую, организаторскую деятельности [65]; однако автор не указал основание классификации, поэтому отдельные виды деятельности пересекаются.

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции М.С.Кагана, который выделяет пять основных видов деятельности (их можно также определить как инвариантные стороны деятельности): преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная и эстетическая (художественная) [66].

Познавательная деятельность не затрагивает реального бытия объекта, а если и изменяет его, то идеально, лишь затем, чтобы мысленно запечатлеть его подлинное бытие, проникнуть в его глубины, постичь его суть. Активность субъекта, направленная на объект, не модифицирует его, не разрушает, не реконструирует, а отражается им и возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте. Познавательная деятельность имеет своим объектом природу, общество, человека, а также саму познающую личность. Продуктом познавательной деятельности являются знания. В случае общественного субъекта - это научные знания в целом; для конкретной личности - это индивидуальные знания, получаемые путем усвоения научных знаний, накопленных человечеством, и житейских знаний, полученных из собственного опыта. Без знания никакая деятельность

невозможна, поэтому познавательная деятельность - обязательный компонент любого вида деятельности.

Ценностно-ориентационная (или оценивающая) деятельность устанавливает отношение между объектом и субъектом, т.е. дает не чисто объективную, а объективно-субъективную информацию о ценностях, а не о сущностях. Этот вид деятельности направлен на формирование целей и мотивов. Продуктом ее для индивида является ценностная ориентация, носителем - та часть индивидуального сознания, которая обеспечивает оценку, ориентацию. Ценностно-ориентационная деятельность развертывается на двух уровнях: на уровне обыденного сознания и на теоретическом уровне, где она выступает в форме идеологии. Ценностно-ориентационный потенциал личности определяется обретенной им в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, эстетической сферах, т.е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями.

Преобразовательная деятельность направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя, когда речь идет, например, о физическом совершенствовании, самовоспитании и т.д. Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух аспектах - реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия, такая деятельность называется практической. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении, это деятельность проектирующая (моделирующая). Ее функция - обеспечивать практическую деятельность опережающими проектами, планами, образами действий. Преобразовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (продуктивной или репродуктивной). Преобразовательный потенциал личности определяется полученными и самостоятельно выработанными умениями, уровнем развития ее творческих способностей.

Коммуникативная деятельность (общение) обусловлена социальной природой человека и является условием труда, познания, выработки системы ценностей. Коммуникативный потенциал определяется мерой и формами общительности личности, характером, формой и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми.

Эстетическая (художественная) деятельность в общем виде включает в себя создание или потребление произведений искусства, а также - что важно в данном исследовании - совершенствование мастерства, процесса и продукта труда человека, свободное проявление им своих созидательных способностей.

Для определения оценочной деятельности преподавателя профессиональной организации проанализируем научные исследования, характеризующие особенности преподавательской деятельности в условиях введения ФГОС СПО.

По мнению В.И.Гинецинского, в деятельности преподавателя можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, интенсивный, корректирующий и диагностирующий. Презентативная функция, согласно точке зрения автора, состоит в изложении содержания материала; интенсивная – в мотивации интереса учащихся к усвоению информации; корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих обучающихся, а диагностирующая функция обеспечивает обратную связь [35].

Под профессионально-педагогической деятельностью преподавателя мы понимаем специально организованную преподавателем систему педагогического взаимодействия его и студента, в процессе которого осуществляются общие и частные цели профессионального образования.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что особенности структуры педагогической деятельности преподавателя профессиональной организации исследованы не столь подробно, как

структура деятельности школьного педагога [46; 68; 153]. Наиболее полное теоретическое исследование деятельности преподавателя вуза было проведено З.Ф.Есаревой, которая установила, что структура педагогической деятельности преподавателя вуза имеет компоненты 1) конструктивный, 2) гностический, 3) организаторский, 4) коммуникативный и раскрыла их особенности. В организаторском компоненте были выделены несколько умений, связанных с организацией систематического контроля за деятельностью студентов [46].

Характер изменений требований к деятельности и личности преподавателя привел к переосмыслению функций и особенностей его деятельности: в 80-90-е годы XX столетия в профессиональной педагогике возрос интерес исследователей к разработке моделей преподавателя вуза. Одной из первых, одобренных международным педагогическим сообществом, моделей преподавателя стала бельгийская модель, которая включает три блока характеристик: требования к преподавателю как личности (широта взглядов, адаптивность, интерес к нововведениям, готовность взять на себя ответственность, контактность, эмоциональная устойчивость и др.); требования к преподавателю как специалисту (солидное академическое образование, глубокие знания в области обучения и др.); требования к преподавателю как профессионалу (владение методами, средствами обучения, методами исследования и т.д.) [1].

О.А.Абдуллина предложила личностно-ориентированную модель преподавателя, где дается целостная характеристика его личности, стимулирующей мыслительную активность и творческий поиск личности обучаемого. В структуре модели преподавателя она выделила три стороны личности: интеллектуальную, эмоциональную и действенно-волевою, наполняя модель личностно-профессиональными сторонами деятельности педагога [1].

Далее последовали работы, где большое внимание уделялось анализу структуры и содержанию психолого-педагогической компетентности преподавателя [13; 21; 51; 52; 53; 146].

По утверждению исследователей, преподаватель вуза - личность, которая по содержанию профессиональной деятельности должна обладать совокупностью качеств, доступной немногим, таких, как сочетание требований сохранения и изменения, обогащения и преобразования, накопления и развития [73]. Поясняя данный тезис, ученые отмечают, что к преподавателям предъявляются двойственные требования: с одной стороны, они должны соответствовать особенностям преподавательского труда и удовлетворять предъявляемым к ним личностным и профессиональным, традиционным по своему существу, и, в силу этого стандартным требованиям, с другой, являясь представителями определенной сферы знаний и профессиональной деятельности, они должны быть высококвалифицированными специалистами в своей области. Для удовлетворения совокупности таких разнородных и разнокачественных объективно обусловленных потребностей преподаватели профессиональных организаций должны быть не только высококомпетентными специалистами в избранной отрасли знаний, но и обладать широким общим и профессиональным кругозором, являться носителями как профессиональной, так и достаточно высокой общей и методологической культуры. При этом они должны иметь высокий уровень психолого-педагогической и методической грамотности, сочетать в себе глубокий профессионализм и надпрофессиональную гибкость, изобретательность, уверенность в своей профессиональной состоятельности и развитую интуицию, творческое воображение, критическую самооценку и стремление (способность) к постоянному и разностороннему развитию и совершенствованию [73; 52; 49].

Особое место в профессиональной деятельности преподавателя занимает проектирование и организация учебного процесса, разработка и реализация программ учебных дисциплин и профессиональных модулей.

В последние годы, особенно в европейском профессиональном образовании, все большее влияние на организацию учебного процесса оказывают компетентностный и контекстный подходы.

Компетентностный подход как понятие и как некая системная концепция описания образованности человека стал интенсивно развиваться в конце 90-х годов XX века и в первые годы XXI века под воздействием влияния моделей образования в Западной Европе и США, в том числе, развернувшегося в конце 90-х годов XX века Болонского процесса.

В процессе анкетирования в качестве важнейших компетенций преподаватели и выпускники европейских университетов, работодатели выделили (всего 5183 выпускников, 944 предпринимателя, 998 профессоров и преподавателей):

- способность к анализу и синтезу;
- способность учиться;
- способность решать проблемы;
- способность применять знания на практике;
- способность приспосабливаться к новым ситуациям;
- забота о качестве;
- способность управлять информацией;
- способность работать самостоятельно в команде («Болонский процесс... [Проект TUNING]», 2006).

Из этого следует, что фактически в проекте TUNING имплицитно подчеркнут приоритет фундаментальной подготовки выпускников вузов, в том числе системной подготовки и способности к самообучению.

В рамках Болонского процесса в России разработаны и с 2011 года внедрены в практику среднего профессионального образования

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС СПО; ФГОС НПО) нового поколения, в которых в качестве базовых единиц и результатов образовательного процесса также используется набор ключевых компетенций (общих и профессиональных). Они дифференцируются применительно к той или иной специальности, профессии и учитывают потребности современного рынка труда. В связи с разработкой в 2013-2014 гг. более чем 800 профессиональных стандартов для рабочих и специалистов различных отраслей народного хозяйства, действующие ФГОС СПО и ФГОС НПО переработаны, дополнены и уточнены. Данный процесс начался с середины 2014 года и активно осуществляется. В 2014 году приняты федеральные стандарты среднего профессионального образования [132].

В логике компетентностного подхода на современном этапе развития профессионального образования актуальными остаются принципы модульного обучения, выделенные П.А.Юцевичене: модульности; структуризации содержания обучения на обособленные элементы; динамичности; гибкости; осознанной перспективы; метода деятельности; разносторонности методического консультирования; паритетности [192].

Модульный вариант, основанный на компетенциях, влияет на весь процесс обучения, реализуя новый подход к его организации: к построению содержания обучения, к взаимодействию педагога и обучающихся в педагогическом процессе, к организации различных форм и методов обучения.

В работе выделяются основные принципы и правила, на которые опирается модульная технология: четкая постановка цели; интеграция различных видов и форм обучения; крупноблочная организация учебного материала, включающая рекомендации и задания по его изучению; преимущественно самостоятельная учебная деятельность обучающихся; управление учением посредством программы и алгоритмов учебной деятельности; открытость методической системы преподавателя; возможность выбора обучающимися уровня усвоения, форм, места и темпа

изучения материала; создание условий для успешной познавательной деятельности в процессе обучения; умение работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала, собственная траектория обучения; содержательный оперативный текущий контроль и оценка результатов по итоговому контролю.

Технология модульно-компетентного обучения строится на педагогических принципах: оптимальности развития; управления; информативности; социализации; индивидуализации [51].

К обучающим моделям контекстного обучения А.А.Вербицкий относит семиотическую, имитационную и социальную. С точки зрения автора, семиотическая обучающая модель представляет вербальные или письменные тексты, предполагающие индивидуальное присвоение студентом профессиональной культуры; имитационная – моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности; социальная – типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, анализируемые и преобразуемые в различных формах совместной деятельности студентов [28].

Таким образом, реализация компетентностного и контекстного подходов к организации учебного процесса усложняет деятельность преподавателя профессиональной организации и предполагает наличие у него компетенций, обеспечивающих оптимальное сочетание традиционных и инновационных форм обучения, переход от запоминания к самостоятельной работе, внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также компетенций, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности.

Указанные характеристики деятельности преподавателя мы впоследствии используем для определения оценочной деятельности, а теперь обратимся к категории «оценка».

Теоретический анализ позволяет утверждать, что феномен оценки и оценивания является предметом исследования в различных науках.

Категория «оценка» в философии рассматривается как отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие или критика и т.п.); определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития человека, а с другой стороны, предполагает учет мотивов, средств и целей действия, его условий, места в системе поведения личности [19, с.242]. В педагогике оценка определяет степень усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним учебными программами [117, с.242]. С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова оценку рассматривают как мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-нибудь [110, с.406].

Однако, несмотря на довольно большое количество исследований, неопределенность относительно содержания этих понятий остается. Оценивание определяется как процесс, как совокупность умений (Ш.А.Амонашвили) [6]. Оценка тоже трактуется как деятельность по оцениванию (А.В.Хуторской) и как результат этой деятельности [180]. При этом оценка и отметка различаются либо как процесс и результат, либо как качественно и количественно выраженное оценочное суждение.

С точки зрения Е.Г.Матвиевской, оценивание есть соотнесение объекта измерения с эталоном – оценочным основанием (признаком), принимаемым за единицу измерения, а оценка есть интерпретация (истолкование) оценивания, т.е. выведение результата. В этом значении

оценка может рассматриваться как особая мыслительная процедура, синоним понятия «оценочное суждение».

Полиструктурность оценочных признаков, отмечает автор, приводит не только к тому, что точность измерения падает по мере увеличения числа признаков и усложнения задачи их иерархии, но и к тому, что выведение результата измерения (оценка) становится самостоятельным (аналитико-обобщающим) этапом оценочной деятельности [97].

Обобщая различные подходы к определению сущности понятий «деятельность», «оценка», «оценивание» и учитывая особенности деятельности преподавателя профессиональной организации, мы под оценочной деятельностью преподавателя будем понимать деятельность, обеспечивающую формирование оценочного суждения действий субъектов образовательного процесса. Оценочная деятельность преподавателя в *широком смысле* – это целенаправленный, предварительно подготовленный, научно обоснованный контролируемый и управляемый процесс измерения учебных достижений студентов в образовательном процессе. В *узком смысле* оценочная деятельность преподавателя предполагает научное обоснование качества педагогических измерений, непосредственное управление процессом педагогического контроля, определение целей и условий контроля, принятие управленческого решения о выборе соответствующих цели и особенностям преподавателей дисциплины измерений, фиксация результатов контроля.

Мы разделяем позицию ученых В.А.Богославского, Н.А.Батурина, Е.Ю.Васильевой, О.П.Керера, Н.В.Селезнева, которые видят оптимальный путь формирования новых систем оценки качества подготовки студентов и выпускников в условиях модернизации профессионального образования в сочетании традиционного подхода и нового, т.е. компетентностного. Соответственно можно сделать вывод о том, что в процессе оценки обучающихся необходимо использовать как традиционные, так и

инновационные типы, виды и формы контроля. При этом традиционные средства должны быть переосмыслены в русле компетентностного подхода, а инновационные средства постепенно выведены из стадии эксперимента и адаптированы для повсеместного применения в российской практике профессиональных организаций [11; 25; 68; 102; 145].

Традиционные типы контроля ориентированы преимущественно на диагностику и оценку качества знаний, умений и навыков (ЗУНов), приобретаемых студентом в результате освоения конкретных дисциплин, профессиональных модулей и практик. Ученые считают, что они по-прежнему могут успешно применяться в основном для текущей и промежуточной аттестации, однако при их использовании следует сделать акцент не только на демонстрируемых студентом знаниях и умениях, но и на том, как эти знания и умения встраиваются в интегративную систему формируемой компетенции (компетенций).

Мы полагаем, что анализ проведенных исследований позволяет нам сформулировать основные составляющие оценочной деятельности преподавателя профессиональной организации, которые включают; во-первых, оптимальное сочетание традиционных и новых форм контроля во-вторых, разработку и внедрение инновационных оценочных средств; в-третьих, моделирование инновационной модели контрольно-оценочной деятельности преподавателя с учетом специфики подготовки специалистов и требований работодателей.

Итак, анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов о модернизации профессионального образования позволил нам установить, что изменилась парадигма образования, произошел переход на ФГОСы, основанный на компетентностном подходе. Следовательно, меняется содержание, формы, методы и технологии профессионального образования. Все это, в свою очередь, приводит к изменениям в требованиях

к оценочной деятельности преподавателя, так как существующая система оценки не отвечает требованиям модернизации.

Кроме того, была установлена роль и место оценочной деятельности преподавателя в структуре его профессиональной педагогической деятельности. Показано, что оценочная деятельность позволяет оценить результаты обучения и личные достижения студентов на каждом этапе профессионального образования, выступает средством комплексного отражения достижения целей обучения и коррекции профессиональной деятельности на основе получения обратной связи, а также совершенствования образовательных программ.

Очевидно, что на данном этапе развития профессиональных организаций преподавателю необходимо обновление знаний и умений в области оценочной деятельности с учетом требований модернизации. Требования к оценочной деятельности преподавателя можно представить в виде системы ее составляющих, отражающих основные задачи формирования новой системы средств оценки качества подготовки выпускников при компетентностной модели профессионального образования и особенности формирования этих систем в условиях его реформирования - действия, обеспечивающие традиционные и инновационные способы оценки результатов обучения и требования к личности преподавателя, обеспечивающего эти действия. При этом в исследовании выделены *интегрированные* требования к оценочной деятельности преподавателя профессиональной организации. На современном этапе преподавателю необходимо быть готовым к:

- проектированию и внедрению системы оценки обучающихся, совмещающую сложившиеся методы оценки профессиональных знаний, умений и навыков с инновационными методами оценки профессиональных и общекультурных компетенций;

- разработке и внедрению стандартов контроля качества обучения по учебной дисциплине;
- разработке и внедрению традиционных и инновационных оценочных средств для всех типов и видов контроля по учебной дисциплине;
- разработке и внедрению инновационных оценочных средств для проведения итоговой государственной аттестации выпускников;
- разработке и внедрению оценочных средств для получения обратной связи о качестве обучения для студентов;
- разработке и внедрению оценочных средств для получения обратной связи от работодателей для совершенствования качества подготовки обучающихся;
- соблюдению этических принципов и норм педагогического оценивания.

Таким образом, в связи с повышением требований модернизации профессионального образования к оценочной деятельности преподавателя, а также для решения задачи введения инноваций в традиционные контрольно-оценочные процедуры, разработки новых средств и методов контроля, в первую очередь, необходима разработка системы качества преподавания дисциплин общепрофессионального блока, о чем и пойдет речь в следующем параграфе.

1.3. Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования

В параграфе разрабатывается система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в профессиональной образовательной организации как совокупность устойчивых элементов, взаимосвязанных сложными и динамичными отношениями: цель как системообразующий элемент, содержание, средства, методы, формы и результат.

Разработка системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины требует определения структурных и функциональных подсистем. В нашем исследовании таким основанием выступают компетентностный, системно-деятельностный и квалиметрический подходы, задающие ориентиры, мировоззренческие, философские основы осуществления всего хода исследования. Мы под понятием «подход» будем рассматривать идеологию и методологию решения проблемы, раскрывающую основную идею, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей.

Компетентностный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных функций, социальных ролей, компетенций.

С позиции компетентностного подхода системообразующей категорией системы выступает оценочная компетентность преподавателя профессиональной организации, которая имеет сложную структуру, включающую когнитивный, операциональный, мотивационный и личностный компоненты, содержание которых определяется функциями и особенностями оценочной деятельности преподавателя. Сформированность обозначенных компонентов и обеспечивает готовность преподавателя к эффективному выполнению деятельности по оценке качества усвоения студентами учебной дисциплины. Поэтому данные компоненты выступают основой структурирования содержания процесса оценивания преподавания учебной дисциплины, отбора диагностических и контрольных технологий.

Системно-деятельностный подход, понятийным полем которого являются «система» и «деятельность». Система - совокупность структурных и функциональных элементов, взаимосвязь которых обуславливает появление новых интегративных качеств, не присущих отдельно взятым образующим систему компонентам (В.Г.Афанасьев) [9]. Системы, по утверждению С.Янга, целенаправленны, сознательно построены, рациональны

и могут так изменяться, что их ценность может увеличиваться [194]. Любая педагогическая система многоаспектна, имеет объективно заданную цель и все компоненты, составляющие эту систему, их свойства и связи не сводимы к свойствам и связям системы в целом. Сущность понятия «деятельность» нами раскрыта в параграфе 1.2. При этом мы рассматриваем «деятельность» как мотивационно обусловленное системное взаимодействие субъектов, направленное на преобразование каждого субъекта и условий их существования.

Обозначенные позиции позволяют обосновывать системно-деятельностный подход как методологическое направление научного исследования, которое обеспечивает целостное восприятие исследуемого объекта, уяснение механизма интеграции входящих в систему компонентов, установление между ними устойчивых связей, направленных на внутреннюю упорядоченность и организацию.

Квалиметрический подход состоит в ориентации на многообразие приемов и способов получения количественных оценок качества различных педагогических объектов и процессов, составляющих качества педагогической системы с использованием аппарата и достижений предметных и специальных квалиметрий всевозможных оценочных критериев, показателей, шкал, методик и процедур.

Положения ведущих подходов, определенная нами структура оценочной деятельности преподавателя профессиональной организации позволили определить основные принципы системы: субъектность, открытость и рефлексивность.

Принцип субъектности предполагает инициативность как преподавателя, так и студентов на всех этапах оценивания: от целеполагания до оценки результата.

Субъектность рассматривается нами как интегральная характеристика человека, определяемая как общая его способность к осознанности,

самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей в социально значимые и профессиональные важные качества.

Обучение в педагогике рассматривается как управление развитием обучающихся, как «расширение возможностей развития личности» (А.Г.Асмолов) [8], как взаимовлияние, совместная деятельность студентов и преподавателей, которая обеспечивает распределение ответственности за результаты.

Как утверждает В.А.Якунин, общим принципом педагогического управления в вузе должен стать перевод студентов из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности [195].

Обобщая результаты исследований А.К.Осницкого, В.А.Петровского, В.И.Слободчикова, Е.И.Исаева, В.Н.Якунина и др. процесса становления субъектности студентов в вузе, можно констатировать, что эффективность обучения в вузе зависит от теоретико-методологических представлений о структуре, системообразующих связях, организации становления субъектности будущих специалистов [112; 118; 151; 195].

Принцип открытости отражает роль оценочной деятельности преподавателя как условия развития системы. Феномен открытости характеризует состояние системы, в котором происходит постоянный энергетический (информационный) обмен с другими системами граничащими с данной. Данный обмен позволяет приводить систему оценивания качества преподавания учебной дисциплины в режим развития за счет ее (системы) совершенствования на основе изучения механизмов, развития потребностей работодателей в образовательных услугах и др. В научной литературе с одинаковой частотой представлены две трактовки понятия «открытое образование». Условно обозначим их как информационно-технологическая и общепедагогическая. В рамках информационно-технологического направления принцип открытости

проявляется как дистанционное обучение на основе использования информационных образовательных технологий и ресурсов. В общепедагогическом плане принцип открытости предусматривает методическую, содержательную и институциональную открытость.

Методическая открытость процесса оценивания качества преподавания учебной дисциплины предполагает открытость его планирования, протекания и рефлексии. Важным компонентом открытого образовательного процесса является открытость учебного успеха. Также отметим открытость организационной формы, сферы содержания; открытость в социоэмоциональной сфере (демократичность отношений между субъектами образовательного процесса).

Принцип *рефлексивности* мы рассматриваем как необходимый методологический вектор функционирования и развития системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

В психологии рефлексия рассматривается как проявление высокого уровня развития мыслительных процессов (В. В. Давыдов, А.К.Маркова, С.Л.Рубинштейн) [40; 100; 141]; рефлексия позволяет человеку сознательно регулировать, контролировать мышление как с точки зрения его содержания, так и его средств (И.Н.Семенов, Ю.А.Репецкий) [147]; *рефлексия* помогает «войти» в ход решения задачи другого, осмыслить его, «снять» содержание и в случае необходимости, внести необходимую коррекцию или стимулировать новое направление решения (Ю.Н.Кулюткин, Е.А.Соколовская, Г.С.Сухобская) [84; 164].

Анализ научной литературы позволил также отметить, что в личностной сфере человека рефлексия охватывает как коммуникативные процессы, так и процессы самоосмысления, самосознания: рефлексия является гарантом позитивных межличностных контактов, определяя такие партнерские личностные качества, как проницательность, отзывчивость, терпимость, безоценочное принятие и понимание другого человека и др.

(Б.Ф.Ломов) [94]; обеспечивает взаимопонимание и согласованность действий партнеров в условиях совместной деятельности (Г.П.Щедровицкий) [189]; стимулирует процессы самосознания, обогащает «Я-концепцию» человека, является важнейшим фактором личностного самосовершенствования (А.Г.Асмолов, В.П.Зинченко) [8; 57].

Следуя логике нашего исследования в рамках компетентностного, системно-деятельностного и квалиметрического подходов, с позиций принципов субъектности, открытости и рефлексивности представим систему оценивания качества преподавания дисциплины.

Разделяя точку зрения В.Г.Афанасьева, Н.В.Кузьминой, А.А.Реана [9; 82], систему оценивания качества преподавания учебной дисциплины мы рассматриваем как совокупность структурных и функциональных подсистем, являющихся сами по себе системами и находящимися во взаимодействии друг с другом для достижения общей цели, стоящей перед системой (рис.1).

В качестве системообразующего элемента системы выступает цель повышения качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования. Важным компонентом системы является результат (сформированность системы оценивания. Содержание системы включало ряд взаимосвязанных подсистем (содержательная, технологическая, оценочно-критериальная). Реализация цели предполагала поэтапный процесс создания системы (подготовительный, содержательно-проектировочный, контрольно-оценочный).



Рис.1 Система оценивания преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования

В настоящее время достаточно полно разработан аппарат методов диагностирования (методов контроля или проверки) результатов усвоения учебных дисциплин индивидуальным субъектом учебной деятельности (обучающимся), каждый из которых хорошо отвечает своей, как правило, достаточно узкой цели диагностики. Сюда относятся методы устного, письменного и практического контроля, дидактические тесты, наблюдение.

Отдельные ученые (Е.Ю.Васильева, И.А.Караваяева, В.Е.Ковлякова и др.) выделяют также методы графического контроля, методы программированного и лабораторного контроля, решения проблемных задач и т.п. [25; 64; 70] Указанный набор методов в том или ином сочетании применяют для диагностики результатов усвоения учебной дисциплины в четырех, рассматриваемых изолированно друг от друга, аспектах, соответствующих уровню управления процессом обучения: 1) индивидуальном, 2) аспекте взаимодействия обучающего и обучаемого, 3) аспекте целостного образовательного процесса и 4) управленческом аспекте.

В то же время для полноценной диагностики результатов усвоения учебной дисциплины применение методов исключительно индивидуальной диагностики часто бывает недостаточно. С одной стороны, при анализе индивидуальных показателей результатов усвоения учебной дисциплины необходима разносторонняя оценка объективной учебной среды, на фоне которой происходит процесс усвоения. С другой стороны, рассмотрение проблемы диагностики в аспектах целостного образовательного процесса и управленческом приводит к необходимости выделения группового субъекта деятельности в образовательном процессе.

Возможности классических методов педагогической диагностики в этих случаях весьма ограничены. Содержательное описание проблематики исследования объективной учебной среды и группового субъекта деятельности в образовательном процессе требует введения в практику педагогических исследований нового функционального понятия — *фоновый уровень знаний*. Под фоновым уровнем знаний понимается совокупность знаний обследуемого массива обучающихся, соотнесенная с эталонными результатами усвоения учебного предмета. Фоновый уровень знаний обучающихся, с одной стороны, является важным параметром объекта учебной среды, характеризующим интеллектуальность ближайшего окружения индивида, а, с другой стороны, позволяет дать содержательную

оценку результатам усвоения учебной дисциплины групповым субъектом деятельности (например, учебной группой). Таким образом, оценка фонового уровня знаний помогает связать воедино различные аспекты диагностической деятельности и является одной из важных и традиционно выпадающих из рассмотрения граней диагностики результатов усвоения образовательного предмета.

В методике профессионального образования реализован специальный метод оценки фонового уровня знаний учебной группы, названный *аддитивным тестом*. Аддитивный тест — это дидактический тест, предназначенный для проверки знаний не отдельного обучающегося, а учебной группы как целостного субъекта обучения. Фактически предлагаемый метод представляет собой углубленный письменный фронтальный опрос в форме тестовой проверки, предполагающий специальную методику обработки.

Тематический аддитивный тест предназначен для проверки отдельной крупной темы и может использоваться в целях периодического или итогового контроля, а в случае особой важности данной темы для изучения следующей — и в целях предварительного контроля. Тематический аддитивный тест является инструментом глубокой, детальной проверки темы, содержит задания различной степени сложности, в том числе задания, требующие нестандартного мышления, а также проверяет знания смежных тем, необходимых для усвоения новых. Предлагаемый метод измерения соответствует таким основным критериям качества измерений в педагогике, как объективность проведения измерений, объективность интерпретации, валидность содержания, валидность соответствия, экономичность, полезность.

Вслед за Е.К.Артищевой, С.И.Брызгаловой, В.А.Гриценко мы рассматриваем учебную дисциплину как главное средство реализации содержания образования, соединяющую в неразрывную целостность

содержание, подлежащее усвоению, со средствами его усвоения обучающимися, средствами их развития и воспитания [7]. Учебная дисциплина содержит все элементы социального опыта (знания, способы деятельности, опыт творческой и эмоционально - оценочной деятельности) и является ключевым компонентом общей культуры в структуре содержания образования. Рассмотрение учебной дисциплины при диагностике усвоения содержания образования обучающихся в качестве объекта усвоения более рационально, чем изолированное рассмотрение усвоения знаний, способов деятельности (навыков и умений), опыта мышления.

А.Н.Щапов указывает на то, что при определении качества знаний по учебной дисциплине (прочность, глубина, системность, оперативность, гибкость и др.) до сих пор приоритет принадлежит экзаменационным сессиям [188]. При этой системе контроля процесс формирования качества знаний плохо управляем, так как в период обучения имеется мало каналов воздействия на студента (большинство студентов учатся по методу «штурмовщины»). При этом анализ «выживаемости» знаний показывает, что качество остаточных знаний выше у тех студентов, кто ритмично работал в семестре. Кроме того, известные недостатки традиционного экзамена (высокое эмоциональное напряжение, влияние субъективных факторов, выборочная проверка содержания и др.) не способствуют объективной оценке знаний, умений и навыков, приобретенных за продолжительный период обучения.

С точки зрения А.Н.Щапова, экзамен не должен быть единственной формой контроля для выведения итоговой оценки. Традиционный экзамен по учебной дисциплине не соответствует современным требованиям и формам аттестации и самоаттестации в профессиональном образовании.

Опыт работы вузовского отдела качества по осуществлению контроля над качеством преподавания учебных дисциплин представлен в работе

Б.А.Изотова. По данным автора, отделом качества в течение всего учебного года реализуются два направления работы: проводится тестирование студентов по усвоению учебных дисциплин; организуется анкетирование студентов и преподавателей. При этом преподаватели ведут серьезную работу по составлению банков тестовых заданий по читаемым дисциплинам. Они выделяют дидактические единицы дисциплины в соответствии с государственными образовательными стандартами специальностей, разбивают их на темы, а затем создают тестовые задания разных типов: закрытые, открытые, на установление соответствия и последовательности [63].

Качество преподавания учебных дисциплин, по мнению Б.А.Изотова, в первую очередь, определяют сами студенты, обучающиеся в вузе. Именно они достаточно критично сравнивают степень доступности материала, эффективность и стиль проведения лекционных и семинарских занятий у разных категорий преподавателей: докторов, кандидатов наук и ассистентов; преподавателей мужчин и преподавателей женщин; молодых и опытных преподавателей; новаторов в своем деле и преподающих по старинке. При этом автор отмечает, что, к большому сожалению, очень часто к мнению студентов, непосредственных потребителей образовательной услуги, никто не прислушивается. Их мнение так и остается в вузовских аудиториях и коридорах.

Кроме студентов, оценку качества преподавания учебных дисциплин в вузе дают коллеги-преподаватели, заведующие кафедрами, проректор по учебной работе и специалисты отдела качества высшего профессионального образования, посещающие занятия преподавателей [2]. Отметим, что студенты и преподаватели подходят к оценке профессионального облика педагога с разными критериями.

В Положении о системе внутреннего и внешнего аудита качества преподавания в НОУ ВПО «Поволжский институт бизнеса» (г. Самара, 2013)

определено, что система внутреннего и внешнего аудита качества преподавания является неотъемлемой частью Комплексной системы управления качеством и эффективностью деятельности данной образовательной организации. Целью такой системы является повышение степени удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг, укрепление конкурентных преимуществ вуза. Она решает широкий комплекс задач, в том числе такие, как: определение уровня удовлетворенности студентов качеством преподавания; обеспечение обратной связи в процессе обучения (студент – преподаватель); выявление уровня удовлетворенности работодателей качеством подготовки специалистов в вузе; привлечение потребителей (студентов и работодателей) к формированию и корректировке учебных планов в части регионального и вузовского компонентов, структуры и содержания курсов, количества часов, отведенных на изучение дисциплин, распределения часов по видам учебных занятий; контроль качества методического обеспечения учебного процесса; контроль качества организации и содержания аудиторной и самостоятельной работы студентов; выявление уровня степени удовлетворенности преподавателей содержанием и результатами труда, его оценкой и мотивацией; формирование информационной базы для принятия решений стратегического и тактического характера.

Участниками комплексной системы внутреннего и внешнего аудита качества преподавания являются: администрация вуза (ведущее звено), его профессорско-преподавательский состав (ППС), студенты, работодатели, научно-педагогическая общественность, государство.

В рамках комплексной системы внутреннего и внешнего аудита качества преподавания участники системы осуществляют следующие виды контроля и оценки.

1. Администрация: контроль качества методического обеспечения - наличия и комплектности учебно-методического комплекса (УМК),

соответствия его отдельных элементов требованиям к их содержанию и оформлению, их актуальности; контроль траектории профессионального роста – участие в программах повышения квалификации, семинарах, тренингах, мастер-классах, получение второго высшего образования, переподготовка, подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций; контроль качества аудиторной работы со студентами (посещение лекций, практических и лабораторных занятий зав. кафедрой и их заместителями, начальниками учебного и научно-методического отделов); контроль качества внеаудиторной работы, организации самостоятельной обязательной и инициативной работы, а также воспитательной работы; контроль текущей успеваемости студентов через систему рейтингов, экзаменационных оценок, контроль остаточных знаний, результатов итоговой аттестации; анкетирование студентов, преподавателей, работодателей по вопросам качества преподавания; определение рейтинга преподавателей (по категориям ППС).

2. Студенты: оценка качества преподавания при анкетировании; участие в разработке анкеты и проведении анкетирования; выбор дисциплин и соответственно преподавателей среди дисциплин по выбору (в региональном и вузовском компонентах).

3. Преподаватели: взаимопосещение занятий; оценка качества преподавания при анкетировании; самооценка.

4. Работодатели: оценка качества обучения и преподавания отдельных дисциплин в рецензиях на выпускные квалификационные работы, отзывах; оценка качества преподавания при анкетировании.

5. Научно-педагогическая общественность: оценка (результаты) участия студентов в предметных олимпиадах, конкурсах, деловых играх, конкурсах курсовых и дипломных проектов; оценка учебно-методического обеспечения по результатам участия в конкурсах на лучшие УМК, учебник и

учебное пособие, монографию и др.; оценка (результаты) участия в конкурсах педагогического мастерства; позиции в рейтингах.

6. Государство: оценка в ходе процедур лицензирования и аккредитации; результаты Интернет-экзамена в сфере профессионального образования.

При этом объектами контроля, аудита и оценки качества преподавания являются: качество методического обеспечения, учебно-методических комплексов, рабочих программ учебных дисциплин, выполнение индивидуального плана работы преподавателя, участие преподавателей в подготовке научно-педагогических кадров, научно-исследовательская работа преподавателей и студентов, повышение квалификации и публикационная активность, качество аудиторной работы (методическое обеспечение занятий, система заданий и оценок), качество преподавания (лекции, практические занятия, семинары), кураторство над молодыми преподавателями, качество организации самостоятельной работы студентов (качество курсовых проектов (работ), рефератов), мотивация студентов, качество текущей аттестации студентов, остаточные знания студентов, результаты итоговой аттестации, удовлетворенность качеством подготовки, выпускные квалификационные работы, результаты участия студентов в предметных олимпиадах, конкурсах, деловых играх, конкурсах курсовых и дипломных проектов, показатели лицензирования и аккредитации.

Структурно система внутреннего и внешнего аудита качества преподавания в НОУ ВПО «Поволжский институт бизнеса» включает: показатели; формы контроля; периодичность контроля; субъекты контроля (ответственные); документы, фиксирующие критерии оценки; документы фиксирующие результаты аудита.

Ф.А.Зоткин, заместитель директора по учебной работе Волгоградского технологического колледжа, в своей статье [59] анализирует использование тестовых форм контроля знаний студентов в Волгоградском

технологическом колледже. Автор отмечает, что опыт работы по тестированию в колледже показал наиболее целесообразным использование тестовых технологий при входном контроле, текущем тематическом контроле изученных разделов (рубежном), а также контроле остаточных знаний студентов по завершении полного курса обучения. К безусловным достоинствам тестовых технологий относятся объективность и независимость контроля, высокая разрешающая способность и точность оценки, оперативность контроля большого количества студентов и наиболее полный охват тестовыми заданиями изученного курса. В контексте нашего исследования важно, что при тестовом контроле в организациях среднего профессионального образования как отмечают Г.М.Белова, И.А.Караваева, Т.В.Лазарева, А.А.Малыгин, И.Т.Русских, В.А.Шухардина, обеспечиваются единые требования к оценке знаний студентов по дисциплинам ФГОС СПО [15; 64; 87; 99; 142; 187].

В то же время Ф.А.Зоткин акцентирует внимание на ошибочности попыток замены традиционного экзаменационного контроля тестовым, поскольку только при непосредственном общении преподаватель имеет возможность выявить индивидуальные особенности мышления студентов, проверить междисциплинарные знания, оценить компетентность обучаемого в различных сферах учебной деятельности, воспитать культуру речи и общения и многое другое. Только совокупность различных форм контроля может обеспечить мониторинг успеваемости студентов, позволяющий проследить не только за его динамикой, внести коррективы, разработать рекомендации и прогнозировать учебный процесс, но и сделать заключение о качестве работы преподавателя. Но в этом случае необходимо установить оптимальное соотношение тестирования и не тестовых форм контроля [59].

Принятая форма отчетности по результатам сессии не позволяет использовать ее в качестве доказательной базы наличия или отсутствия у экзаменуемых образовательного минимума в соответствии с требованиями

образовательного стандарта. Сделать процесс формирования качественных знаний более управляемым помогают системы управления качеством, заимствованные педагогией у бизнеса. Это, например, система TQM (Total Quality Management).

В этих целях А.Н.Щапов предлагает использовать некоторые принципы TQM на уровне предметно-цикловой комиссии, кафедры в процессе передачи знаний и контроле усвоения по дисциплинам «органическая химия» и «биоорганическая химия». Особое внимание в этой системе уделяется повышению надежности и валидности оценок учебных достижений. Считается, что только такие оценки могут быть средством управления, стимулирования и вознаграждения учебных усилий студентов. Достижению этой цели способствует активное использование, наряду с традиционными формами контроля, научно обоснованных тестовых материалов [188].

Мы полагаем, что оценка качества усвоения студентами учебного материала по той или иной учебной дисциплине, междисциплинарному курсу, профессиональному модулю прежде всего должна быть ориентирована на цели обучения. В педагогической литературе (О.Е.Лебедев) отмечается, что цели образования выражаются несколькими способами [89]. При традиционном представлении целей они не подвергаются какой либо классификации. Более систематическим способом представления целей является их описательная классификация. При всем том, что она не дает максимальной возможности для измерения полноты достижения целей, вместе с тем, в некоторой мере выступает ориентиром в педагогической деятельности и при осуществлении функции контроля, инспектирования, внешней оценке качества образования и т.д.

Наиболее приемлемым способом представления системы целей обучения является способ их таксономического выражения [111].

Особую известность в мире получила таксономия, разработанная коллективом американских ученых под руководством Б.С.Блума. Наряду с ней на Западе появились таксономии Дж.Гилфорда, Р.М.Гагне и ряд других. Из современных отечественных таксономий наиболее известны таксономии П.Я.Гальперина, А.М.Матюшкина, В.Н.Максимовой и др.

В аспектах настоящего диссертационного исследования остановимся на характеристике таксономии Б.С.Блума, ее когнитивной составляющей. В процессе приобретения знаний таксономия Б.С.Блума выделяет шесть уровней, на которых осуществляются отдельные познавательные процессы. Данные уровни автором отображаются соответствующими таксономическими категориями – знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Существенным недостатком таксономии Б.С.Блума, ограничивающим ее возможности практического применения, является то, что она не учитывает такие важные составляющие результатов обучения как умения и навыки.

Рядом авторов (Симпсон, Дейв, Бэлдвин, Брунер и др.) предприняты попытки устранения данного недостатка с тем, чтобы определить таксономические категории, которые бы отражали уровень достижения целей в области формирования практических умений и навыков. Например, у Симпсона такими таксономическими категориями выступают: восприятие, диспозиция, управляемая деятельность, автоматизация, комплексная деятельность.

На наш взгляд, различные виды таксономий в большой мере ориентированы на качественные оценки формируемых знаний, умений и навыков. Это ограничивает возможности осуществления в их рамках более точного измерения уровня и объема новообразований в интеллектуальной, эмоциональной и психомоторной областях в процессе усвоения обучающимися содержания учебных дисциплин.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования активизировало поиск наиболее результативных методов и технологий обучения применительно к подготовке специалистов. В силу этого востребована разработка и внедрение в систему текущего и промежуточного контроля обученности метода case-study. Это обусловлено рядом тенденций. Первая тенденция вытекает из общей направленности развития среднего профессионального образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности. Вторая тенденция рассматривается в связи с изменением требований к качеству специалиста, который, помимо удовлетворения вышеизложенным требованиям, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в реальных профессиональных ситуациях [44].

На сегодняшний день представлений о том, что такое кейс, накопилось уже достаточно много. Они сложились по-своему в каждой из областей знаний: бизнес-науках, юриспруденции, социологии, психологии, педагогике. Активно осмысливает это явление и профессиональная педагогика. Общим для различных трактовок данной технологии обучения и контроля обученности является только то, что «кейс» («case») – это описание ситуации, это содержательный материал, с помощью которого обучающиеся должны увязать ситуацию с определенной темой или разделом изучаемой дисциплины и прокомментировать с точки зрения этой темы или раздела поведение участников ситуации, а также сделать вывод или дать рекомендации по разрешению ситуации [71].

О.Г.Смолянинова отмечает, что case – не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию. Кроме того, он должен включать набор вопросов,

подталкивающих к решению поставленной проблемы. В кейсе детально и последовательно отражается жизненная ситуация. По сути дела такой кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации [152].

Развитие в профессиональной педагогике направления, связанного с разработкой и применением технологии кейс-стади, безусловно, может и должно базироваться на мощном теоретическом пласте, представленном работами таких зарубежных и отечественных специалистов, как Луис Б.Барнс, К.Роланд Кристенсен, Эбби Дж.Хансен, А.М.Долгоруков, Н.П.Колесник, А.М.Зобов, Л.Козырева, Н.Б.Куршакова, Майкл Р. Линдерс, Луиз А. Мофетт-Линдерс, Джеймс А. Эрскин, Е.А.Михайлова, В.Н.Птицын, Ю.П.Сурмин, О.Г.Смолянинова, В.П.Спивак и др. [96; 44; 72; 58; 71; 83; 98; 103; 136; 163; 152; 155].

Необходимо отметить, что на данный момент не сложился единый подход к классификации кейс-задач. Вместе с тем, среди множества их классификаций наиболее логичной и приемлемой с точки зрения решения задач контроля и оценки качества подготовки студентов организации среднего профессионального образования является классификация видов ситуаций, приведенная Н.П.Колесник. Автор дает классификацию ситуаций по следующим основаниям:

- соответствие реальной жизни – реальные ситуации; условные ситуации;
- соответствие норме – нормальные ситуации; девиантные ситуации; экстремальные ситуации;
- соответствие социальному времени – прошлые ситуации; настоящие (актуальные) ситуации; будущие ситуации;
- сложность – простые ситуации; сложные ситуации; сверхсложные ситуации;

- характер развития ситуации – детерминированные ситуации; вероятностно-стахастические ситуации;
- степень новизны – известные ситуации; подобные ситуации; неизвестные ситуации;
- возможность контроля – контролируемые ситуации; неконтролируемые ситуации;
- возможность действия – благоприятные ситуации; вынужденные ситуации; критические ситуации; безвыходные и безысходные ситуации [72].

Под понятием *«профессионально ориентированный контроль качества обученности»* мы будем понимать такой контроль, который предполагает использование совокупности тематически организованных заданий, позволяющих на материале общеобразовательных дисциплин и дисциплин профессионального цикла оценить сформированность ключевых знаний, навыков, умений, общих и профессиональных компетенций, профессионально важных качеств, определяющих успешность будущей профессиональной деятельности. Мы полагаем, что в условиях компетентностно ориентированного образовательного процесса происходит отбор и содержательная интеграция разнообразных знаний, их усвоение и закрепление на уровне реальной профессиональной действительности или ее смоделированных характеристик.

Результатом такого образовательного процесса выступает профессиональная компетентность выпускника организации среднего профессионального образования, как способность осуществлять профессиональную деятельность на уровне принятия решений и осознанной ответственности за ее результаты.

Профессионально ориентированный контроль качества обученности предполагает использование разнообразных методов и технологий (тестовых, таксономических; имитационно-моделирующих; тезаурусно-

ориентированных; единичных и кумулятивно-накопительных и т.п.). В нашем исследовании ставилась задача оценить возможность, результативность и условия применения при подготовке специалистов в профессиональных образовательных организациях кейс-технологий как составной части системы оценки качества их обученности.

Кейс-метод, сочетающий в себе профессиональную и игровую деятельность, предполагающий создание и разрешение микропроблем, квазипрофессиональных ситуаций, широко используется в практике подготовки современных специалистов. Он позволяет развивать исследовательскую и творческую составляющие готовности специалиста к профессиональной деятельности, активизировать процесс получения новых знаний, побуждает к использованию имеющегося профессионально-образовательного и личностно-культурного потенциалов.

Подлежащие анализу и разрешению микроситуации развивают смекалку, находчивость и оперативность мышления обучающихся. Будучи связанными с реальной практикой, кейс-задачи позволяют интегрально оценить на каждом из этапов обучения степень готовности будущих выпускников к профессиональной деятельности, определить области незнания и круг ситуаций, требующих для своего решения дополнительной подготовки.

На занятиях по учебным дисциплинам по специальности «Экономика и бухгалтерский учет», применительно к различным специальностям техникума индустрии питания, коммерции и сервиса, нами применялись кейс-задачи двух типов, известные в игротехническом менеджменте как *тривиальные* и *проблемные* ситуации. Как правило, данные ситуации брались из реальной практики с тем, чтобы усилить их мотивационный потенциал, придать процессу их решения профессионально ориентированную направленность. По специализации и широте охвата вопросов ситуации создавались как *узконаправленные* (технологические,

экономические, оперативные, правовые, психологические, педагогические и т.д.) и *комплексные* (организационно-управленческие, социально-психологические, административно-хозяйственные).

При разработке кейс-задачи мы исходим из следующей структуры: описание определенной реальной производственной или управленческой ситуации с указанием фамилий и должностей, финансово-экономических показателей, желаемого результата или предполагаемого эффекта; формулировка проблемной ситуации, которая содержит указания на условия, которые необходимо учитывать при выдвижении вариантов решения проблемной ситуации. При этом материал для кейс-задач отбирается нами так, чтобы, с одной стороны, обеспечить заданный уровень их трудности, а, с другой стороны, придать им надпредметный характер.

В процессе работы обучающихся с кейс-задачами им предоставляется возможность вариативного их решения. Кроме того, кейс-задача содержит 3-4 вопроса из нескольких предметных областей (экономика организации, статистика, менеджмент, правовое обеспечение профессиональной деятельности, финансы, денежное обращение и кредит, основы бухгалтерского учета, аудит, бухгалтерская технология проведения и оформления инвентаризации), которые призваны установить наличие уровня знаний по конкретной проблематике, близкой к сюжету кейс-задачи. Оценка качества выполнения кейс-задачи осуществляется по 5-балльной шкале. При этом учитываются: степень самостоятельности обучающегося при поиске вариантов решения проблемной ситуации; системность владения предметными знаниями; умение выдвигать нетривиальные идеи для решения ситуации.

Экспериментальное исследование показало, что успешность индивидуального решения кейс-ситуаций, особенно комплексных, в значительной степени коррелирует с показателями способности к обучению (0,68), со средними показателями успеваемости по учебным дисциплинам

(0,57). Степень затруднений при поиске решения тривиальных и проблемных ситуаций напрямую связана с самооценками и экспертными оценками ориентированности на освоение конкретной профессии, что, вероятно, можно интерпретировать как вклад фактора мотивации в учебный процесс.

Эксперимент по апробации кейс-технологий в системе оценки качества обученности студентов техникума индустрии питания, коммерции и сервиса позволил определить круг условий их эффективного применения.

В числе их:

- ступенчатое предъявление кейс-ситуаций возрастающей сложности;
- проектирование серии содержательно связанных узконаправленных кейс-ситуаций, завершающихся предъявлением комплексных квазипрофессиональных ситуаций, диагностирующих интегральную компетентность будущего специалиста;
- сочетание при оценке успешности решения кейс-ситуаций внешней оценки (оценки педагога) и самооценки (оценки обучающегося) с опорой на формализованные критерии;
- формализация и структуризация процедур предъявления и решения кейс-ситуаций для обеспечения объективности оценки качества их решения.

Результаты экспериментального исследования применения кейс-ситуаций в процессе преподавания учебной дисциплины позволяют сделать вывод о том, что кейс-технологии в общей системе оценки качества обученности, решая свои специфические задачи, должны сочетаться с другими технологиями. Будучи ориентированными на обобщенные профессиональные компетенции, кейс-задачи не в состоянии строго, объективно и системно оценить все составляющие качества знаний, общие и профессиональные компетенции студента. Их предназначение в системе подготовки современных специалистов, скорее состоит в том, чтобы

выработать у них навыки принятия решений на основе определенного тезауруса знаний в ситуации неопределенности, необходимости выполнить ряд условий и с учетом имеющихся ограничений ресурсного, этического, правового характера.

Эффективность кейс-технологий оценивается выпускниками техникума достаточно высоко (на уровне $4,18 \pm 0,19$ по 5-балльной шкале) по сравнению с традиционными ($3,91 \pm 0,26$) технологиями оценки качества обученности, особенно по критериям мотивационного потенциала, значимости для продолжения образования и самосовершенствования в профессиональной сфере, полноты диагностики и учета креативной составляющей интеллекта.

Указанные технологии, в основе которых «общение на равных», диалог, позволяют актуализировать профессиональный потенциал и личный опыт преподавателей, создают установку на развитие инициативности, ответственности, партнерских отношений и пр. В любом случае необходимо ориентироваться на активную деятельность участников, на развивающее обогащение их опыта при приоритете деятельности в группах по сравнению с действиями, общими для всех участников.

Процесс создания системы оценивания преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования, разработанный на компетентностном, системно-деятельностном и квалиметрическом подходах, проходит ряд последовательных этапов: подготовительный, содержательно-проектировочный и контрольно-оценочный, на каждом из которых по результатам рефлексии корректируются цель, содержание, формы и методы создания системы оценивания преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

Подсистемы (содержательная, технологическая и оценочно-критериальная), вслед за Н.В.Кузьминой, рассматриваем как устойчивые

связи структурных подсистем, возникающие в процессе реализации всей системы и обуславливающие их движение, совершенствование и вследствие этого устойчивость, жизнестойкость, выживаемость [82].

Подсистемы характеризуют систему в действии, когда каждая из выделенных структурных подсистем входит в новые отношения с остальными и как бы подчиняет их взаимодействию.

В связи с этим, содержательная подсистема включает когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и личностный ее компоненты.

Под знаниями мы понимаем совокупность представлений, понятий, суждений, фактов в области оценивания преподавания учебной дисциплины, способов выполнения оценочных действий. Мотивация преподавателя выражается в устойчивом положительном отношении к развитию собственной оценочной компетентности. Умения преподавателей в области оценивания обученности студентов по конкретной дисциплине выражаются в отборе информации для оценивания, выборе оценочных показателей, выявлении критериев оценивания, организацией и управлением процедурой оценивания, использованием информационных технологий оценивания, систематизации и использовании результатов оценивания, определении эффективности оценочной деятельности. Среди профессионально значимых качеств для осуществления оценочной деятельности мы выделили следующие: организованность, принципиальность, объективность, справедливость, критичность оценивания, самокритичность, требовательность, педагогическая рефлексия.

Технологическая подсистема включает следующие компоненты оценивания качества преподавания: диагностический, деятельностный, аналитический. В ходе реализации требований диагностического компонента изучаются затруднения преподавателей в области оценки, мнения преподавателей об объективности оценивания студентов, изучение мнения студентов об объективности оценивания знаний. Деятельностный

компонент включает создание рефлексивной учебной среды для оценивания качества преподавания (система стимулирования развития оценочной компетентности преподавателя, наличие учебно-методического комплекса дисциплины и фонда оценочных средств, соответствующей материально-технической базы). Аналитический компонент включает выявление изменений в процессе оценивания качества преподавания дисциплины. Процесс создания системы оценивания качества преподавания дисциплины проходит ряд последовательных этапов: подготовительный, содержательно-проектировочный и контрольно-оценочный, на каждом из которых по результатам рефлексии корректируются цель, содержание, формы и методы создания системы оценивания.

Таким образом, нами разработана на основании компетентностного, системно-деятельностного и квалиметрического подходов система оценивания качества преподавания дисциплины в профессиональной организации, представляющая собой совокупность устойчивых элементов, взаимосвязанных сложными и динамичными отношениями: цель как системообразующий элемент (создание системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины), ее содержание (значение сущности системы, ее свойств), средства, методы и формы (современные диагностические технологии оценки качества преподавания – кейс-технологии, аддитивные тесты, внутренний и внешний аудит и др.) и результат оценивания, в которой система обретает свойства целостности, субъектности, открытости и рефлексивности.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ по проблеме оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования, проведенный в ходе исследования, позволил сделать ряд выводов.

Уточнена сущность понятия «модернизация среднего профессионального образования». Сформулированы тенденции развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации.

Под модернизацией среднего профессионального образования мы понимаем такую системную и структурную его перестройку, которая способствует формированию у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

К тенденциям развития среднего профессионального образования в условиях его модернизации отнесены:

- реализация концептуальной идеи опережающего образования как эффективного инструмента повышения конкурентоспособности выпускников организаций среднего профессионального образования;

- организация обучения по инновационным программам, ориентированным на формирование у студентов предпринимательского мышления посредством внедрения деятельностно-центрированной и студентно-ориентированной технологий эффективной организации образовательного процесса;

- становление системы среднего профессионального образования открытой посредством усиления социально-профессионального диалога техникумов и колледжей с миром труда, углубление их сотрудничества, максимального вовлечения в их развитие как внутренние, так и внешние

заинтересованные стороны, используя современные интерактивные технологии;

- развитие системы оценки качества образования в организациях среднего профессионального образования.

2. Определена оценочная деятельность преподавателя организации среднего профессионального образования как деятельность, обеспечивающая формирование оценочного суждения действий субъектов учебного процесса посредством научного обоснования качества педагогических измерений, непосредственного управления процессом педагогического контроля, определения цели и условий контроля, принятия управленческого решения о выборе технологий измерений, фиксации результатов контроля, соответствующих цели, особенностям преподавания в организации среднего профессионального образования.

3. Обоснованы структура и содержание системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования. Методологическими основаниями системы выступили компетентностный, системно-деятельностный и квалиметрический подходы. Изменение знаниевой парадигмы на компетентностную определило необходимость пересмотра целевых, содержательных и технологических характеристик исследуемой системы в контексте компетентностного подхода, который предполагает овладение не суммой знаний, умений и навыков, а целостным опытом решения проблем оценивания качества в ходе преподавания учебной дисциплины. Системно-деятельностный подход позволяет разработать систему оценивания качества преподавания учебной дисциплины и целостно рассмотреть процесс ее формирования.

Правомерность выбора квалиметрического подхода обусловлена необходимостью использования аппарата и достижений предметных и специальных квалиметрий, всевозможных оценочных критериев,

показателей, шкал, методик и процедур в процессе оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования рассматривается как структурированная целостность организационных, содержательных, технологических и функциональных, составляющих современного контроля, взаимосвязанных сложными и динамичными отношениями: цель как системообразующий элемент (создать систему оценивания качества преподавания дисциплины), содержание (сущность системы, ее свойства), средства (оценочная деятельность), методы (современные интерактивные технологии), формы и результат оценочной деятельности, в которой система обретает свойства целостности, структурности, открытости и рефлексивности. Содержание системы представлено совокупностью структурных (содержательная, технологическая, оценочно-критериальная) подсистем, находящихся во взаимодействии друг с другом для достижения общей цели, стоящей перед системой.

Процесс формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины проходит ряд последовательных этапов: подготовительный, содержательно-проектировочный и контрольно-оценочный, на каждом из которых по результатам рефлексии корректируются цель, содержание, формы и методы формирования.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования

2.1. Логика и задачи эксперимента по формированию системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины

В параграфе формулируется цель и задачи экспериментальной работы, анализируются результаты констатирующего эксперимента.

Опытнo-экспериментальная работа выступала неотъемлемой частью диссертационного исследования: теоретические модели апробировались на практике, что позволяло проверить корректность сделанных выводов. Целью опытнo-экспериментальной работы являлась проверка рабочей гипотезы относительно эффективности формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

В ходе опытнo-экспериментальной работы решались следующие задачи:

1. Апробировать структуру и содержание системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

2. Определить состояние системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования: проанализировать диагностические возможности методик, технологий, оценочных процедур в системе оценивания качества преподавания учебных дисциплин.

3. Определить исходный уровень системы оценивания преподавания учебной дисциплины.

4. Экспериментально проверить влияние комплекса выявленных средств, методик и технологий оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

5. На основе результатов опытно-экспериментальной работы определить эффективность разработанной системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач мы использовали комплекс апробированных в педагогике и психологии научно-исследовательских методов, позволивших нам достаточно полно и объективно исследовать процесс формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования осуществлялась в три этапа. На первом (констатирующем) этапе (2010 г.) была организована и проведена констатирующая диагностика, позволившая выявить реальное состояние исследуемой проблемы: исходный уровень сформированности системы оценивания; эффективность процедур отбора оценочных средств, методик и технологий оценки качества преподавания учебной дисциплины. На втором (формирующем) этапе (2011-2012гг.) опытно-экспериментальной работы в организации среднего профессионального образования апробировалась система оценивания качества преподавания учебной дисциплины; выявлялись возможные трудности в формировании системы.

В течение третьего (контрольно-оценочного) (2013г.) этапа подводились итоги опытно-экспериментальной работы; проводились заключительные диагностические процедуры, систематизировались экспериментальные данные. Основная задача третьего этапа – оценка эффективности процесса формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины.

Организуя опытно-экспериментальную работу, мы исходили из понимания, что:

- оценочная деятельность преподавателя организации среднего профессионального образования рассматривается как деятельность, обеспечивающая формирование оценочного суждения субъектов образовательного процесса;

- процесс формирования системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования, разработанный на компетентностном, системно-деятельностном и квалиметрическом подходах проходит ряд последовательных этапов: подготовительный, содержательно-проектировочный и контрольно-оценочный, на каждом из которых по результатам рефлексии корректируется цель, содержание, формы и методы формирования системы;

- система оценивания качества преподавания учебной дисциплины рассматривается как совокупность структурных (содержательная, технологическая, оценочно-критериальная) подсистем, находящихся во взаимодействии друг с другом для достижения общей цели, стоящей перед системой.

Опытно-экспериментальная работа по характеру логической структуры доказательства гипотезы строилась нами как последовательный эксперимент, когда одна и та же группа студентов и преподавателей выступала как контрольная до формирования системы и как «экспериментальная» после введения.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования осуществлялась в течение 2010-2013 гг. в естественных условиях ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса». Для целенаправленного изучения обоснованности гипотезы и эффективности системы на базе ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания,

коммерции и сервиса» были задействованы 412 человек: 304 студента, 76 выпускников, 18 преподавателей техникума, 9 работодателей, 5 руководителей. Автор исследования в ходе опытно-экспериментальной работы разработал программу учебной дисциплины «Аудит», диагностический инструментарий, осуществлял сбор и статистическую обработку полученных данных диагностики.

В ходе констатирующего эксперимента проверялись диагностические возможности отдельных методик, технологий и оценочных процедур в системе оценки качества образовательного процесса. Данные методики, технологии и оценочные процедуры являлись результатом собственных разработок, а также результатом отбора и адаптации тех из них, которые известны в литературе и разработаны другими авторами.

Результатом данного этапа экспериментальных исследований явилась разработка оценочно-критериального комплекса для оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит», включая его подробное описание и методические рекомендации по применению.

Второй год экспериментальных исследований был посвящен проведению формирующего педагогического эксперимента по проверке эффективности разработанной системы оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» в естественных условиях образовательного процесса профессиональной образовательной организации.

Отбор оценочных средств, методик и технологий оценки образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» проводился на основе проведения целой серии микро-экспериментов, включавших проверку на коррелированность результатов, полученных с использованием нескольких методик и технологий, проведение экспертной оценки с привлечением членов предметно-цикловой комиссии, специалистов в

области предметной методики, а также использование социологических методов.

Первая серия таких экспериментальных исследований была посвящена поиску оптимального подхода к оценке качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит». Для этого были изучены известные в педагогике общей и профессиональной школы методики оценки урока и учебного занятия. Обобщение данных методик позволило сформировать общее видение методических подходов к их построению:

- группировка диагностических показателей с ориентацией на деятельность педагога и деятельность обучающихся; на ключевые результаты усвоения учебного материала, в том числе представленные в виде общих и профессиональных компетенций; на инструментально-технологические средства, используемые в ходе проведения занятия;

- преимущественное использование формализованного подхода к оценке качества отдельных составляющих учебного занятия с опорой на достижения экспертной квалиметрии, процедур неаддитивного свертывания разнородных показателей по блокам или в целом по всему массиву показателей;

- различные приемы повышения объективности педагогических измерений в рамках методик оценки качества урока (учебного занятия), например, через включение в оценочный процесс нескольких экспертов, через использование варианта сравнения самооценки с внешней оценкой, через включение в состав диагностических показателей тех из них, которые опираются на объективные данные, документированные факты.

Данные методические подходы после проведения их качественного анализа предстояло оценить на основе количественных методов с тем, чтобы выработать авторскую позицию относительно логики построения методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит».

Нами было проведено специальное исследование, в ходе которого семи экспертам из числа преподавателей данной и смежных учебных дисциплин были предложены для выбора различные позиции и аспекты оценивания. Эти позиции и аспекты оценивались с использованием дихотомической шкалы, предполагавшей выбор одного из двух взаимоисключающих вариантов. Образовавшийся по результатам экспертного оценивания оценочный профиль и составил некий усредненный подход к созданию методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» (таблица 2).

Таблица 2

Результаты экспертного оценивания ключевых позиций и аспектов проектируемой методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит»

Альтернативные позиции и аспекты методики	Количество выборов со стороны экспертов		Альтернативные позиции и аспекты методики
Использование исключительно только показателей, диагностирующих результаты учебного занятия	1	6	Использования всего спектра показателей, диагностирующих процессуальную и результирующую стороны учебного занятия
Использование показателей, имеющих только объективную природу, опирающиеся только на объективные, достоверно установленные данные	3	4	Использование, наряду с объективизированными, также показателей, не имеющих объективной основы для измерения, но существенных с точки зрения оценки качества учебного занятия
Преимущественное использование формализованного подхода к оценке качества отдельных составляющих учебного занятия с опорой на достижения экспертной квалиметрии	3	4	Использование, наряду с формализованным подходом, способов и приемов качественной оценки и интерпретации педагогических объектов и процессов
Ненадобность применения дополнительных способов и приемов повышения объективности данных, полученных с помощью методики оценки качества проведения учебного занятия	2	5	Необходимость применения дополнительных способов и приемов повышения объективности данных, полученных с помощью методики оценки качества проведения учебного занятия
Применение в методике оценки качества проведения учебного занятия определенной шкалы:			Применение в методике оценки качества проведения учебного занятия определенной шкалы:

нечисловой (семантической)	0	7	числовой
дихотомической шкалы или шкалы малой размерности	6	1	шкалы большой размерности
дискретной шкалы	7	0	непрерывной шкалы
Использование результатов, полученных на основе методики, как вспомогательных, ориентировочных	3	4	Использование результатов, полученных на основе методики, в официальных целях

Проведенное экспертное оценивание и его результаты позволили уточнить выбор оптимальной методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» в общую систему оценки качества ее преподавания в профессиональной образовательной организации. Как следует из табл. 2.1, состав показателей данной методики должен быть ориентирован на такие составляющие учебного занятия, как: деятельность преподавателя; деятельность обучающихся; содержание транслируемого учебного материала; применяемые на занятии инструментально-технологические средства для повышения эффективности передачи и усвоения учебной информации и активизации внимания обучающихся; многоплановые социальные и педагогические результаты и эффекты учебного занятия.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что среди экспертов, принявших участие в выборе подходов к построению методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит», не существует единства мнения по вопросу о необходимости опоры исключительно на показатели, имеющие только объективную природу, опирающиеся только на объективные, достоверно установленные данные. Обсуждение после проведения процедуры экспертного оценивания продемонстрировало существование альтернативных точек зрения по данному вопросу.

Доводы тех экспертов, кто склонен включать в методику оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит», в

дополнение к объективным показателям показатели, не имеющие объективной основы для измерения, но существенные с точки зрения оценки качества учебного занятия, сводятся к следующему:

1) игнорирование отдельных аспектов качества учебного занятия по причине отсутствия объективных показателей - измерителей существенно обедняет оценку;

2) использование показателей, не имеющих объективной основы для измерения, создает ситуацию, при которой дополнительные затраты временных, человеческих и материальных ресурсов для проведения оценки компенсируются значительным объемом важной для принятия управленческих решений информации;

3) в числе важных, но трудно формализуемых сторон качества учебного занятия, могут быть названы: мотивация обучающихся к усвоению учебного материала: степень активности обучающихся на занятии (то есть все то, что связано с мотивационно - ценностными аспектами деятельности).

Мнения экспертов также разделились и по вопросу об использовании формализованного подхода к оценке качества отдельных составляющих учебного занятия с опорой на достижения экспертной квалиметрии. Небольшое большинство экспертов (4 из 7) стоит на позиции, что, наряду с формализованным подходом, должны применяться способы и приемы качественной оценки и интерпретации педагогических объектов и процессов. Это могут быть, в зависимости от ситуации и конкретного занятия: приемы SWOT-анализа, приемы сопоставления потенциального и реального качества, методика контент-анализа документальных источников и т.п.

Большинство из экспертов, принявших участие в исследовании, склоняются к необходимости применения дополнительных способов и приемов повышения объективности данных, полученных с помощью методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине

«Аудит». Такими способами и приемами, по их мнению, являются: проведение серии повторяющихся мониторинговых исследований по одним выборкам учебных групп и преподавателей; сопоставление результатов, полученных на основе методики, с результатами промежуточной и итоговой аттестации, результатами анкетирования участников образовательного процесса и т.п.

Определенные различия среди экспертов, как следует из таблицы 2, наблюдаются и по вопросу применения в методике оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» определенной квалитетической шкалы. С одной стороны, эксперты были единодушны в том, что такая шкала должна быть числовая и дискретная. Скорее всего, эта позиция связана с тем, что числовая шкала является более технологичной, удобной для работы, для работы со статистическими материалами. Дискретная же шкала, в отличие от непрерывной, более уместна в условиях применения шкал малой размерности или дихотомической шкалы. Она также более технологична, проста и удобна при практическом применении.

Что касается вопроса об использовании результатов, полученных на основе методики, в официальных или вспомогательных (ориентировочных) целях, то небольшое большинство экспертов склоняются к тому, чтобы данные результаты использовались в официальных целях (аттестация и рейтинг преподавателей, стимулирующие выплаты в рамках эффективного контракта, конкурсная деятельность и т.п.).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выработать общий подход к построению методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит». Данная методика и ее описание приведены в приложении 2.

Отбор оценочных средств, методик и технологий оценки образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» в ходе констатирующего эксперимента также предполагал оценку потенциала,

определение содержания и условий применения тестовых технологий в данных целях.

Содержание и результаты констатирующего педагогического эксперимента по оценке потенциала, определения содержания и условий применения тестовых технологий в системе оценки качества учебной дисциплины «Аудит»

Тесты и тестовые технологии в последние 15-20 лет заняли прочное место в системе педагогического контроля и мониторинга. В настоящее время они получили нормативно-правовое закрепление и активно используются в ходе государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных школ, в процедурах аккредитации образовательных организаций общего и профессионального образования, мониторинга качества образования в межаккредитационный период. Тестирование активно используется на всех уровнях управления системой образования: федеральном, региональном, муниципальном, институциональном. Наконец, тесты и тестовые технологии используются практически всеми преподавателями в системе дидактического контроля. Благодаря современным компьютерным технологиям, тестированием возможно охватить в режиме реального времени большие группы обучающихся, оно стало менее затратным с точки зрения выделения временных, человеческих, материально-технических и финансовых ресурсов.

Такое повсеместное и интенсивное применение тестов и тестовых технологий, однако, не означает, что в методике их применения не имеется вопросов и нерешенных проблем. Анализ публикаций по проблематике использования тестирования в системе контроля и мониторинга качества профессионального образования показывает, что среди таких вопросов и проблем наиболее остро стоят следующие:

- проблема квалиметрической подготовки педагогических работников, их готовности к разработке и применению тестов и тестовых технологий в системе педагогического контроля;
- проблема этичности применения тестов и тестовых в различных социально-педагогических условиях;
- проблема экспертизы и сертификации тестовых комплексов, разрабатываемых силами педагогического сообщества;
- проблема изолированного применения и трактовки результатов тестирования вне контекста психо- и социодиагностики;
- проблема избыточности тестирования в системе контроля и оценки качества образовательного процесса;
- вопрос взаимосвязи и согласованности тестов и тестовых технологий с другими средствами и инструментами педагогической диагностики и контроля;
- вопрос правомерности, места и роли, условий применения в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по конкретной учебной дисциплине естественных педагогических тестов;
- вопрос эффективности использования тестов в условиях реализации компетентностной модели образования в связи с обязательным переходом с 1 сентября 2011 года профессиональных образовательных организаций на ФГОС нового поколения.

В целом, еще раз анализируя данные вопросы и проблемы, можно констатировать, что идеология применения тестов и тестовых технологий в сфере среднего профессионального образования нуждается в дополнительной проработке, корректировке. Частично такие задачи и стояли перед нами в ходе проведения констатирующего педагогического эксперимента по оценке потенциала, определения содержания и условий применения тестовых технологий в системе оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит». Перед

экспериментом стоял ряд методических и организационно-управленческих задач, решение которых должно позволить повысить качество применения тестов и тестовых технологий в системе педагогического контроля в профессиональной образовательной организации применительно к учебной дисциплине «Аудит».

Данные задачи были обусловлены тем, что новая модель проектирования учебного плана и, соответственно, учебного процесса в логике ФГОС нового поколения предполагает «ломку» междисциплинарных «перегородок», интеграцию отдельных учебных дисциплин в рамках междисциплинарных курсов и профессиональных модулей, особенно дисциплин общепрофессионального и профессионального блоков, каждый из которых направлен на формирование тех или иных общих и профессиональных компетенций будущего специалиста среднего звена. Одной из доминант также было то, что логика современных систем обеспечения качества образования на всех уровнях, включая и уровень образовательной организации, уровень отдельной учебной дисциплины или междисциплинарного курса, профессионального модуля базируется на приоритете процессного подхода.

В ходе констатирующего эксперимента семи экспертам из числа преподавателей учебной дисциплины «Аудит», а также дисциплин, интегрирующихся с ней в рамках общепрофессионального блока, были предложены для выбора различные позиции и аспекты оценивания эффективности и условий применения тестов и тестовых технологий в системе контроля и мониторинга качества образовательного процесса. Эти позиции и аспекты, так же как и в случае с методикой оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит», оценивались с использованием дихотомической шкалы, предполагавшей выбор одного из двух взаимоисключающих вариантов. Образовавшийся по результатам экспертного оценивания оценочный профиль и составил некий усредненный

подход к разработке методики и определению организационно-педагогических условий применения тестов и тестовых технологий в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» (таблица 3).

Таблица 3

Результаты экспертного оценивания ключевых позиций и аспектов методики и организационно-педагогических условий применения тестов и тестовых технологий в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит»

Альтернативные позиции и аспекты методики	Количество выборов со стороны экспертов		Альтернативные позиции и аспекты методики
Использование тестов и тестовых комплексов, ориентированных исключительно на оценку качества усвоения обучающимися материала учебной дисциплины «Управление структурным подразделением»	3	4	Использование тестов и тестовых комплексов, ориентированных на оценку качества сформированности у обучающихся полидисциплинарных компетенций
Использование тестов как вспомогательного средства или инструмента для диагностики усвоения обучающимися материала учебной дисциплины «Управление структурным подразделением»	5	2	Использование тестов как базового средства или инструмента для оценки готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности по специальностям, связанными с менеджментом организации, персонала
Использование тестовых технологий и интерпретация результатов тестирования вне связи с другими процедурами и информацией по результатам оценки качества образовательного процесса, изучения и диагностики обучающихся	1	6	Интегрированное использование тестовых технологий и результатов тестирования (связь с другими процедурами, сопоставление информации тестирования с результатами оценки качества образовательного процесса, полученными с использованием других оценочных процедур)
Исключительное использование традиционных стандартизированных тестов с закрытой формой ответов	4	3	Использование естественных педагогических тестов на материале проблематики учебной дисциплины «Управление структурным подразделением»
Использование тестов и тестовых комплексов, разрабатываемых и централизованно используемых на федеральном и региональном уровнях в официальных процедурах	1	6	Использование, наряду с официальными тестами, тестами официальных процедур, тестов, ориентированных на оценку качества процесса усвоения

он-лайн тестирования обученности, аккредитации			обучающимися учебного материала
Эпизодическое, несистемное применение тестовых процедур	0	7	Системное применение тестовых процедур, проектирование их применения на этапе разработки профессиональной основной образовательной программы и рабочей учебной программы
Невысокая частотность применения тестовых процедур (не чаще 1 раза в месяц, не чаще 1 одного раза за период освоения учебной темы, учебного модуля)	2	5	Относительно высокая частотность применения тестовых процедур, тестов, дифференцированных применительно к различным этапам учебного процесса, освоения учебной темы, видам учебной деятельности

Как следует из результатов экспертного оценивания, приведенных в таблице 3, вопросы применения тестов и тестовых технологий в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» являются весьма неоднозначными. Это в полной мере и продемонстрировали компетентные эксперты. Профиль ответов на вопросы, поставленные в логике взаимоисключающих друг друга суждений, демонстрирует разный уровень принятия той или иной позиции, ее ценностного восприятия, наличие определенных шаблонов и стереотипов мышления. Надо полагать, что определенный отпечаток наложил и фактор отсутствия практического опыта, например, по проблемам применения естественных педагогических тестов, тестовых комплексов в условиях реализации компетентностной модели обучения и т.д.

Вместе с тем, анализ данных таблицы 3 подтверждает некоторую готовность педагогических работников к инновационному поиску в направлении использования тестов и тестовых технологий в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит». В частности, на это указывает однозначность оценок по вопросам использования тестов как вспомогательного средства или инструмента для диагностики усвоения обучающимися материала учебной

дисциплины «Аудит»; интегрированного использования тестовых технологий и результатов тестирования (связь с другими процедурами, сопоставление информации тестирования с результатами оценки качества образовательного процесса, полученными с использованием других оценочных процедур); использования, наряду с официальными тестами, тестами официальных процедур, тестов, ориентированных на оценку качества процесса усвоения обучающимися учебного материала; системного применения тестовых процедур, проектирования их применения на этапе разработки профессиональной основной образовательной программы и рабочей учебной программы; относительно высокой частотности применения тестовых процедур, тестов, дифференцированных применительно к различным этапам учебного процесса, освоения учебной темы, видам учебной деятельности.

С точки зрения качественного анализа данных, представленных в таблице 3, следует отметить, что с точки зрения подготовки к эффективному применению тестов и тестовых технологий в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Управление структурным подразделением» требуется прийти к единому методическому пониманию по ряду сложных и неоднозначных вопросов.

Прежде всего, это относится к вопросу использования тестов и тестовых комплексов в интересах оценки сформированности у обучающихся полидисциплинарных компетенций. Данный вопрос актуализируется в связи с переходом с 1 сентября 2011 года на образовательные программы нового поколения в соответствии с ФГОС третьего поколения. Рассматривая компетенции как способность выпускника выполнять укрупненные практические задачи по профессиональному предназначению, вместе с тем, приходится признавать, что тестовые технологии не обладают достаточным потенциалом для диагностики всех составляющих той или иной общей и профессиональной компетенции. Вне диагностического поля остаются

моменты, связанные с пространственно-временными характеристиками выполняемых действий, использованием компенсаторных механизмов на этапе исполнительских действий, комбинированием и сменой очередности этапов в рекомендуемом алгоритме действий, элементами творчества, рационализаторства и авторства при выполнении профессионально-значимых операций и действий.

В силу этого стоит методическая проблема выхода при проектировании тестов и тестовых комплексов, особенно для использования в отношении междисциплинарных курсов, за рамки «чистого» тестирования. Решение проблемы может быть связано с использованием потенциала и достижений психодиагностики, квалиметрии, теории естественных педагогических тестов. То есть сама процедура тестирования должна подкрепляться, поддерживаться диагностическими процедурами, направленными на выявление, установление наличия и проявления таких свойств личности и профессионала, как: алгоритмичность мышления, креативность, сформированность и устойчивость субъективного контроля, рефлексивность, уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения и т.д.

В любом случае, очевиден вывод о том, что существует множество доводов и аргументов против применения упрощенных тестов и тестовых комплексов в условиях реализации компетентностной модели обучения и подготовки современного специалиста. Впрочем, это вовсе не означает, что следует отказаться от идеи использования тестов и тестовых технологий. Вопрос состоит не в том применять или не применять тесты для диагностики сформированности ключевых общих и профессиональных компетенций, а в том, как совершенствовать и модернизировать существующие тесты, интегрировать их с другими известными диагностическими инструментами, какие методические условия выполнять в ходе применения тестов и тестовых технологий.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего эксперимента позволили выработать общий подход к построению оптимальной модели применения тестов и тестовых технологий в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит». Описание данной модели и методические рекомендации по применению разноуровневых тестов в образовательном процессе профессиональной образовательной организации в приложениях 3, 4.

Содержание и результаты констатирующего педагогического эксперимента по оценке потенциала, определения содержания и условий применения кейс-технологий в системе оценки качества учебной дисциплины «Аудит»

Реализация в образовательном процессе компетентностного подхода выдвигает новые требования к оценке и оценочным средствам для осуществления мониторинга качества преподавания как по отдельной учебной дисциплине, так и по всему их комплексу. В современной теории и практике педагогической диагностики в сфере профессионального образования все большее внимание уделяется разработке и применению оценочных средств, направленных не столько на получение количественных оценок уровня проявления, интенсивности тех или иных свойств измеряемых объектов, процессов, сколько на установление качественных характеристик этих свойств, структуры их взаимных связей. При этом преобладает качественная сторона интерпретации качества того или иного объекта, процесса.

Одним из перспективных направлений исследований и экспериментальной работы в этом отношении применительно к образовательному процессу профессиональной образовательной организации представляется создание сюжетных вариативных задач как

разновидности кейс-технологий. Результатом их создания выступает ряд положительных моментов в виде:

- активизации креативной составляющей деятельности участников образовательного процесса;
- создания условий для интеграции содержания учебного материала различных учебных дисциплин, (учебных тем), входящих в один междисциплинарный курс, учебный модуль;
- преобладания в системе оценки качества учебного процесса, качества его педагогических и социальных результатов интегральных компетентностных характеристик.

Вместе с тем, применение в системе мониторинга и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине оценочных средств в виде сюжетных вариативных задач предъявляет особые условия, выдвигает ряд требований, в числе которых следующие:

- необходимость специальной подготовки тех педагогов и методистов, которые разрабатывают и применяют сюжетные вариативные задачи;
- наличие эффективных механизмов экспертизы продуктов методической работы в виде сюжетных вариативных задач;
- готовность педагогического сообщества в профессиональном и мотивационно-психологическом отношении и контингента обучающихся в плане соответствующей обученности в рамках учебной программы к использованию (участию в решении) сюжетных вариативных задач.

Учитывая сложность проблемы применения сюжетных вариативных задач в системе оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит», нами в течение одного учебного семестра в условиях техникума был проведен специальный констатирующий эксперимент. Его целью была проверка возможности, условий и результативности применения разработанного комплекса сюжетных вариативных задач применительно к учебной дисциплине «Аудит».

В ходе констатирующего эксперимента одиннадцати экспертам из числа преподавателей учебной дисциплины «Аудит», а также дисциплин интегрирующихся с ней в рамках общепрофессионального блока дисциплин, были предложены для выбора различные позиции и аспекты оценивания эффективности и условий применения сюжетных вариативных задач в системе контроля и мониторинга качества образовательного процесса. Эти позиции и аспекты, так же как и в случаях с методикой оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» и применения тестов и тестовых технологий, оценивались с использованием дихотомической шкалы, предполагавшей выбор одного из двух взаимоисключающих вариантов.

Образовавшийся по результатам экспертного оценивания оценочный профиль и составил некий усредненный подход к разработке методики и определению организационно-педагогических условий применения сюжетных вариативных задач в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» (табл. 4).

Таблица 4

Результаты экспертного оценивания ключевых позиций и аспектов методики и организационно-педагогических условий применения сюжетных вариативных задач в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит»

Альтернативные позиции и аспекты методики	Количество выборов со стороны экспертов		Альтернативные позиции и аспекты методики
Использование сюжетных вариативных задач невозможно или нецелесообразно по причине отсутствия строгих критериев для интерпретации результатов их решения обучающимися	6	5	Использование сюжетных вариативных задач возможно даже при условии отсутствия строгих критериев для интерпретации результатов их решения обучающимися
Создание сюжетных вариативных задач требует специальной подготовки и может осуществляться только высоко подготовленными специалистами	3	8	Создание сюжетных вариативных задач может осуществляться после соответствующей подготовки и при системной научно-методической поддержке штатными

			преподавателями учреждения среднего профессионального образования
К процессу создания сюжетных вариативных задач могут привлекаться под контролем преподавателя обучающиеся, работающие выпускники, представители работодателей	9	2	Создание сюжетных вариативных задач является исключительной прерогативой преподавателя, ведущего занятия по учебной дисциплине «Управление структурным подразделением»
Применение сюжетных вариативных задач является эффективным только в случае системного и систематического их применения	10	1	Применение сюжетных вариативных задач не является приоритетом предметной методики и с учетом неоднозначности и вероятностного характера результатов их применения не может претендовать на системность
Информация по результатам применения в диагностических целях сюжетных вариативных задач должна носить статус ориентирующей и не влиять на процесс принятия решений о корректировке учебной программы, методики обучения	4	7	При условии обеспечения достоверности и надежности информации по результатам применения в диагностических целях сюжетных вариативных задач данная информация может выступать как основание для принятия решений о корректировке учебной программы, методики обучения
Использование сюжетных вариативных задач возможно только в ситуации текущего и промежуточного контроля обученности студентов	6	5	Использование сюжетных вариативных задач возможно наряду с ситуациями текущего и промежуточного контроля обученности студентов также в ситуации государственной итоговой аттестации выпускников

Как следует из результатов экспертного оценивания, приведенных в таблице 4, вопросы применения сюжетных вариативных задач в системе контроля и оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» являются весьма сложными, противоречивыми и неоднозначными. Особенно отчетливо данная неоднозначность проявилась по вопросу правомерности или целесообразности использования сюжетных вариативных задач при отсутствии строгих критериев для интерпретации результатов их решения обучающимися. Проанализировав комментарии оценок экспертов, можно выделить ряд суждений о том, каким образом

минимизировать риск выставления необъективных оценок обучающимся в ситуации отсутствия строгих критериев:

1) проектирование содержания сюжетных вариативных задач таким образом, чтобы заведомо сузить пространство приемлемых ответов (это может быть реализовано благодаря формулированию различных ограничений правового, этического, экономического порядка);

2) стабильность в применении сюжетных вариативных задач (это позволяет накапливать статистику по результатам их решения обучающимися, очертить определенное поле вариантов ответов);

3) максимальная приближенность сюжетных вариативных задач к содержанию учебной дисциплины, междисциплинарного курса (их логика, логика движения к правильному или приемлемому ответу должна вытекать из логики категориально-тезаурусного построения темы или раздела учебной дисциплины, междисциплинарного курса);

4) обучение преподавателей методике применения сюжетных вариативных задач, их детальная методическая проработка и командное обсуждение (это позволяет уточнять критериальный аппарат, устранять выявленные ошибочные позиции).

Значительный разброс позиций экспертов, принявших участие в исследовании, зафиксирован и по вопросу использования сюжетных вариативных задач, наряду с ситуациями текущего и промежуточного контроля обученности студентов, также в ситуации государственной итоговой аттестации выпускников. Как следует из таблицы 4, незначительный перевес на стороне тех, кто считает неприемлемым использование сюжетных вариативных задач в рамках государственной итоговой аттестации выпускников. Основной аргумент противников использования сюжетных вариативных задач в рамках государственной итоговой аттестации выпускников состоит в том, что отсутствие строгих

критериев обуславливает значительный риск необъективного выставления оценки по дисциплине.

Вместе с тем, те эксперты, которые высказались за использование сюжетных вариативных задач в рамках государственной итоговой аттестации выпускников, высказали ряд интересных и заслуживающих внимания аргументов:

1) с помощью сюжетных вариативных задач, особенно построенных на междисциплинарном уровне, возможно осуществлять оценку интегральной готовности выпускника к предстоящей профессиональной деятельности (интерпретация ответов по итогам решения квазипрофессиональных задач позволяет составить целостное макропредставление о сильных и слабых сторонах в подготовке выпускника, о предпочтительности выбора им того или иного стиля действий, об уровне овладения теми или иными инструментами и приемами профессиональной деятельности, об умении опираться на аппарат и достижения сопредельных дисциплинарных кластеров, о полноте проявления креативных начал в профессиональном мышлении и т.д.);

2) сюжетные вариативные задачи в определенной мере решают проблему споров о предпочтительности включения в программу государственной итоговой аттестации выпускников тех или иных учебных дисциплин из учебного плана по специальности (будучи построенными на междисциплинарной основе, они позволяют проверить степень усвоения материала целого ряда дисциплин, и, что особенно важно, - сформированность ключевых общих и профессиональных компетенций будущего специалиста);

3) применение сюжетных вариативных задач на экзаменах государственной итоговой аттестации не исключает использование традиционных форм контроля знаний, проверки сформированности умений и навыков (ответы по вопросам экзаменационных билетов; выполнение

письменных практических заданий на проведение расчетов, составление документов и т.п.).

Практически полное единодушие и совпадение оценок экспертов, принявших участие в исследовании, продемонстрировано по вопросу системности применения сюжетных вариативных задач. Десять из одиннадцати экспертов, на наш взгляд, справедливо считают, что применение сюжетных вариативных является эффективным только в случае системного и систематического их применения. Это обуславливает, с одной стороны, необходимость соблюдения определенной частотности их применения на учебных занятиях, в системе самостоятельной работы обучающихся. С другой стороны, стоит задача постоянного обновления и пополнения фонда сюжетных вариативных задач с привлечением работающих выпускников, представителей работодателей, опытных преподавателей-методистов.

Очень важно, как следует из результатов экспертного оценивания, приведенных в таблице 4, чтобы информация по результатам применения в диагностических целях сюжетных вариативных задач использовалась в целях корректировки учебной программы, методик обучения.

Таким образом, проведенное исследование, полученные результаты, позволили получить новые данные, частично скорректировать и уточнить концептуальные позиции по широкому кругу вопросов и аспектов методики, организационно-педагогических условий применения сюжетных вариативных задач в системе оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит».

2.2. Реализация системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования

В параграфе дается описание формирующего эксперимента, в ходе которого апробирована система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования.

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были получены результаты, которые позволили определить исходный уровень системы контроля и оценки качества преподавания учебной дисциплины «Аудит».

На формирующем этапе ядром содержательной подсистемы оценивания качества преподавания учебной дисциплины выступала разработанная автором работа система оценивания качества учебной дисциплины «Аудит» (приложение 1).

Разработанная автором система включает 11 разделов. В качестве приоритетов помимо в области качества преподавания учебной дисциплины определены такие, как:

- формирование у студентов гарантированного уровня компетенций, знаний, навыков и умений, потребностей к профессиональному развитию, самообразованию, к эффективной производственной деятельности и карьере;
- реализация компетентностной модели образования, программ вариативного образования с учетом уровня готовности и особенностей развития обучающихся;
- активное включение учебной дисциплины в интегративные связи образовательного процесса техникума;

- акцент на развитие индивидуальных способностей каждого студента, достижение индивидуально приемлемого уровня профессионального и личностного развития выпускников;
- расширение базового компонента образования за счет научно-исследовательской и инновационной составляющей;
- сохранение физического и психического здоровья обучающихся;
- обеспечение социальной защищенности участников образовательного процесса.

Особую значимость в определении содержательной подсистемы имеет разработанная автором система мониторинга качества преподавания учебной дисциплины (Таблица 5).

Таблица 5

Система мониторинга качества преподавания учебной дисциплины

Направления	Периодичность, организация	Ключевые критерии и показатели	Оценочные мероприятия, работа с информацией
Мониторинг формирования общих и профессиональных компетенций у студентов	1 раз в семестр (по отдельным компетенциям – 2 раза в семестр). Проводится службой контроля качества и аудита техникума совместно с преподавателям и учебной дисциплины	- соответствие общих и профессиональных компетенций ФГОС и профессиональным стандартам - динамика отдельных компетенций и их групп - факторы, влияющие на формирование компетенций	Комплексная оценка степени готовности студента к предстоящей профессиональной деятельности Анкетирование работодателей и студентов, психодиагностика Компетентностные задания, сюжетные вариативные задачи как разновидность кейс-задач Анализ результатов итоговой и промежуточной аттестации
Мониторинг обученности студентов по учебной дисциплине	1 раз в семестр (в рамках промежуточной аттестации обучающихся). Проводится службой контроля качества и	- качество знаний, остаточные знания по учебной дисциплине - соответствие уровня знаний заявленному уровню в образовательной программе - выполнение мероприятий рабочей программы,	Учебное тестирование. Анализ текущей учебной успеваемости на основании документов учебной отчетности Изучение отчетной документации. Социологическое исследование.

	аудита техникума	освоение зачетных единиц - результативность участия студентов в конкурсах в техникуме и вне техникума - учебная мотивация студентов	
Мониторинг удовлетворенности потребителей	1 раз в год (отдельные диагностические мероприятия – по мере необходимости). Проводится службой контроля качества и аудита техникума	- удовлетворенность студентов качеством преподавания, условиями образовательной деятельности - удовлетворенность преподавателей смежных учебных дисциплин качеством сформированности отдельных компетенций, значимых для освоения их учебных дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей - удовлетворенность работодателей уровнем сформированности у выпускников компетенций, необходимых для самостоятельной профессиональной деятельности	Социологическое исследование. Изучение отзывов с производства на выпускников, по результатам производственной практики
Мониторинг качества условий для осуществления образовательного процесса по учебной дисциплине	1 раз в год; отдельные диагностические мероприятия – 1 раз в месяц <i>Особенность мониторинга</i> – привлечение к диагностике методистов техникума, экспертов из числа педагогических работников других профессиональных образовательных организаций,	- наличие и качество планирующей, отчетной, программно-методической документации - качество и соответствие современным требованиям оборудования и материалов учебных кабинетов - наличие и соответствие современным требованиям учебной и методической литературы по учебной дисциплине - динамика разработки, обновления и переработки учебно-методических материалов, учебно-методических комплексов - обеспеченность компьютерной и	Изучение и анализ документов. Самооценка. Статистические методы контроля качества. Сравнение с действующими нормами и критериальными значениями лицензирования и аккредитации, показателями самообследования, лучшими достижениями. Заполнение диагностических карт и листов. Ведение портфолио. Изучение инновационного опыта. Взаимопосещение занятий.

	вузов	оргтехникой - качество проведения учебных занятий, качество организации и обеспечения самостоятельной работы студентов - оптимальность выбора методов, средств, форм обучения и воспитания - качество продуктов научно-методической работы преподавателей - повышение квалификации, переподготовка, стажировки преподавателей	Оценка (результаты) участия студентов в предметных олимпиадах, конкурсах, деловых играх, конкурсах курсовых и дипломных проектов. Оценка учебно-методического обеспечения по результатам участия в конкурсах на лучшие УМК, учебник и учебное пособие, монографию и др.; Оценка (результаты) участия в конкурсах педагогического мастерства; Позиции в рейтингах.
--	-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Реализация технологической подсистемы системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины (СОКУД) осуществляется в ходе описания технологии выбора модели и построения системы оценки качества преподавания учебной дисциплины. Технологии носят поливариантный характер, что обусловлено:

- различиями в требованиях к выбору содержания и частных методик образовательной деятельности по учебной дисциплине, закрепленных в локальных актах образовательной организации;
- различиями в методических подходах, реализуемых на уровне предметно-цикловых комиссий, на уровне отдельных преподавателей;
- индивидуальными предпочтениями преподавателей в плане использования того или иного базового учебника, определенной системы промежуточного и рубежного контроля усвоения обучающимися учебного материала;
- различным положением той или иной учебной дисциплины, междисциплинарного курса, профессионального модуля в структурно-логической схеме подготовки специалиста среднего звена;

- различиями в трактовке уровней обученности, зафиксированными в профессиональных стандартах специалиста того или иного профиля.

Технология выбора модели СОКУД представляет собой определенную последовательность действий, шагов, приводящих к целостному видению проектируемого объекта с учетом первоначально сформулированных требований и имеющихся ограничений.

В общем виде технологию выбора модели СОКУД можно представить в виде следующих шагов:

1) выбор целевых установок применения системы оценки качества учебной дисциплины;

2) выбор форм, методов и технологий оценочно-диагностической деятельности, планируемых для включения в состав оценочно-измерительного комплекса СОКУД;

3) выбор процедур управления и оценки качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации, с которыми предполагается интегрировать и в составе которых использовать СОКУД;

4) выбор варианта документационного и нормативного обеспечения функционирования СОКУД в общей системе обеспечения качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации.

Выбор целевых установок применения системы оценки качества учебной дисциплины состоит в определении следующих позиций: 1) позиция использования СОКУД либо в целях обеспечения качества текущего функционирования учебного процесса по учебной дисциплине, либо в целях обеспечения качества его развития. Целевая установка применения СОКУД может также состоять одновременно в поддержке как одного, так и другого контуров управления.

2) позиция использования СОКУД либо в режиме внутреннего, либо в режиме внешнего использования, либо в режиме их сочетания и

взаимодополнения. Под режимом внутреннего использования СОКУД понимается такой режим, при котором информация о качестве образовательного процесса по учебной дисциплине используется исключительно преподавательским составом, ведущим занятия по учебной дисциплине. Соответственно при целевой установке внешнего применения СОКУД заинтересованными сторонами в получении и использовании информации выступают и администрация профессиональной образовательной организации, и контролирующие структуры, и профессионально-общественные структуры.

Выбор форм, методов и технологий оценочно-диагностической деятельности, планируемых для включения в состав СОКУД в значительной мере зависит от результатов предыдущего этапа - этапа определения целевых установок ее применения. Имеется в виду то, что в случае реализации целевой установки на внутреннее применение СОКУД ряд форм, методов и технологий контрольно-оценочно-диагностической деятельности становятся либо неэффективными, либо неправомерными с точки зрения нормативно-правового регулирования образовательной деятельности. Например, в ситуации внутреннего применения СОКУД могут быть рекомендованы такие формы, методы и технологии, как аудит первой стороны, самоанализ результатов текущего контроля усвоения учебного материала и промежуточной аттестации, мониторинг учебной успешности студентов, бенчмаркинг и т.п. В ситуации внешнего использования СОКУД могут быть рекомендованы: аудит второй и третьей сторон, экспертиза учебно-методического комплекса по учебной дисциплине, репетиционное или обязательное централизованное тестирование обучающихся, завершивших обучение по учебной дисциплине. Выбор форм, методов, технологий также в значительной мере определяется опытом и квалификацией, квалиметрической компетентностью преподавательского состава, сложившимся стилем управления образовательным процессом,

наличием определенных академических свобод, степенью интеграции учебного процесса, а также рядом субъективных факторов (индивидуальные предпочтения, элементы организационной культуры, стереотипы восприятия и т.п.).

Выбор процедур управления и оценки качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации, с которыми предполагается интегрировать и в составе которых использовать СОКУД, определяется тем, что локальные усилия по управлению и оценке качества образовательного процесса по одной отдельно взятой учебной дисциплине, междисциплинарному курсу, профессиональному модулю не могут рассматриваться как достаточные без построения целостной системы управления качеством образовательного процесса в профессиональной образовательной организации. На данном этапе проектирования СОКУД следует иметь в виду такие процедуры управления и оценки качества, как мониторинг качества учебного процесса, самообследование образовательной организации по установленным для нее показателям, контроль качества проведения учебных занятий, комплексные и тематические проверки деятельности кафедр и ПЦК, социологические опросы, экспертиза (ревизия) учебных программ, рейтинг преподавательского состава или рейтинг обучающихся, статистическая отчетность, экспертиза учебно-методических материалов и т.п. При этом имеется в виду, что реализуемые в отношении отдельно взятой учебной дисциплины оценочно-контрольно-диагностические процедуры могут входить в состав процедур общей системы оценки качества образовательного процесса. В другом случае в отношении учебной дисциплины используются общие для всех или большинства учебных дисциплин процедуры. Для удобства интеграции процедур управления качеством важно, чтобы они были, по возможности, унифицированы, были ориентированы на единый набор оценочных показателей.

Выбор варианта документационного и нормативного обеспечения функционирования СОКУД в общей системе управления качеством образовательного процесса в профессиональной образовательной организации представляет собой совокупность мыслительных действий и аналитических операций по определению тех аспектов функционирования СОКУД, которые нуждаются в учете, фиксации, регулировании. На данном этапе проектировочных работ важно учесть общий замысел нормативно-документационного обеспечения системы управления качеством образовательного процесса в профессиональной образовательной организации с тем, чтобы избежать дублирования и функционализма. Наиболее важные вопросы функционирования СОКУД могут быть зафиксированы в таких нормативно-методических документах и локальных актах, как:

- структурно-логическая схема образовательного процесса по подготовке специалистов определенного профиля;
- положение о текущем контроле знаний и промежуточной аттестации обучающихся;
- положение об учебно-методическом комплексе по учебной дисциплине;
- положение об экспертизе учебно-методических материалов по учебной дисциплине;
- положение о мониторинге качества образовательного процесса в образовательной организации СПО;
- инструкция по осуществлению контроля качества проведения учебных занятий в образовательной организации СПО;
- положение об аудите (комплексных, тематических проверках) деятельности кафедр (ПЦК);
- и др.

Несомненно, что реализуемые в рамках СОКУД процедуры и технологии контрольно-оценочно-диагностической деятельности для

удобства дальнейшей работы с информацией нуждаются в соответствующем документировании. Для этих целей могут быть рекомендованы следующие документы учета и отчетности, аналитические материалы:

- отчет о работе предметно-цикловой комиссии за учебный год;
- отчет о проведении самообследования по качеству подготовки специалистов (раздел «Качество образовательного процесса по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам, профессиональным модулям»);
- рейтинг преподавателей, рейтинг учебных дисциплин профессиональной образовательной организации;
- отчет о работе профессиональной образовательной организации за истекший учебный год.

Оценочно-критериальная подсистема подробно описана в приложении 2 «Методика оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» и используется в параграфе 2.3 при оценке результатов эксперимента.

2.3. Результаты эксперимента по апробации системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины

В параграфе подведены итоги опытно-экспериментальной работы по апробации системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования. Предложены и проанализированы полученные в ходе эксперимента результаты сформированности системы оценивания качества преподавания дисциплины.

Апробация разработанной системы оценки качества учебной дисциплины в целом позволило проверить также эффективность, уточнить режимы, сроки, периодичность, организационно-педагогические условия применения отдельных оценочных, диагностических, экспертных процедур и технологий, оценочно-критериальных комплексов.

Проведение эксперимента сопровождалось комплексом исследовательских мероприятий, связанных с получением информации от участников образовательного процесса, экспертов из числа представителей работодателей и учредителя техникума, информации из документальных источников, подтверждающей значимые сдвиги в качестве образовательного процесса в связи с применением системы оценки качества учебной дисциплины. Такие исследовательские мероприятия проводились по определенной циклограмме и включали оценочно-диагностические и экспертные процедуры по окончании месячных и полугодовых циклов.

Получен также нулевой (исходный) срез, относительно которого в дальнейшем осуществлялось сравнение полученных результатов.

Оценочно-диагностические и экспертные процедуры также проводились в отношении других учебных дисциплин, включенных в учебный план подготовки специалистов по специальности «Экономика и бухгалтерский учет», но применительно к которым, в отличие от учебной дисциплины «Аудит», не применялась специально разработанная система оценки качества.

В ходе эксперимента в аспектах динамики и отклонения от фоновых по другим учебным дисциплинам производилась фиксация и последующие анализ и сравнение по широкому кругу направлений, включая по таким как:

- полнота, достаточность, объективность, непротиворечивость и технологичность информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур системы оценки качества учебной дисциплины;

- удовлетворенность участников образовательного процесса технологичностью, валеологичностью, эргономичностью оценочных процедур;

- наличие дополнительных, по сравнению с традиционными подходами к управлению образовательным процессом, возможностей, сервисов, позволяющих корректировать отдельные параметры образовательного процесса;

- мотивационный потенциал системы оценки качества учебной дисциплины в плане улучшения качества процессов преподавания, научно-методической работы педагогов, учебной деятельности студентов;

- согласованность, скоординированность, непротиворечивость, преемственность системы оценки качества учебной дисциплины с системой оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними оценочными процедурами, осуществляемыми на федеральном и региональном уровне, в том числе с привлечением и с участием профессионально-общественных структур.

Первое из таких исследований в рамках двухгодичного педагогического эксперимента было посвящено выяснению субъективных оценок и позиций преподавательского состава относительно создаваемой и реализуемой системы оценки качества учебной дисциплины. Результаты данного исследования по этапам эксперимента приведены в табл. 6.

Таблица 6

Результаты исследования субъективных оценок и позиций преподавательского состава относительно создаваемой и реализуемой системы оценки качества учебной дисциплины

Оцениваемые вопросы и позиции	Преподаватели, участвующие в создании и применении СОКУД	Преподаватели, не участвующие в создании и применении СОКУД
1. Объективная необходимость СОКУД с точки зрения возможности реально влиять на качество образовательного процесса (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,76± 0,19	3,79 ± 0,26
- окончание 1-го года эксперимента	4,02± 0,32	3,84 ± 0,28
- окончание эксперимента	4,35± 0,29	3,89 ± 0,37
2. Возможности и дополнительные сервисы для		

преподавателя в связи с созданием и применением СОКУД (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,87± 0,23	3,80 ± 0,21
- окончание 1-го года эксперимента	3,97± 0,26	3,87 ± 0,20
- окончание эксперимента	4,30± 0,19	3,85 ± 0,32
3. Возможности СОКУД с точки зрения обеспечения основы для координации различных преподавателей, предметно-цикловых комиссий, администрации, различных функциональных подразделений (учебный отдел, методическая служба, служба маркетинга и качества и др.) (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,56± 0,27	3,48 ± 0,34
- окончание 1-го года эксперимента	3,72± 0,30	3,55 ± 0,37
- окончание эксперимента	3,90± 0,23	3,50 ± 0,30
4. Инновационный потенциал СОКУД в аспектах внедрения новшеств в содержание, технологии, формы образовательного процесса (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,63± 0,25	3,68 ± 0,29
- окончание 1-го года эксперимента	3,90± 0,22	3,65 ± 0,35
- окончание эксперимента	4,26± 0,18	3,70 ± 0,30
5. Мотивационный потенциал СОКУД с точки зрения улучшения качества деятельности участников образовательного процесса (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,59± 0,24	3,51 ± 0,30
- окончание 1-го года эксперимента	3,77± 0,33	3,54 ± 0,36
- окончание эксперимента	3,98± 0,27	3,58 ± 0,38

Данные таблицы 6 показывают значительные различия субъективных оценок и позиций двух групп преподавателей относительно различных аспектов внедрения и применения системы оценки качества учебной дисциплины. На фоне относительно одинаковых низких (в диапазоне от 3,48 до 3,87 по 5-балльной шкале) оценок на момент начала эксперимента в дальнейшем (окончание 1-го года эксперимента; окончание эксперимента) по группе преподавателей, участвующих в создании и применении СОКУД наблюдается значительный прирост оценок относительно исходных значений в диапазоне от 0,10 до 0,33 балла на момент окончания 1-го года эксперимента и в диапазоне от 0,34 до 0,63 балла на момент окончания

эксперимента. При этом наиболее высоко оценили респонденты из числа преподавателей, участвующих в создании и применении СОКУД ее роль и значимость в аспектах внедрения новшеств в содержание, технологии, формы образовательного процесса; в аспектах реального влияния на качество образовательного процесса. На наш взгляд, это является закономерным следствием и проявлением личного позитивного опыта, полученного преподавательским составом в ходе инновационных работ по созданию и применению системы оценки качества учебной дисциплины.

С группой преподавателей, участвующих в проекте по разработке и применению СОКУД, было проведено дополнительное исследование, направленное на выявление содержательных, технологических и процессуальных аспектов их деятельности в рамках данной системы.

В ходе исследования установлено, что 49,8 % из них на первых этапах проектировочных и внедренческих работ испытывали значительные трудности в силу отсутствия или недостаточного развития отдельных компетенций, связанных со спецификой квалиметрических, информационно-коммуникационных, экспертных технологий и процедур, рефлексивных умений, необходимостью ломки прежних профессионально-педагогических стереотипов, дополнительными затратами временных ресурсов. По окончании эксперимента все без исключения респонденты отметили однозначно положительную связь своего профессионального роста с участием в проекте по созданию СОКУД.

Что касается вопросов технологического порядка создания и применения СОКУД, то представители преподавательского состава в большинстве своем высоко оценили роль и потенциал использования таких ее составляющих, которые были разработаны при их непосредственном участии:

- рейтинговая методика оценки качества деятельности преподавателя – 66,4%;

- методика оценки качества проведения учебного занятия – 83,0%;
- методика оценки качества деятельности предметно-цикловой комиссии - 66,4%;
- мониторинговая методика оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся по этапам освоения учебной дисциплины - 100,0%;
- процедура экспертизы продуктов научно-методической деятельности преподавателей - 66,4%;
- статистические методы контроля качества образовательного процесса по учебной дисциплине - 100,0%;
- технология кейс-стади для комплексной оценки профессиональных компетенций обучающихся в системе промежуточного контроля - 100,0%.

Значительный интерес представляют данные исследования, проведенного в рамках эксперимента по апробации СОКУД с привлечением представителей преподавательского состава, функциональных подразделений (учебный отдел, методическая служба, служба маркетинга и качества) и администрации техникума и посвященного вопросам значимости данной системы в управлении образовательным процессом, ее согласованности с системой оценки качества техникума, качества и пригодности получаемой информации для управления, принятия управленческих решений в рамках обеспечения качества образовательного процесса. Результаты данного исследования по этапам эксперимента приведены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты исследования субъективных оценок и позиций представителей преподавательского состава, функциональных подразделений и администрации техникума относительно создаваемой и реализуемой системы оценки качества учебной дисциплины

Оцениваемые вопросы и позиции	Преподаватели, участвующие в создании и применении СОКУД	Представители администрации и функциональных подразделений техникума
1. Полнота, достаточность, объективность, непротиворечивость и технологичность информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур системы оценки качества учебной дисциплины (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,78± 0,17	3,81 ± 0,20
- окончание 1-го года эксперимента	4,04± 0,22	4,07 ± 0,25
- окончание эксперимента	4,20± 0,23	4,18 ± 0,30
2. Мотивационный потенциал системы оценки качества учебной дисциплины в плане улучшения качества процессов преподавания, научно-методической работы педагогов, учебной деятельности студентов (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,59± 0,24	3,70 ± 0,22
- окончание 1-го года эксперимента	3,77± 0,33	3,91 ± 0,29
- окончание эксперимента	3,98± 0,27	4,25 ± 0,25
3. Согласованность, скоординированность, непротиворечивость, преемственность системы оценки качества учебной дисциплины с системой оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними оценочными процедурами (оценки по 5-балльной шкале):		
- начало эксперимента	3,66± 0,26	3,78 ± 0,30
- окончание 1-го года эксперимента	3,77± 0,31	3,80 ± 0,33
- окончание эксперимента	4,09± 0,26	4,06 ± 0,27

Данные, представленные в таблице 7, показывают, что обе категории респондентов (преподаватели, участвующие в создании и применении СОКУД; представители администрации и функциональных подразделений техникума) в процессе проведения эксперимента сформировали достаточно

полное и однозначно положительное отношение к внедряемой системе оценки качества учебной дисциплины. Если в начале ее внедрения оценки соответствующих групп респондентов ее значения с точки зрения полноты, достаточности, объективности, непротиворечивости и технологичности информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур системы оценки качества учебной дисциплины, составляли, соответственно, 3,78 и 3,81, то после окончания эксперимента они выросли до 4,20 и 4,18. Аналогично к концу эксперимента значимо выросли оценки участников опроса и по вопросам мотивационного потенциала системы оценки качества учебной дисциплины (3,98 и 4,25); согласованности, скоординированности, непротиворечивости, преемственности системы оценки качества учебной дисциплины с системой оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними оценочными процедурами (4,09 и 4,06).

Последние оценки, на наш взгляд, достаточно информативны и значимы, так как подчеркивают органичность спроектированной отдельно взятой системы оценки качества учебной дисциплины с существующей в техникуме системой оценки качества образовательного процесса. Это весьма важно с точки зрения оптимальности материально-финансовых, кадровых и временных затрат на оценочные, экспертные, мониторинговые, контрольно-диагностические мероприятия, исключения избыточности информации, управляемости образовательного процесса.

Для подтверждения правомерности применения, значимости и полезности спроектированной системы оценки качества учебной дисциплины в ходе проведения ее экспериментальной проверки также ставилась задача получения соответствующих объективных данных и свидетельств. Такими объективными данными и свидетельствами выступали достигнутые результаты и динамика результатов обученности студентов по учебной дисциплине «Аудит», данные о наращивании информационно-

методического потенциала по данной учебной дисциплине, а также о росте квалификации и профессионализма соответствующих преподавателей. Некоторые из таких данных приведены в таблице 8.

Таблица 8

Данные о результатах, полученных в ходе проведения эксперимента, характеризующих процессуальные и результирующие параметры образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит»

Показатели	Количественные значения показателей по учебной дисциплине «Аудит»	Средние количественные значения показателей по другим учебным дисциплинам, входящим в профессиональный блок
Удельный вес преподавателей, повысивших свою квалификационную категорию по результатам аттестационных процедур (%)	100	64,3
Удельный вес преподавателей, повысивших свою квалификацию в объеме не менее 40 часов через различные формы (курсовая подготовка, стажировки, разработка и защита инновационных проектов, участие в конкурсах и др.) (%)	100	76,5
Средний балл успеваемости студентов по учебной дисциплине по результатам промежуточных аттестаций (оценки по шкале академической успеваемости «2», «3», «4», «5»)	4,03	3,89
Уровень развития у студентов ключевых профессиональных компетенций, формируемых в ходе освоения учебной дисциплины (оценки по 10-балльной шкале самооценок студентов)	7,25	6,07
Количество созданных и внедренных в ходе эксперимента научно-методических разработок, связанных с реализацией СОКУД (единиц из расчета на учебную дисциплину)	19	5,27

Данные таблицы 8 показывают, что участие педагогических работников в эксперименте по разработке, внедрению и применению системы оценки качества учебной дисциплины «Аудит» способствовало

тому, что они проявляли большую активность в получении новых и обновлении существующих профессиональных компетенций. Так, в отличие от остальных преподавателей (64,3%), 100% из них повысили свою квалификационную категорию по результатам аттестационных процедур, а также через различные формы (традиционные и инновационные) повысили свою квалификацию в объеме не менее 40 часов. Преподаватели – участники экспериментальных работ - были также более активны в создании и внедрении научно-методических разработок, связанных с реализацией СОКУД. Их усилиями за два года эксперимента было создано и внедрено в образовательный процесс 19 таких разработок, в то время как их коллегами в среднем 5,27 разработки на одну учебную дисциплину.

Объективно значимость эксперимента по разработке, внедрению и применению системы оценки качества учебной дисциплины может быть оценена через показатели среднего балла успеваемости студентов по учебной дисциплине по результатам промежуточных аттестаций. По экспериментальной дисциплине в группах студентов он составил 4,03 балла. По другим учебным дисциплинам по этим же группам – 3,89 балла. Показатели уровня развития у студентов ключевых профессиональных компетенций, формируемых в ходе освоения учебной дисциплины также оказались значимо выше по компетенциям, формируемых в рамках изучения учебной дисциплины «Аудит» (7,25 балла по 10-балльной шкале против 6,07 балла).

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент по разработке, апробации, внедрению и применению системы оценки качества учебной дисциплины подтвердил первоначально выдвинутую гипотезу о правомерности постановки вопроса о функционировании такой системы в рамках общей интегрированной системы оценки качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации. Применение такой системы в отношении отдельно взятой учебной дисциплины делает

более управляемыми процессы преподавания и учения, предоставляет в большем объеме и лучшего качества информацию для участников и субъектов управления образовательным процессом для корректировки образовательных стратегий, образовательных маршрутов. Наконец, наличие такой системы оценки качества учебной дисциплины объективно способствует росту образовательных достижений, повышению вклада учебной дисциплины в формирование специалиста среднего звена в профессиональной образовательной организации.

Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальная работа по проблеме исследования была осуществлена в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольно-оценочный) в течение 2010-2013 гг., в естественных условиях образовательного процесса ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса».

Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины, применительно к задачам подготовки специалистов среднего звена по направлению «Экономика и бухгалтерский учет» представлена посредством системы оценочных технологий и форм контрольно-оценочной деятельности (технология диагностики усвоения базовых понятий в форме составления и решения кроссвордов; технология решения ситуационных задач и кейс-заданий; технология составления толковых словарей на материале содержания курса той или иной учебной дисциплины, учебного модуля; тестирование остаточных знаний по ранее пройденным темам; написание рефератов и курсовых работ; выполнение индивидуальных заданий во время самостоятельной работы по актуальным вопросам той или иной учебной дисциплины, учебного курса специальности «Экономика и бухучет»).

Взаимосвязь данных технологий и форм оценки, диагностики, экспертизы и контроля обеспечивает комплексную диагностику качества образовательного процесса по учебной дисциплине, полученных в ходе ее усвоения студентами образовательных результатов, а мониторинговая направленность системы позволяет проследить динамику усвоения отдельных тем, получать информацию необходимую для дальнейшего улучшения качества образовательного процесса по учебной дисциплине.

Технология выбора модели СОКУД представляет собой определенную последовательность действий, шагов, приводящих к целостному видению проектируемого объекта с учетом первоначально сформулированных требований и имеющихся ограничений: выбор целевых установок применения; выбор форм, методов и технологий оценочно-диагностической деятельности, планируемых для включения в состав оценочно-измерительного комплекса СОКУД; выбор процедур управления и оценки качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации, с которыми предполагается интегрировать и в составе которых использовать СОКУД; выбор варианта документационного и нормативного обеспечения функционирования СОКУД в общей системе обеспечения качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации.

Результаты эксперимента по проверке диагностических возможностей отдельных методик, технологий и оценочных процедур в системе оценки качества образовательного процесса выявили высокие диагностические возможности отдельных методик, технологий и оценочных процедур, эффективность разработанной системы оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит» в естественных условиях образовательного процесса профессиональной образовательной организации.

В частности, при проверке эффективности методики оценки качества проведения учебного занятия по учебной дисциплине «Аудит» установлено, что состав показателей при использовании данной оценочной методики должен быть ориентирован на такие составляющие учебного занятия, как: деятельность преподавателя; деятельность обучающихся; содержание транслируемого учебного материала; применяемые на занятии инструментально-технологические средства для повышения эффективности передачи и усвоения учебной информации и активизации внимания обучающихся; многоплановые социальные и педагогические результаты и эффекты учебного занятия.

Использование результатов, полученных на основе данной методики, может осуществляться преимущественно в официальных целях (аттестация и рейтинг преподавателей, стимулирующие выплаты в рамках эффективного контракта, конкурсная деятельность и т.п.), но это не исключает и ряд вариантов вспомогательных (ориентировочных) целей.

Проведение педагогического эксперимента также позволило оценить потенциал, определить содержание и условия применения тестовых технологий в системе оценки качества образовательного процесса по учебной дисциплине «Аудит».

Констатирована однозначность позиций экспертов, принявших участие в исследовании, по вопросам использования тестов как вспомогательного средства или инструмента для диагностики усвоения обучающимися материала учебной дисциплины «Аудит»; интегрированного использования тестовых технологий и результатов тестирования (связь с другими процедурами, сопоставление информации тестирования с результатами оценки качества образовательного процесса, полученными с использованием других оценочных процедур); использования, наряду с официальными тестами, тестами официальных процедур, тестов, ориентированных на оценку качества процесса усвоения обучающимися учебного материала;

системного применения тестовых процедур, проектирования их применения на этапе разработки профессиональной основной образовательной программы и рабочей учебной программы; относительно высокой частотности применения тестовых процедур, тестов, дифференцированных применительно к различным этапам учебного процесса, освоения учебной темы, видам учебной деятельности.

Вместе с тем, в условиях реализации компетентностной модели обучения процедура тестирования должна подкрепляться, поддерживаться диагностическими процедурами, направленными на выявление, установление наличия и проявления таких свойств личности и профессионала, как: алгоритмичность мышления, креативность, сформированность и устойчивость субъективного контроля, рефлексивность, уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения и т.д.

Значительным потенциалом в этом плане обладают сюжетные вариативные задачи как разновидность кейс-технологий. В ходе экспериментальных исследований установлено, что для эффективного применения данной технологии необходимо соблюдение ряда условий: 1) проектирование содержания сюжетных вариативных задач должно осуществляться таким образом, чтобы заведомо сузить пространство приемлемых ответов (это может быть реализовано благодаря формулированию различных ограничений правового, этического, экономического порядка); 2) должна быть обеспечена стабильность в применении сюжетных вариативных задач (это позволяет накапливать статистику по результатам их решения обучающимися, очертить определенное поле вариантов ответов); 3) максимальная приближенность сюжетных вариативных задач к содержанию учебной дисциплины, междисциплинарного курса (их логика, логика движения к правильному или приемлемому ответу должна вытекать из логики категориально-тезаурусного построения темы или раздела учебной дисциплины, междисциплинарного

курса); 4) должны быть обеспечены обучение преподавателей методике применения сюжетных вариативных задач, их детальная методическая проработка и командное обсуждение (это позволяет уточнять критериальный аппарат, устранять выявленные ошибочные позиции).

Проведенный эксперимент по апробации разработанной системы оценки качества учебной дисциплины «Аудит» применительно к специальности «Экономика и бухгалтерский учет» позволил оценить ее эффективность, уточнить режимы, сроки, периодичность, организационно-педагогические условия применения отдельных оценочных, диагностических, экспертных процедур и технологий, оценочно-критериальных комплексов.

В частности, установлена результативность и преимущества такой системы, выражающиеся в том, что по сравнению с традиционными подходами обеспечивается:

- полнота, достаточность, объективность, непротиворечивость и технологичность информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур системы оценки качества учебной дисциплины;

- удовлетворенность участников образовательного процесса технологичностью, валеологичностью, эргономичностью оценочных процедур;

- наличие дополнительных возможностей, сервисов, позволяющих корректировать отдельные параметры образовательного процесса;

- мотивационный потенциал системы оценки качества учебной дисциплины в плане улучшения качества процессов преподавания, научно-методической работы педагогов, учебной деятельности студентов;

- согласованность, скоординированность, непротиворечивость, преемственность системы оценки качества учебной дисциплины с системой

оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними оценочными процедурами, осуществляемыми на федеральном и региональном уровне, в том числе с привлечением и с участием профессионально-общественных структур.

Респонденты из числа преподавателей, участвующих в создании и применении СОКУД высоко оценили ее роль и значимость в аспектах внедрения новшеств в содержание, технологии, формы образовательного процесса; в аспектах реального влияния на качество образовательного процесса.

Также ими высоко оценены роль и потенциал использования таких составляющих СОКУД, как: рейтинговая методика оценки качества деятельности преподавателя – 66,4 %; методика оценки качества проведения учебного занятия – 83,0 %; методика оценки качества деятельности предметно-цикловой комиссии - 66,4 %; мониторинговая методика оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся по этапам освоения учебной дисциплины - 100,0 %; процедура экспертизы продуктов научно-методической деятельности преподавателей - 66,4 %; статистические методы контроля качества образовательного процесса по учебной дисциплине - 100,0 %; технология кейс-стади для комплексной оценки профессиональных компетенций обучающихся в системе промежуточного контроля - 100,0 %.

Данные оценки коррелируют с результатами, полученных в исследовании с участием других представителей преподавательского состава, функциональных подразделений (учебный отдел, методическая служба, служба маркетинга и качества) и администрации техникума. Подтверждены выводы о высокой значимости данной системы в управлении образовательным процессом, ее согласованности с системой оценки качества техникума, качества и пригодности получаемой информации для управления, принятия управленческих решений в рамках обеспечения качества образовательного процесса.

Особо подчеркивается данной группой участников эксперимента значения СОКУД с точки зрения полноты, достаточности, объективности, непротиворечивости и технологичности информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур (оценки по окончании эксперимента составили 4,20 по группе преподавателей и 4,18 по группе представителей администрации и функциональных подразделений). Аналогично к концу эксперимента значимо выросли оценки участников опроса и по вопросам мотивационного потенциала системы оценки качества учебной дисциплины (3,98 и 4,25); согласованности, скоординированности, непротиворечивости, преемственности системы оценки качества учебной дисциплины с системой оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними оценочными процедурами (4,09 и 4,06).

Экспериментальная работа также позволила получить объективные данные и свидетельства потенциала СОКУД в аспектах достижения высоких результатов обученности студентов по учебной дисциплине «Аудит», наращивания информационно-методического потенциала по данной учебной дисциплине, а также о росте квалификации и профессионализма соответствующих преподавателей.

Установлено, что участие педагогических работников в эксперименте по разработке, внедрению и применению системы оценки качества учебной дисциплины «Аудит» способствовало тому, что они проявляли большую активность в получении новых и обновлении существующих профессиональных компетенций. Так, в отличие от остальных преподавателей (64,3%), 100% из них повысили свою квалификационную категорию по результатам аттестационных процедур, а также через различные формы (традиционные и инновационные) повысили свою квалификацию в объеме не менее 40 часов. Преподаватели – участники

экспериментальных работ были также более активны в создании и внедрении научно-методических разработок, связанных с реализацией СОКУД. Их усилиями за три года эксперимента было создано и внедрено в образовательный процесс 19 таких разработок, в то время как их коллегами в среднем 5,27 разработки на одну учебную дисциплину.

Объективно значимость эксперимента по разработке, внедрению и применению системы оценки качества учебной дисциплины может быть оценена через показатели среднего балла успеваемости студентов по учебной дисциплине по результатам промежуточных аттестаций. По экспериментальной дисциплине в группах студентов он составил 4,03 балла. По другим учебным дисциплинам по этим же группам – 3,89 балла. Показатели уровня развития у студентов ключевых профессиональных компетенций, формируемых в ходе освоения учебной дисциплины, также оказались значимо выше по компетенциям, формируемых в рамках изучения учебной дисциплины «Аудит» (7,25 балла по 10-балльной шкале против 6,07 балла).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модернизации среднего профессионального образования, обновление образовательного процесса осуществляются в условиях технологического, инновационного обновления экономики, социальной сферы. Это предполагает внедрение современных форм, технологий подготовки специалистов среднего звена, их обучения и воспитания, разрешение следующего комплекса проблем, противоречий его развития:

- несоответствие профильной структуры, содержания и территориального размещения профессионального образования потребностям рынка труда, граждан;

- отсутствие современной учебно-материальной базы профессиональных образовательных организаций, особенно по высокотехнологичным специальностям;

- необходимость значительного расширения и совершенствования дидактического, информационного обеспечения образовательного процесса;

- снижение качества подготовки специалистов среднего звена, низкий престиж соответствующих образовательных программ;

- слабое сопряжение отраслевого и межотраслевого, регионального и межрегионального управления в системе управления средним профессиональным образованием;

- несформированность целостной системы нормативно-правового и методического обеспечения преемственности среднего профессионального образования с другими ступенями общего и профессионального образования, затрудняющая вертикальную мобильность обучающихся;

- отсутствие механизма и практики реального участия работодателей в осуществлении процесса подготовки специалистов в средних специальных учебных заведениях;

- недостаточное распространение образовательных программ, обеспечивающих получение прикладных квалификаций; совместных сетевых программы образовательных организаций;

- недостаточное качество и квалификация педагогических работников профессиональных образовательных организаций.

Объективно назрела необходимость реализации комплекса новых подходов к оценке качества образовательного процесса, уровня подготовленности выпускников техникумов и колледжей (компетентностный, системно-деятельностный, квалитативный, квалитетический подходы). Их применение на уровне системы оценки качества отдельной учебной дисциплины позволяет адекватно проектировать содержание образовательной программы, выстраивать систему обеспечения качества образовательного процесса, более объективно и системно осуществлять оценку его качества в аспектах преподавания, учения, технологического оснащения учебной дисциплины, и, что самое главное, в отношении результатов освоения образовательной программы.

Формирующаяся нормативная правовая база, активное развертывание на федеральном уровне процедур по контролю, оценке и мониторингу качества профессионального образования, существующие в образовательных организациях инновационные и традиционные элементы системы оценки качества образования логично предполагают объединение их в единую систему. При этом важны взвешенные и осмысленные шаги профессиональной образовательной организации по выстраиванию собственной системы оценки качества образовательного процесса, в том числе с выделением ее подсистемы на уровне учебной дисциплины, междисциплинарного курса, профессионального модуля.

При этом должно обеспечиваться выполнение концептуального требования о том, что система оценки качества образовательного процесса техникума, колледжа является важной (но не единственной) подсистемой его

системы менеджмента качества. Управление качеством обучения студентов в колледже должно осуществляться с использованием ряда взаимосвязанных:

- педагогических этапов (нормативно-установочный, аналитико-диагностический, прогностический, деятельностно-технологический, промежуточно-диагностический (уточняющий), итогово-диагностический (завершающий));

- методов контроля, оценки и диагностирования процесса и результатов усвоения учебных дисциплин (методы устного, письменного и практического контроля, дидактические тесты, наблюдение; методы графического, программированного и лабораторного контроля, методы решения проблемных задач, тестовые технологии, в т.ч. технология аддитивного теста, мониторинговые и экспертные технологии и т.п.);

Особое значение имеют кейс-методы (особенно кейс задачи двух типов - тривиальные и проблемные ситуации), сочетающие в себе профессиональную и игровую деятельность, предполагающие создание и разрешение микропроблем, квазипрофессиональных ситуаций, позволяющие развивать исследовательскую и творческую составляющие готовности специалиста к профессиональной деятельности, активизировать процесс получения новых знаний, побуждающие к использованию имеющегося профессионально-образовательного и личностно-культурного потенциалов.

Идеология системы оценки качества учебной дисциплины должна определяться с учетом понимания субъектов такой оценки, сферы их компетенций и ответственности. Кроме преподавателей и студентов, оценку качества преподавания учебных дисциплин должны осуществлять коллеги-преподаватели, заведующие ПЦК, представители работодателей, администрации, учебного отдела, специалисты отдела мониторинга и аудита. В каждом из таких случаев оценка будет носить специфический характер,

предполагать использование различного инструментария, процедур (сертификация квалификаций, тестирование остаточных знаний, оценка удовлетворенности потребителей, мониторинг общих и профессиональных компетенций, оценка качества учебного занятия, экспертиза продуктов научно-методической работы; контроль остаточных знаний студентов; итоговая аттестация; рейтинг преподавателей; оценка конкурсных материалов, инновационных проектов; и т.д.).

Построение концепции системы оценки качества учебной дисциплины своими теоретическими основами должно иметь ряд научных дисциплин, (педагогика профессионального образования, психология, квалитология, теория управления, системогенетика и др.). В ее основу должны быть положены такие важнейшие научные принципы, идеи, положения, как: принцип оптимальности; принцип согласованности; принцип преемственности; принцип объективности; принцип ориентации на ключевые компетенции выпускника; принцип мониторинговой направленности основных контрольно-оценочных и диагностических процедур; принцип поливариантности используемых в системе педагогического контроля знаний средств, методов и технологий; принцип квалитативной направленности системы оценочных и диагностических процедур; принцип системности и систематичности контроля усвоения обучающимися содержания учебной дисциплины (междисциплинарного курса, профессионального модуля); положение о преемственности оценки качества по различным учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам; положение об эффективности использования результатов оценочной деятельности в управлении качеством образовательного процесса; идея использования достижений и потенциала педагогической квалитметрии, психодиагностики; идея сочетания в СОКУД критериев и показателей, отражающих качество процессов преподавания, учения, качество условий осуществления учебного процесса, качество

педагогических и социальных результатов; идея формализации оценочной деятельности, сочетания в СОКУД количественных и качественных шкал; положение о гетерогенности развития СОКУД в ходе ее применения; положение о качественной готовности участников образовательного процесса в части проектирования, применения и корректировки СОКУД; положение об ориентационном характере информации, получаемой в ходе применения оценочно-измерительного комплекса СОКУД; положение о разновариантности моделей построения оценочно-измерительного комплекса по учебной дисциплине с учетом ее содержания, принадлежности к тому или иному блоку дисциплин, этапа обучения, категории обучающихся; положение о многообразии категорий пользователей информации, получаемой в ходе применения оценочно-измерительного комплекса по учебной дисциплине; и ряд др.

В целом можно говорить о группе морфологических (целевой, нормативный, организационный, информационный, мотивационный) и функциональных (функции, формы, методы и технологии, процедуры оценочно-диагностической деятельности) составляющих системы оценки качества преподавания учебных дисциплин. Среди важнейших функций системы оценки качества учебной дисциплины: функция контроля; функция диагностики; функция прогнозирования; функция стандартизации; функция оценки и улучшения качества. При этом возможно многообразие концептуальных подходов и технологических вариантов развертывания СОКУД применительно к конкретной учебной дисциплине и условиям образовательной организации.

Многообразие и многовариантность СОКУД предполагает использование определенной технологии выбора той или иной ее модели. Технология выбора модели СОКУД представляет собой определенную последовательность действий, шагов, приводящих к целостному видению проектируемого объекта с учетом первоначально сформулированных

требований и имеющихся ограничений. Ее можно представить в виде следующих шагов: 1) выбор целевых установок применения; 2) выбор форм, методов и технологий оценочно-диагностической деятельности, планируемых для включения в состав оценочно-измерительного комплекса СОКУД; 3) выбор процедур управления и оценки качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации, с которыми предполагается интегрировать и в составе которых использовать СОКУД; 4) выбор варианта документационного и нормативного обеспечения функционирования СОКУД в общей системе обеспечения качества образовательного процесса в профессиональной образовательной организации.

В ходе проверки эффективности методики оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» установлено, что состав показателей при использовании данной оценочной методики должен быть ориентирован на такие составляющие учебного занятия, как: деятельность преподавателя; деятельность обучающихся; содержание транслируемого учебного материала; применяемые на занятии инструментально-технологические средства для повышения эффективности передачи и усвоения учебной информации и активизации внимания обучающихся; многоплановые социальные и педагогические результаты и эффекты учебного занятия.

Использование результатов, полученных на основе данной методики, может осуществляться преимущественно в официальных целях (аттестация и рейтинг преподавателей, стимулирующие выплаты в рамках эффективного контракта, конкурсная деятельность и т.п.), но это не исключает и ряд вариантов вспомогательных (ориентировочных) целей.

Экспериментально констатированы роль и место тестов в системе диагностики учебной успешности как вспомогательного средства. При этом зафиксированы позиции об интегрированном использовании тестовых

технологий и результатов тестирования (связь с другими процедурами, сопоставление информации тестирования с результатами оценки качества образовательного процесса, полученными с использованием других оценочных процедур); использовании, наряду с официальными тестами, тестами официальных процедур, тестов, ориентированных на оценку качества процесса усвоения обучающимися учебного материала; системного применения тестовых процедур, проектирования их применения на этапе разработки профессиональной основной образовательной программы и рабочей учебной программы; относительно высокой частотности применения тестовых процедур, тестов, дифференцированных применительно к различным этапам учебного процесса, освоения учебной темы, видам учебной деятельности.

В условиях реализации компетентностной модели обучения важно, чтобы процедура тестирования подкреплялась, поддерживалась диагностическими процедурами, направленными на выявление, установление наличия и проявления таких свойств личности и профессионала, как: алгоритмичность мышления, креативность, сформированность и устойчивость субъективного контроля, рефлексивность, уровень сформированности операций анализа, синтеза, обобщения и т.д.

Экспериментальными исследованиями установлено, что для эффективного применения кейс-технологий необходимо соблюдение ряда условий: 1) проектирование содержания сюжетных вариативных задач должно осуществляться таким образом, чтобы заведомо сузить пространство приемлемых ответов (это может быть реализовано благодаря формулированию различных ограничений правового, этического, экономического порядка); 2) обеспечение стабильности в применении сюжетных вариативных задач (это позволяет накапливать статистику по результатам их решения обучающимися, очертить определенное поле вариантов ответов); 3) максимальная приближенность сюжетных

вариативных задач к содержанию учебной дисциплины, междисциплинарного курса (их логика, логика движения к правильному или приемлемому ответу должна вытекать из логики категориально-тезаурусного построения темы или раздела учебной дисциплины, междисциплинарного курса); 4) обеспечение обучения преподавателей методике применения сюжетных вариативных задач, их детальная методическая проработка и командное обсуждение (это позволяет уточнять критериальный аппарат, устранять выявленные ошибочные позиции).

Педагогический эксперимент по апробации разработанной системы оценки качества учебной дисциплины «Аудит» применительно к специальности «Экономика и бухгалтерский учет» позволил установить результативность и преимущества такой системы. Они выражаются в том, что по сравнению с традиционными подходами обеспечивается:

- полнота, достаточность, объективность, непротиворечивость и технологичность информации (качество информации), получаемой в ходе использования оценочно-критериальных комплексов, оценочных, диагностических, экспертных, мониторинговых процедур системы оценки качества учебной дисциплины;

- удовлетворенность участников образовательного процесса технологичностью, валеологичностью, эргономичностью оценочных процедур;

- наличие дополнительных возможностей, сервисов, позволяющих корректировать отдельные параметры образовательного процесса;

- мотивационный потенциал системы оценки качества учебной дисциплины в плане улучшения качества процессов преподавания, научно-методической работы педагогов, учебной деятельности студентов;

- согласованность, скоординированность, непротиворечивость, преемственность системы оценки качества учебной дисциплины с системой оценки качества образовательного процесса в техникуме, с внешними

оценочными процедурами, осуществляемыми на федеральном и региональном уровне, в том числе с привлечением и с участием профессионально-общественных структур.

Респонденты из числа преподавателей, участвующих в создании и применении СОКУД высоко оценили ее роль и значимость в аспектах внедрения новшеств в содержание, технологии, формы образовательного процесса; в аспектах реального влияния на качество образовательного процесса.

Также ими высоко оценены роль и потенциал использования таких составляющих СОКУД, как: рейтинговая методика оценки качества деятельности преподавателя – 66,4 %; методика оценки качества проведения учебного занятия – 83,0 %; методика оценки качества деятельности предметно-цикловой комиссии - 66,4 %; мониторинговая методика оценки общих и профессиональных компетенций обучающихся по этапам освоения учебной дисциплины - 100,0 %; процедура экспертизы продуктов научно-методической деятельности преподавателей - 66,4 %; статистические методы контроля качества образовательного процесса по учебной дисциплине - 100,0 %; технология кейс-стади для комплексной оценки профессиональных компетенций обучающихся в системе промежуточного контроля - 100,0 %.

Данные оценки коррелируют с результатами, полученными в исследовании с участием других представителей преподавательского состава, функциональных подразделений (учебный отдел, методическая служба, служба маркетинга и качества) и администрации техникума. Подтверждены выводы о высокой значимости данной системы в управлении образовательным процессом, ее согласованности с системой оценки качества техникума, качества и пригодности получаемой информации для управления, принятия управленческих решений в рамках обеспечения качества образовательного процесса.

Экспериментальная работа также позволила получить объективные данные и свидетельства потенциала СОКУД в аспектах достижения высоких результатов обученности студентов по учебной дисциплине «Аудит», наращивания информационно-методического потенциала по данной учебной дисциплине, а также о росте квалификации и профессионализма соответствующих преподавателей.

Диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов исследуемой проблемы. Перспективными нам представляются исследования влияния профессиональных модулей образовательной программы организации среднего профессионального образования на эффективность формирования оценочной компетентности субъектов образовательного процесса; взаимосвязь оценочных умений преподавателей и студентов.

Библиография

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990, - 141с.
2. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А.Адольф, И.Ю.Степанова. – Красноярск: КГПУ, 2005.
3. Азоев, Г.П. Конкуренция: анализ, стратегия и практика. – М.: Центр экономики и маркетинга, 1996. – 208с.
4. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. – Вып.2. –Л.: ЛГУ, 1967. – С.235-249.
5. Анисимов, П.Ф. Проблемы модернизации среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование.2002. № 7.- С.4-5
6. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 297с.
7. Артищева, Е.К., Брызгалова, С.И., Гриценко, В.А. Аддитивный тест как средство оценивания фонового уровня знаний / Е.К.Артищева, С.И. Брызгалова, В.А. Гриценко // Актуальные проблемы общего и профессионально-педагогического образования: Межвуз. сб. научн. тр. / Отв. ред. С.И. Брызгалова. - Калининград: Калинингр. гос. ун-т., 1999. - Вып. 1. - 112с.
8. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование Миров. – М., 1996. – 240с.
9. Афанасьев, В.Г. Мир живого: Системность, эволюция и управление. – М.: ЛКИ, 2010. – 336с.
10. Бабушкина, Н.В. Проектирование технологии профессионального обучения с применением учебно-диагностического комплекта: автореф.

- ...дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В.Бабушкина – Екатеринбург: УГППУ, 2001. – 19с.
11. Батулин, Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии, 1988. - №8. – С.81-89.
 12. Батышев, С.Я. Подготовка рабочих-профессионалов. – М.: РАО Ассоциация «Профессиональное образование», 1995. – 243 с.
 13. Байденко, В.И. Болонский процесс: середина пути. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, - 2005. – 379с.
 14. Бахмутский А.Е. Мониторинг школьного образования: проблемы и решения /А.Е. Бахмутский.— СПб: КАРО, 2007.-164с.
 15. Белова, Г.М. Методика конструирования тестов для диагностики профессиональных компетенций обучающихся в системе "колледж-вуз" агропромышленного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.М.Белова. – Ижевск, 2011. – 169 с.
 16. Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики. – СПб.: ИПОРАО, 1999. – 480 с.
 17. Бережная, С.К. Управление качеством образовательных услуг в учреждении профессионального образования / С.К. Бережная // В сб. тезисов докладов научно-практической конференции «Конкурентоспособность на основе совершенства и инноваций – путь к успеху». - Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 84 с.
 18. Бобылев, В. Модель и организационная структура системы управления качеством подготовки специалистов / В. Бобылев, Т. Прахова, А. Янченко // Стандарты и качество. 2003. - № 8. - С. 85-86.
 19. Большой энциклопедический словарь / гл.редактор А.М.Прохоров: СПб: Норинт, 1997 – 1456 с.

20. Бондаревская, Р.С. Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.С.Бондаревская . – СПб.: ИОВ РАО, 2011. – 23 с.
21. Бордовская, Н.В., Титова, Е.В. Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза: методические рекомендации. – СПб: Архангельск, Поморский гос. университет – 71 с.
22. Борисова, Г.В., Васина, Е.В., Иванов, С.А. и др. Создание системы социального партнерства в профессиональном образовании / Г.В. Борисова, Е.В. Васина, С.А. Иванов и др. – СПб.: Северо-Западное Агентство международных программ, 2002. – 48 с.
23. Буюва, Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 216с.
24. Буюко, Е.Я. Стратегия развития системы профессионального образования Российской Федерации в период перехода к рыночной экономике: автореф. дисс. ... д-ра экон. наук: 08.00.07 / Буюко Евгений Яковлевич. – М.: ЦИТ, 1992. – 37 с.
25. Васильева, Е.Ю. Концепция системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе: дис. д-ра пед.наук. – СПб, 2005. – 499 с.
26. Вендина, О.В. Проектирование содержания учебной дисциплины на компетентностной основе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В.Вендина. – Ставрополь, 2011. – 179 с.
27. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена: монография. – СПб.: Спб АППО, 2008. – 155 с.
28. Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г.. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
29. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1978.

30. Волковинская, Н.Ю. Формирование умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волковинская Наталья Юрьевна. - М., 2008.
31. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 288 с.
32. Высоцкий, Л.А. Управление интеграционными процессами в системе подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А.Высоцкий. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 19 с.
33. Галанина, М.А. Воспитание профессиональной успешности студентов в педагогическом процессе колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А.Галанина. – СПб.: ИОВ РАО, 2006. – 23 с.
34. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / РАО, Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
35. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 149 с.
36. Горбачев, Д.С. Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход. – Педагогика. – 1995. - № 4. – С. 105-108.
37. ГОСТ Р 40.101-95 “Государственная регистрация систем добровольной сертификации и их знака соответствия”. – М.: Изд-во стандартов, 1995.
38. Государственная программа Российской Федерации "Экономическое развитие и инновационная экономика". [Электронный ресурс]. <http://www.garant.ru/news/465976/>
39. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы» (утверждена постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 295) [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/?frame=1#p30

40. Давыдов, В.В. Проблема развивающего обучения / В.В.Давыдов, – М.: Просвещение, 1986. – 371с.
41. Давыдова, Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Л.Н.Давыдова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2006. – 40с.
42. Двумичанская, Н.Н. Дидактическая система формирования профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе естественно-научной подготовки: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н.Двумичанская. – М., 2011. – 443 с.
43. Деятельность: теория, методология, проблемы / В.А.Лекторский, В.С.Швырев, Батищев И.Ф., М.: Политиздат, 1990. – 368 с.
44. Долгоруков, А.М. Case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А.М. Долгоруков [Электронный ресурс]. URL: <http://pucode.ru/2012/05/case-study>.
45. Дубровина, Т.Л. Технология организации неформального образования преподавателей профессионального цикла колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Л.Дубровина. – СПб.: ИПООВ РАО, 2013. – 22 с.
46. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: Ленин. универ., 1974. – 112 с.
47. Жуков, Г.Н., Пахомова, Е.А. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование за рубежом. – Кемерово, - №1, - 2009. – С. 63-66.
48. Забурьянова, В.Д. Научно-методическое сопровождение профессиональной подготовки специалистов среднего профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Д.Забурьянова. – Воронеж: ВГТУ, 2006. – 24 с.

49. Закутняя, Т.В. Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В.Закутняя. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2013. – 26 с.
50. Заливчей, С.А. Модульный подход к обучению студентов технических специальностей в среднем профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А.Заливчей. – М., 2011. – 21 с.
51. Замараев, А.Г. Технология модульно-компетентностного обучения в образовательном процессе военного вуза. Автореф.дис. ... к.п.н., - Уфа, 2013. – 26 с.
52. Зацепин, В.А. Педагогическая технология формирования готовности преподавателей колледжа к разработке образовательных программ по ФГОС с использованием автоматизированной информационной системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А.Зацепин. – Самара, 2013. – 238 с.
53. Зеер, Э.Ф., Заводчиков, Д.П. Инновации в профессиональном образовании. – Екатеринбург: РГПУ, - 2007. -215 с.
54. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
55. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2005. - №5. - С. 15-25.
56. Зимняя, И.А., Лаптева, М.Д., Мазаева, И.А., Морозова, Н.А. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / И.А. Зимняя, М.Д. Лаптева, И.А. Мазаева, Н.А. Морозова / Под. научн. ред. д-ра психол.

- наук, проф., академик РАО И.А.Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 112 с.
57. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. - №5. – С. 15-16.
58. Зобов, А.М. Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение / А.М.Зобов // Электронный ресурс – www.management.com.ua/be. Режим доступа свободный.
59. Зоткин Ф.А. (http://www.vtk.t-k.ru/index.php?nma=onas&fla=onas_rto4_2_2)
60. Зотова, М.Б. Обеспечение качества заочной формы обучения в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Б.Зотова. – М., 2011. – 24 с.
61. Иванов, Б.С. Теория и методология реализации педагогической системы качества образовательного процесса в вузе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Б.С.Иванов. – СПб: СПбГПУ, 2004. – 40 с.
62. Иванова, С.В. Системный подход к игровым формам обучения в условиях многоуровневой подготовки в политехническом лицее: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В.Иванова. – СПб.: ИПТО РАО, 2000. – 23 с.
63. Изотов, Б.А. Критерии оценки качества преподавания технических дисциплин в ВУЗе (пособие) / Б.А. Изотов. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2012. [Электронный ресурс]. conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf10/187.doc.
64. Караваева, И.А. Валидность педагогических тестовых измерителей как средство повышения объективности контроля обученности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А.Караваева. – Ижевск: УГУ, 2003. – 20 с.
65. Кабуш, В.Т. Основные положения гуманистической педагогики. ... – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2000. – 301 с.

66. Каган, М.С. Избранные труды: в 7 т., т.2. Теоретические проблемы философии. – СПб.: Параголис, 2006. – 660 с.
67. Каратеев, Ю.П. Маркетинговые стратегии развития образовательных услуг на региональном рынке: автореф. дисс. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Ю.П.Каратеев. - Ставрополь, 2006. – 17 с.
68. Керер, О.П. Совершенствование оценочной деятельности преподавателей среднего профессионального образования на основе индикаторов качества. Автореф.дисс...к.п.н., - Челябинск, 2008. – 25 с.
69. Климов, Е.А. Общая психология. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 511 с.
70. Ковлякова, В.Е. Оценка качества среднего профессионального образования в рамках государственного контроля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.Е.Ковлякова. – М., 2013. – 209 с.
71. Козырева, Л. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения студентов-социологов [Электронный ресурс] www.nwags.ru/files/files/407324.doc. Режим доступа свободный.
72. Колесник, Н.П. Кейс-стади в интегративном обучении педагогике. Методические рекомендации / Н.П. Колесник // В 2-х частях. Часть I. – СПб.: НП «Стратегия будущего», 2006. – 198 с.
73. Колесникова, И.А. Основы андрагогики: уч.пособие. – М.: Академия, 2007. – 314 с.
74. Комарницкая, Е.А. Моделирование методического обеспечения образовательного процесса в многопрофильном колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А.Комарницкая. – М., 2011. – 19 с.
75. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008г. № 1662-р). [Электронный ресурс] <http://ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>.

76. Копытов, А.Д., Пальянов, М.П., Семина, О.А. Модернизация профессионального образования в США // Профессиональное образование №1, 2009, Кемерово. – С. 59-62.
77. Корякина, И.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студента среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В.Корякина. – Хабаровск, 2013. – 165 с.
78. Костюк, Н.В. Формирование готовности выпускников учреждений профессионального образования к инновационной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.В.Костюк. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2013. – 42 с.
79. Котова, Е.В. Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. - №2, 2014, Кемерово. – С.75-78.
80. Красинская, Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: уч.пособие. – Самара: СамГУПС, - 2010. – 140 с.
81. Ксенофонтова, А.Н. Теоретические основы становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе : Дис. ... д-ра пед. наук : Оренбург, 2000. - 370 с.
82. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки
// Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина, А.А. Реан - Спб.: СпбГУ, 1993. – 63 с.
83. Куршакова, Н. Б. Кейс-метод подготовки банковских менеджеров / Н. Б. Куршакова // ЭКО. - 2002. - № 11. - С. 136–140.
84. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с..

85. Лагада, Е.В. Средние специальные учебные заведения тоже претерпевают изменения / Е.В. Лагада // Экономический вестник Ростовского государственного университета. Том 5, №2. Часть III. – Р-н-Д, 2007. - С. 190-194.
86. Лазарев, В.С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 2(14), 2004, Кемерово. – С.56-69.
87. Лазарева, Т.В. Реализация тестовой технологии контроля подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В.Лазарева. – М., 2012. – 207 с.
88. Ламанова, Л.А. Педагогическая квалификация как нормативная категория профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А.Ламанова. – СПб.: ИПООВ РАО, 2013. – 24 с.
89. Лебедев, О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в Системе образования: дисс. ...доктора пед.наук. – Спб., 1002. – 239 с.
90. Леготина, И.М. Профессиональная адаптация как средство формирования конкурентоспособности студентов технического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.М.Леготина. – СПб.: ИПТО РАО, 2005. – 27 с.
91. Ледянкина, М.А. Организация деятельности методической службы техникума по развитию профессиональной компетентности преподавателей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А.Ледянкина. – Нижний Новгород, 2012. – 180 с.
92. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, - 1977. – 304 с.
93. Лешина, Е.Е., Болдина, О.Г. Модель менеджмента качества образования в образовательном учреждении среднего профессионального учреждения / Е.Е. Лешина, О.Г. Болдина // В сб. тезисов докладов научно-практической конференции «Конкурентоспособность на основе

- совершенства и инноваций – путь к успеху». - Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 84 с.
94. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 384с.
95. Лободенко, Н.В. Педагогическое проектирование мониторинга качества профессионального образования в межрегиональном колледже: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В.Лободенко. – СПб.: ИПТО РАО, 2005. – 30 с.
96. Луис Б.Барнс, К.Роланд Кристенсен, Эбби Дж. Хансен, Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература): Пер. с англ. / Под ред. А.И.Наумова. – М.: Гардарики, 2000. – 501 с.
97. Матвиевская, Е.Г. Культура оценочной деятельности педагога как социально-педагогический феномен // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. - №2. – С. 38-42
98. Майкл Р. Линдерс, Луиз А. Мофетт-Линдерс, Джеймс А. Эрскин. Написание кейсов. Четвертое изд. / Школа бизнеса им. Ричарда Айви, Лондон, Онтарио, Канада – 2002.
99. Малыгин, А.А. Адаптивное тестирование учебных достижений студентов в дистанционном обучении: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А.Малыгин. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – 24 с.
100. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова – М.: Межд.гуманит.фонд «Знание», 1996.- 308 с.
101. Маркова, С.М. Теоретические основы проектирования образовательных систем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / С.М.Маркова– СПб.: ИПТО РАО, 2002. – 50 с.

102. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А.Богословский и др. – М.: МГУ, 2007. – 148 с.
103. Михайлова, Е.А. Кейс и кейс-метод: процесс написания кейса / Е.А. Михайлова // Маркетинг. 1999. – С.113-120.
104. Модернизация среднего профессионального образования России (доклад о ходе реализации в 2003 г. Программы развития среднего профессионального образования России на 2000-2005 годв. – Краснодар, КубГГУ, 2004. – с.20.
105. Морозов, Н.И. Организационно-педагогические условия организации интегрированного начального и среднего профессионального образования в техникуме: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.И.Морозов. – Чебоксары, 2012. – 152 с.
106. Морозова, С.А. Профессиональная мобильность педагогов как условие инновационного развития колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А.Морозова. – Екатеринбург, 2013. – 186 с.
107. Немов, Р.С. Психология в 3 кн. Кн.1 Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 688с.
108. Непрерывное профессиональное образование: проблемы, поиски, перспективы: Монография / Под ред. И.А.Зязюна. – Киев, 2000. – 636 с.
109. Новиков, П.И., Зуев, В.М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие. – М.: РГАГИЗ, 2000. – 266 с.
110. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: ИТИ технологии, 2003. – 944 с.
111. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь: пер. с польск. Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.

112. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996, № 1.
113. Панасюк, В. П., Ковальчук, О.В. О политике качества общего образования / В. П. Панасюк, О.В. Ковальчук // Стандарты и качество. 2014. № 7 (925). С. 76–79.
114. Панасюк, В.П. Системы обеспечения и оценки качества общего и непрерывного педагогического образования (учебно-методическое пособие для слушателей программ переподготовки и повышения квалификации педагогических работников системы дополнительного профессионального образования) / В. П. Панасюк. – СПб. – М.: ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, Институт качества высшего образования ФГОУ ВПО «Московский институт стали и сплавов» (технологический университет), 2013. – 223 с.
115. Панасюк, В. П. Развитие теории и современные проблемы управления и оценки качества образования / В. П. Панасюк // Человек и образование. 2013. № 3 (36). С. 98–104.
116. Педагогический словарь в 2 т. М.: АПН, 1960. – Т.2. – 776 с.
117. Педагогическая энциклопедия: Т.3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 880 с.
118. Петровский, В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование, 1996, № 3. – С. 100-109.
119. Петухов, М.А. Теоретические основы профессионально-технологической системы обучения специальным предметам квалифицированных рабочих и специалистов: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.А.Петухов. – СПб.: ИПТО РАО, 2000. – 44 с.
120. Положение о системе внутреннего и внешнего аудита качества преподавания в НОУ ВПО «Поволжский институт бизнеса» (Самара, 2013). [Электронный ресурс] pib-samara.ru/doc/sa.doc.

121. Положение о формировании системы независимой оценки качества профессионального образования, утвержденное Министерством образования и науки Российской Федерации и Президентом РСПП от 31 июля 2009 г. № АФ-318/02. [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/55170975/>
122. Положение об оценке и сертификации квалификации выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах, утвержденное Министерством образования и науки Российской Федерации и Президентом РСПП от 31 июля 2009г. № АФ-317/03. [Электронный ресурс] <http://www.nark-rspp.ru/?p=1171>.
123. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.02.2014 N 92 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального образования и высшего образования». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158968/
124. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. №23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов». [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/70304190/>
125. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2008 г. № 1015 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования». [Электронный ресурс] <http://www.nark-rspp.ru/?p=1181>.
126. Постановление Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 687 "Об утверждении номенклатуры должностей педагогических

- работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций". [Электронный ресурс] <http://www.rg.ru/2013/08/19/nomenklatura-site-dok.html>.
127. Постановление Правительства РФ от 05.08.2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования». [Электронный ресурс] <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/27751.html>.
128. Постановление Правительства РФ от 30.03.2013 N 286 "О формировании независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги" (вместе с "Правилами формирования независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги"). [Электронный ресурс] <http://www.audar-info.ru/docs/politic/?artId=696775§Id=153799#artId696775>.
129. Практическая педагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых: монография / Под ред. В.И.Подобеда, А.Е.Марона. – СПб.: ИОВРАО, 2009. – 404 с.
130. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1324 от 10 декабря 2013 года «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158530/
131. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 462 от 14.06.2013 г. «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией». [Электронный ресурс] http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148628/
132. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 июля 2014 года № 2014 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего

- профессионального образования по специальности 3802.01 «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)». [Электронный ресурс]
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165768/
133. Приказ Минтруда России от 12 апреля 2013 г. № 147н "Об утверждении Макета профессионального стандарта". [Электронный ресурс]
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146836/
134. Приказ Минтруда России от 12 апреля 2013 г. № 148н "Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов". <http://www.glavbukh.ru/docs/Prof/poyasnenia.pdf>
<http://www.glavbukh.ru/docs/Prof/poyasnenia.pdf>.
135. Приказ Минтруда РФ от 29 апреля 2013 г. № 170н "Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта".
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150886/
136. Птицын, В.Н. Метод конкретной ситуации: опыт НКО юга России. - Краснодар: ЮРРЦ. 2003. – 120 с.
137. Распоряжение Правительства РФ от 30.03.2013 N 487-р «Об утверждении плана мероприятий по формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, на 2013 - 2015 годы».
<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70250118/>
138. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2014 г. N 487-р "Об утверждении комплексного плана мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014 - 2016 годы".
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161326/
139. Российское образование к 2001 году. Аналитический обзор. Среднее профессиональное образование
140. Российское образование к 2013 году. Аналитический обзор. Среднее профессиональное образование

141. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы антологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
142. Русских, И.Т. Разработка тестовой технологии диагностики структуры и динамики обученности в системе «школа-вуз»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Т.Русских. – Ижевск: УГУ, 2003. – 23 с.
143. Садекова, А.У. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной деятельности студентов колледжа банковского профиля: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.У.Садекова. – М., ФИРО, 2008. – 30 с.
144. Селезнев, Н.В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Автореф.дис. ... д-ра пед.наук – Борисоглебск, 1997. – 25 с.
145. Селезнева, Н.А. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра / Под общ. ред. В.И. Байденко, Н.А. Селезневой. ... - М.: Центр тестирования, 2005. - 156 с.
146. Селенков А.Н. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов металлообрабатывающих профессий в условиях ресурсного центра колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Н.Селенков. – М., 2012. – 211 с.
147. Семенов, И.Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И.Н.Семенов, Ю.А.Репецкий // Мир психологии. –1999. - №2. – С.32-41.
148. Сепп, Л.В. Социально-педагогические механизмы инновационного развития колледжа (в условиях малого города): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В.Сепп. – СПб.: ИПТО РАО, 2005. – 30 с.
149. Система оценки качества преподавания отдельных дисциплин в Санкт-Петербургском филиале Государственного университета – Высшей школы экономики (27 июля 2012 г.).
www.hse.ru/data/2012/07/27/1258179136/proekt.pdf.

150. Скиба, А.И. Формирование конкурентоспособности учащихся в условиях социально-профессиональной среды профессиональных училищ и лицеев: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И.Скиба. – СПб.: ИПТО РАО, 2005. – 21 с.
151. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология человека. – Уч.пособие. – М.: Школьная пресса, 2000. – С. 44-55.
152. Смолянинова, О.Г. Кейс-метод обучения в подготовке педагогов и психологов / О.Г. Смолянинова // Информатика и образование. - 2001. - № 6.
153. Сопин, В.И. Дидактическая система проектирования и комплексного применения средств обучения в профессиональных училищах и лицеях: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.И.Сопин. – СПб.: ИПТО РАО, 2000. – 44 с.
154. Социологический энциклопедический словарь / Под ред. Г.В.Осипова. – М.: ИНФРА – М.: Норма, 1998. – 448 с.
155. Спивак, В.П. Кейсы и методика их решения / В.П. Спивак // Управление персоналом. - 2006. - № 3. – С. 34-42.
156. Старыгина, С.Д. Проектирование профессиональных дисциплин по направлению "Информационные системы" на основе компетентностного подхода: дисс ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / С.Д.Старыгина.- Казань, 2008.- 219 с.
157. Степанов, С.А. Практические рекомендации по созданию и внедрению системы управления качеством в образовательных учреждениях профессионального образования. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», 2006. - 408 с.

158. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р). <http://www.rg.ru/2012/01/03/innov-razvitie-site-dok.html>.
159. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации 7 февраля 2008 г. № Пр-212). [Электронный ресурс] <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?base=RLAW314;n=62074;req=doc>.
160. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года (одобрена решением коллегии МОиН РФ от 18.06.2013 г.). Место размещения – официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации.
161. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. - СПб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.
162. Субботина, Л.В. Системный подход к организационно-педагогическим условиям формирования профессионализма деятельности учащихся профессионального лицея информационно-технологического профиля: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.В.Субботина. – СПб.: ИПТО РАО, 2003. – 29 с.
163. Сурмин, Ю.П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю.П. Сурмин. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
164. Сухобская, Г.С. Андрагогическое обеспечение развития образования взрослых в современном обществе как проблема научного исследования / Г.С.Сухобская, Е.А.Соколовская и др. // Проблемы формирования

- андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования.- Спб.: СпбГУПМ, - 2002. – С. 10-13.
165. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб.пособие. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
166. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
167. Темняткина, О.В. Методика формирования общих и профессиональных компетенций у обучающихся в учреждениях НПО и СПО (методические рекомендации) / О.В. Темняткина. – Екатеринбург: ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2012. - 78 с.
168. Трапицын, С.Ю. Подготовка экспертов по оценке качества преподавания в вузе / С.Ю.Трапицын, Е.Ю.Васильева // Высшее образование сегодня, 2005. - № 4. – С.22-25.
169. Томилова, М.И. Развитие оценочной компетентности преподавателя в вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.И.Томилова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2013. – 23 с.
170. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г . № 599 "О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки". [Электронный ресурс] <http://base.garant.ru/70170946/>
171. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70070950/>
172. Фатхутдинов, Р.А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление: учеб.пособие для вузов. – М.: ИНФРА-И, 2000. – 312 с.
173. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы. Интернет-ресурс - <http://fcpro.ru/>
174. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом

- Федерации 26 декабря 2012 года). [Электронный ресурс]
<http://www.duma.gov.ru/>
175. Федеральный Закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» от 1 декабря 2007г. № 307-ФЗ. [Электронный ресурс]
<http://www.duma.gov.ru/>
176. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 08014 Экономика и бухгалтерский учет (по отрасли)
177. Филиппова, Е.Ф. Управление качеством образования в современном лицее: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ф.Филиппова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 25 с.
178. Фрицко, Ж.С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября. [Электронный ресурс]
<http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>.
179. Хруцкий, В.Е., Корнеева, И.В., Автухова, Е.Э. Современный маркетинг / Под. ред. В.Е.Хруцкого. - М.: Финансы и статистика, 1991. – 253 с..
180. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58-64.
181. Черепанов, В.С. Проблемы квалиметрии образования и дидактической тестологии. Ижевск: ИжГТУ, 2003. С.124.
182. Чернышева, Е.К. Технология проектирования содержания специальных предметов для подготовки специалистов интегративного типа: автореф.

- дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.К.Чернышева.– СПб.: ИПТО РАО, 2002. – 26 с.
183. Шевченко, А.И. Проектирование дисциплинарного образовательного пространства в вузе и методика его освоения: дисс. .канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И.Шевченко. - Ставрополь, 2004. - 177 с.
184. Шерайзина, Р.М. Субъектная парадигма в моделировании процесса непрерывного профессионального образования. – В.Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, - 2010. – 124 с.
185. Шиканов, С.В. Конкуренция как многоуровневая система оценки состояния образовательного учреждения. Известия Томского политехнического университета. – 2008. - №6. – С. 66-69.
186. Широбоков, С.Н. Особенности подготовки конкурентоспособных специалистов в вузах Германии и США: сравнительный анализ // Профессиональное образование. - № 1, - 2009, Кемерово. – С. 54-56.
187. Шухардина, В.А. Адаптивные тесты как средство индивидуализации педагогического контроля качества знаний учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А.Шухардина. – Ижевск: УГУ, 2002. – 21 с.
188. Щапов, А.Н. Оценка учебных достижений в системе управления качеством образовательного процесса / А.Н. Щапов // В сб. тезисов докладов научно-практической конференции «Конкурентоспособность на основе совершенства и инноваций – путь к успеху». - Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 84 с.
189. Щедровицкий, Г.П. Проблемы методологии системного исследования. - М., 1964. – 176 с.
190. Щенников, С.А. Обеспечение качества в системе открытого дистанционного бизнес-образования / С.А. Щенников // Бизнес-образование . - 2003. - № 1. - С. 156-169.
191. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: УРСС, 1997. – 444 с.

192. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 271 с.
193. Яблонский, В.И. Компетентностно-модульная технология подготовки в колледже специалистов по видам профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.И.Яблонский. – Самара, 2012. – 222 с.
194. Янг, С. Системное управление организацией. – М., 1972.
195. Якунин, В.А. Современные методы обучения высшей школе. – М., 1991.
196. Ярошенко, М.В. Проектирование структуры и содержания непрерывного экономического образования в системе «колледж-вуз»: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.В.Ярошенко. – Ижевск: ИГТУ, 2005. – 19 с.
197. Яфизова, Р.А. Активизация образовательного потенциала междисциплинарной интеграции в техническом колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.А.Яфизова. – Уфа, 2013. – 189 с.
198. Deutschland № 1, 2007, Frahkfurter Societaets – Druckert Gmbh, с.3.
199. Deutschland № 1, 2008, Frahkfurter Sociletaets – Druckert Gmbh, с.3.
200. The Kiplinger Magazine. 2007: <http://www.usnews.com/usnews/rdu/college/rankings/rankna.doc>
201. Traning Morketable ang Effective Professionals: Assessing student Learning Outcomes and Relevanct to tne international Labor Market. – Омск: ОМГПУ, 2005.

Приложения

Приложение 1**Описание системы оценивания качества учебной дисциплины****«Аудит»****I. Краткая характеристика учебной дисциплины**

Учебная дисциплина «Аудит» входит в общепрофессиональный блок учебных дисциплин по специальности подготовки специалистов среднего звена «Экономика и бухгалтер». Учебным планом на освоение данной дисциплины отводится 90 часов, в том числе 30 часов на самостоятельную работу. Дисциплина изучается в течение одного учебного семестра на 2-м году обучения (4-й семестр обучения).

Приоритеты Политики в области качества изучения учебной дисциплины:

- формирование у студентов гарантированного уровня компетенций, знаний, навыков и умений, потребностей к профессиональному развитию, самообразованию, к эффективной производственной деятельности и карьере;
- реализация компетентностной модели образования, программ вариативного образования с учетом уровня готовности и особенностей развития обучающихся;
- активное включение учебной дисциплины в интегративные связи образовательного процесса техникума;
- акцент на развитие индивидуальных способностей каждого студента, достижение индивидуально приемлемого уровня профессионального и личностного развития выпускников;
- расширение базового компонента образования за счет научно-исследовательской и инновационной составляющей;
- сохранение физического и психического здоровья обучающихся;

- обеспечение социальной защищенности участников образовательного процесса.

II. Перечень, периодичность и краткая характеристика используемых в отношении учебной дисциплины методов, технологий и процедур оценки качества образования

1. Самообследование по качеству образования

Процедура реализуется в рамках общих мероприятий техникума по проведению самообследования образовательной организации в соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 462 от 14.06.2013 г. Она также реализуется в ситуациях подготовки техникума к прохождению аккредитации, государственной итоговой аттестации выпускников техникума; участия техникума в различных конкурсах по линии государственных и профессионально-общественных структур. Процедура самообследования проводится также на уровне предметно-цикловой комиссии. В данном случае активно используются инструменты бенчмаркинга, стратегического планирования, качественного анализа полученной информации.

2. Мониторинг качества образования

Направления	Периодичность, организация	Ключевые критерии и показатели	Оценочные мероприятия, работа с информацией
Мониторинг формирования общих и профессиональных компетенций у студентов	1 раз в семестр (по отдельным компетенциям – 2 раза в семестр). Проводится службой контроля качества и аудита техникума совместно с преподавателям и учебной дисциплины	- соответствие общих и профессиональных компетенций ФГОС и профессиональным стандартам - динамика отдельных компетенций и их групп - факторы, влияющие на формирование компетенций	Комплексная оценка степени готовности студента к предстоящей профессиональной деятельности Анкетирование работодателей и студентов, психодиагностика Компетентностные задания, сюжетные вариативные задачи как разновидность кейс-задач Анализ результатов итоговой и промежуточной аттестации

Мониторинг обученности студентов по учебной дисциплине	1 раз в семестр (в рамках промежуточной аттестации обучающихся). Проводится службой контроля качества и аудита техникума	- качество знаний, остаточные знания по учебной дисциплине - соответствие уровня знаний заявленному уровню в образовательной программе - выполнение мероприятий рабочей программы, освоение зачетных единиц - результативность участия студентов в конкурсах в техникуме и вне техникума - учебная мотивация студентов	Учебное тестирование. Анализ текущей учебной успеваемости на основании документов учебной отчетности Изучение отчетной документации. Социологическое исследование.
Мониторинг удовлетворенности потребителей	1 раз в год (отдельные диагностические мероприятия – по мере необходимости). Проводится службой контроля качества и аудита техникума	- удовлетворенность студентов качеством преподавания, условиями образовательной деятельности - удовлетворенность преподавателей смежных учебных дисциплин качеством сформированности отдельных компетенций, значимых для освоения их учебных дисциплин, междисциплинарных курсов и профессиональных модулей - удовлетворенность работодателей уровнем сформированности у выпускников компетенций, необходимых для самостоятельной профессиональной деятельности	Социологическое исследование. Изучение отзывов с производства на выпускников, по результатам производственной практики

Помимо указанных направлений мониторинга может периодически реализовываться ряд других *оценочных мероприятий*:

- мониторинг успешности выпускников техникума;
- мониторинг методической работы; и др.

3. Экспертиза образовательной программы, учебно-методических материалов и продуктов научно-методической деятельности

Экспертиза образовательной программы, учебно-методических материалов и продуктов научно-методической деятельности в рамках учебной дисциплины осуществляется в соответствии со статьей 93 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», на основе соответствующего локального акта техникума в ходе следующих процедур и управленческих ситуаций:

- при проведении аккредитационной экспертизы образовательной деятельности техникума по заявленным образовательным программам;
- при разработке новых учебных модулей в рамках учебной дисциплины, корректировке учебно-тематического плана, учебной программы;
- при подготовке материалов для лицензирования образовательной деятельности;
- при проведении внеплановых проверок техникума в рамках федерального государственного надзора в сфере образования;
- при инициировании реализации образовательных программ совместно с другими образовательными организациями на основе сетевых форм;
- при проведении государственной итоговой аттестации выпускников техникума;
- при осуществлении независимой оценки качества образования в отношении техникума, как организации осуществляющей образовательную деятельность, и реализуемых им образовательных программ;
- при проведении общественной аккредитации техникума со стороны российских, иностранных и международных организаций, профессионально-общественной аккредитации образовательной программы, в которую входит данная учебная дисциплина, со стороны работодателей;

- при проведении техникумом самообследования по показателям, установленным Учредителем, самообследования, предусмотренного программой проведения различных конкурсов, грантов.

Экспертиза предполагает изучение, анализ, оценку следующих составляющих учебной программы и элементов ее обеспечения:

- кадровое обеспечение учебной дисциплины (уровень образования, наличие учебных степеней и ученых званий, преподавательского стажа и опыта преподавания по данной учебной дисциплине у преподавателей; наличие управленческого образования и опыта; привлечение к преподаванию специалистов с производства; выполнение плана повышения квалификации, переподготовки педагогических работников, включая стажировки в других образовательных организациях);

- информационно-методическое обеспечение учебной дисциплины (наличие и современность грифовой учебной литературы; наличие других источников информации по учебной дисциплине, в том числе нормативных правовых актов, периодических изданий; наличие и доступность цифровых образовательных ресурсов; наличие банка инновационного опыта по преподаванию данной учебной дисциплины; полнота разработки учебно-методических комплексов);

- организационно-управленческие мероприятия, направленные на обеспечение качества преподавания по учебной дисциплине (наличие и качество разработки обязательных документов планирования, отчета и отчетности по учебной дисциплине; своевременность внесения изменений в учебный и учебно-тематический план; выполнение плана контроля качества проведения учебных занятий со стороны администрации и методистов техникума; тематика заседаний предметно-цикловой комиссии).

1. Рейтинг обученности по студентам, учебным группам, по учебным дисциплинам, по преподавателям

Рейтинг рассчитывается в ноябре, феврале и мае на основании данных об общей успеваемости, качестве знаний и коэффициента степени обученности студентов по учебным дисциплинам.

2. Внутренний аудит

Внутренний аудит документов планирования, документов, входящих в учебно-методический комплекс, выполнения учебного и учебно-тематического планов, мероприятий внутритехникумовского контроля; экспертиза качества учебных занятий, выполнения учебной программы, ведения документации, профессиональной деятельности преподавателей.

3. Портфолио участников образовательного процесса

Предполагает сбор, систематизацию, хранение документов, фиксирующих и подтверждающих профессиональные и личностные достижения преподавателей и студентов, связанные с учебной дисциплиной (результаты участия в профессиональных и творческих конкурсах, в научно-практических мероприятиях, общественно-профессиональных инициативах и акциях; методические и научные публикации; положительные отзывы и статьи в средствах массовой информации; др.).

4. Изучение и внедрение инновационного педагогического опыта

Предполагает создание банка инновационных разработок и идей в области совершенствования дисциплинарных методик, методик диагностики обученности студентов по учебной дисциплине, а также использование алгоритма оценки и экспертизы инноваций, отдельных разработок, элементов педагогического опыта, алгоритма трансляции и распространения. В этих целях могут быть использованы возможности сетевых педагогических сообществ, Интернет-инструментов.

1. Внешняя независимая оценка качества обученности студентов:

- международные и всероссийские творческие и интеллектуальные конкурсы, игры, чемпионаты, конкурсы студенческих работ;
- всероссийские и региональные предметные и междисциплинарные олимпиады (в т.ч. Интернет-олимпиады), игры, турниры, конкурсы профессионального мастерства;
- всероссийские, региональные, межтехникумовские научно - практические конференции;
- конкурсы для одаренной молодежи;
- централизованное федеральное тестирование;
- конкурсы по линии работодателей, конкурсы по профессиям для молодых специалистов.

III. Перечень и краткая характеристика используемых оценочно – измерительных средств (ОИС)

1. Средства педагогической и психологической диагностики, социологические методы:

- квалификационная карта преподавателя;
- диагностическая карта успешности преподавателя, диагностическая карта студента;
- программа – анкета изучения трудностей в работе педагога (Е.М.Муравьева, А.Е.Богоявленская);
- лист педагогической успешности (В.М.Лизинская);
- тест структуры интеллекта (Р.Амтхауэр);
- тест исследования самооценки (Дембо - Рубинштейн);
- методика изучения межличностных отношений в группе (Т.Лири);

- методика изучения мотивации достижения (А.Менхрапбиан, Э.Р.Ахмеджанов);
 - методика составления социального паспорта группы;
 - методика «Отношение к учебным дисциплинам»;
 - методика определения мотивов учения (М.Р.Гинзбург), (Н.Г.Лусканова);
 - анкета по определению учебной мотивации (М.Лукьянова);
 - дифференциально-диагностический опросник ДДО (Е.А.Климов);
 - методика «Карта интересов» (А.Е.Голомшток);
 - методика изучения мотивов профессиональной деятельности обучающихся (Л.А.Головей);
 - проективная методика «Конструктивный рисунок человека» (А.А.Карелина);
 - методики «PARI», «САН»;
 - методика «Карта интересов» (Р.Каверин);
 - анкеты «Ваша будущая профессия», «Я выбираю профессию»;
 - методика оценки работоспособности студентов с применением теппинг-таста;
 - тест на профессиональную ориентацию;
 - профориентационная методика «На распутье».
2. Комплекс проверочных контрольных работ по учебной дисциплине.
 3. Предметные тесты, кейс-задачи, компетентностные задания.
 4. Формализованные протоколы для проведения психолого-педагогического изучения личности, здоровья, физического развития, психологического самочувствия студентов на различных этапах обучения, изучения студенческих коллективов, изучения эффективности изучения

учебной дисциплины, активности студентов на занятии. Карта динамического наблюдения за состоянием здоровья студентов.

5. Статистические методы контроля качества (причинно-следственная диаграмма, диаграмма рассеивания).

6. Методы таксономической квалиметрии (используются в формализованных протоколах для определения уровня проявлений таких характеристик, как темп работы студентов на занятии, активность на занятиях, легкость усвоения программы, жалобы на здоровье и т.п.). Например, темп работы «высокий», «средний», «низкий»; активность на занятиях «высокая, устойчивая»; «неустойчивая, ослабевающая».

7. Квалиметрические методы шкалирования и агрегирования показателей используются в квалификационной карте преподавателя.

IV. Перечень и краткая характеристика разработанных/освоенных и внедренных в техникуме методик, использующихся для оценки различных аспектов качества ОП по учебной дисциплине:

- методика оценки качества учебного занятия (*авторская методика*);
- методика оценки качества деятельности преподавателя (*авторская методика*);
- лист самооценки развития общих компетенций у студентов (*авторская методика*);
- методика определения уровня сформированности общих компетенций (*авторская методика*);
- методика изучения удовлетворенности студентов качеством преподавания (*авторская методика*);
- авторская методика преподавателей техникума - выполнение компетентностных заданий;

- методика формирования общих и профессиональных компетенций у обучающихся в учреждениях НПО и СПО (О.В.Темняткина).

V. Перечень и краткая характеристика разработанных/освоенных и внедренных в техникуме оценочно-критериальных комплексов (ОКК)

- ОКК для осуществления мониторинга качества формирования у студентов общих и профессиональных компетенций;
- ОКК для осуществления мониторинга методической работы, информационно-технологического обеспечения образовательного процесса по учебной дисциплине;
- ОКК для оценки эффективности профориентационной работы в ходе преподавания учебной дисциплины;
- ОКК для осуществления мониторинга качества организации дополнительного образования, условий для самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине;
- ОКК для осуществления мониторинга качества инновационной деятельности по учебной дисциплине;
- ОКК, используемые при проведении конкурсов и рейтингов «Лучшая учебная группа», «Лучший студент», «Лучшая учебная дисциплина», Лучшая научно-методическая разработка».

Фрагмент ОКК для осуществления мониторинга формирования общих компетенций у студентов в ходе освоения учебной дисциплины

Виды общих компетенций (ОК)	Уровень развития ОК (высокий – В; средний – С; низкий – Н)	Вклад учебной дисциплины в формирование ОК (высокий – В; средний – С; низкий – Н)
Умение понимать сущность и социальную значимость своей будущей специальности, проявлять к ней устойчивый интерес, обогащать свою профессиональную компетентность	С	Н
Умение представлять учебный материал в виде графиков и таблиц	С	В

Умение организовывать собственную деятельность, выбирать методы и способы выполнения учебно-профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество	Н	С
Умение заставить себя действовать по инструкции	Н	Н
Умение решать проблемы, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях	С	В
Умение генерировать необычные, оригинальные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления	Н	В
Умение осваивать новую информацию	С	С

VI. Перечень и краткая характеристика разработанных и используемых в рамках СОКУД стандартов качества и целевых индикаторов:

- 50% студентов, охваченных научной, конкурсной, олимпиадной деятельностью по тематике учебной дисциплины (*реальный показатель – 26,8%*);
- 100% преподавателей, имеющих высшее управленческое или юридическое образование (*реальный показатель – 50%*);
- количество участников всероссийских, региональных олимпиад, подготовленных преподавателями – 10 (*реальный показатель – 6 чел.*);
- 75% студентов, охваченных занятиями по учебной дисциплине в системе дополнительного образования (*реальный показатель – 55%*);
- 90% студентов, удовлетворенных качеством преподавания по учебной дисциплине (*реальный показатель – 75%*);
- 85% подтверждение показателей обученности студентов по итогам проведения и сопоставления внутренних и внешних процедур (*реальный показатель – 72%*);
- 100% показатель обеспеченности учебной дисциплины новыми, переработанными учебно-методическими комплексами (*реальный показатель – 92%*);

VII. Перечень должностных лиц, структурных подразделений и органов государственно-общественного управления, за которыми закреплены функции по управлению и оценке качества образования по учебной дисциплине:

Должностные лица, подразделения и органы ГОУ	Функционал по управлению и оценке качества образования по учебной дисциплине	Локальные акты, закрепляющие полномочия и функционал
1	2	3
Директор техникума	Руководство разработкой и координация выполнения Программы развития, политики техникума в области качества	Устав техникума
Зам. директора по УР	<ul style="list-style-type: none"> - сбор и анализ информации о состоянии ОП по учебным дисциплинам, по специальностям - определение совместно с МС целей по развитию содержания, форм, методов и средств ОП - осуществление планирования ОП - определение и координация работ по улучшению качества ОП - контроль выполнения УП, программ, диагностика всех направлений ОП 	Должностные инструкции
Зам. директора по ВР	<ul style="list-style-type: none"> - определение направлений и координация работ по повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в аспектах развития познавательных потребностей, способностей, интеллектуального, духовного потенциала личности - создание педагогически обоснованной и социально значимой деятельности студентов, досуговой, спортивно-оздоровительной и ВР - оказание методической помощи кураторам студенческих групп в организации ВР 	Должностные инструкции
Зам. директора по НМР	<ul style="list-style-type: none"> - разработка новых технологий и средств оценки качества ОП в условиях перехода на ФГОС нового поколения - формирование банка данных о новых исследованиях в педагогике и психологии, теории и методике профессионального образования - организация ОЭР педагогического коллектива - планирование деятельности ПЦК и педагогов - организация мониторинговых исследований, экспертизы качества продуктов научно-методической работы 	Должностная инструкция
Зам. директора по УПР	<ul style="list-style-type: none"> - проведение диагностик, мониторинга и аудита в ходе производственной и преддипломной практик - взаимодействие с работодателями в плане их участия в процедурах оценки и аудита качества преподавания, качества обученности студентов 	Должностная инструкция

1	2	3
Зав. отделением	<ul style="list-style-type: none"> - планирование и организация контроля качества проведения учебных занятий - контроль и мониторинг обученности студентов 	Должностная инструкция
Служба аудита и мониторинга качества	<ul style="list-style-type: none"> - проведение диагностики в системе мониторинга качества ОП - диагностика уровня сформированности общих и профессиональных компетенций у студентов - проведение внутренних аудитов и самообследования по качеству 	Положение о структурном подразделении
Учебный отдел	<ul style="list-style-type: none"> - планирование и обеспечение ОП - контроль качества учебной работы - планирование повышения квалификации и переподготовки преподавателей - осуществление контроля за выполнением учебного плана и учебно-тематических планов - организация координации и взаимодействия преподавательского состава 	Положение о структурном подразделении
Председатель ПЦК	<ul style="list-style-type: none"> - обобщение и распространение инновационного опыта в области оценки качества - анализ и экспертиза качества и результативности научно-методической работы 	Положение о ПЦК
Методический совет	<ul style="list-style-type: none"> - экспертиза программ, технологий, инновационных продуктов - разработка и организация выполнения плана МР - определение проблематики и программы семинаров, практикумов и групповых консультаций с преподавателями - прогнозирование развития НМД - координация деятельности творческих групп педагогов 	Положение о Совете
Педсовет	<ul style="list-style-type: none"> - утверждение Программы развития техникума, образовательных программ и учебного плана - утверждение Устава техникума и конкретизирующих его локальных актов - обсуждение и принятие решений по вопросам повышения уровня качества и результативности учебной и научно-методической работы - экспертиза инновационного опыта и инноваций в образовательном процессе 	Положение о ПС

VIII. Разработка (реализация) в техникуме инноваций, проектов, целевых программ, связанных с модернизацией внутритехникумовской системы оценки качества образования

В целях модернизации внутритехникумовской системы оценки качества образования Программой развития на 5-летний период предусмотрена реализация следующих мероприятий, в том числе связанные с совершенствованием и развитием СОКУД:

- разработка и внедрение мониторинга качества по всем направлениям образовательно-воспитательной, научно-методической, инновационной, финансово-экономической и хозяйственной деятельности техникума, по управлению техникумом и образовательным процессом;
- повышение эффективности системы диагностики и коррекционной работы образовательного процесса; создание индивидуального информационного банка личностного и профессионального развития студентов и преподавателей;
- систематизация нормативного обеспечения образовательного процесса;
- разработка мониторинга эффективности работы техникума, его структурных подразделений;
- создание системы контроля соблюдения требований СанПиН по всем направлениям образовательной деятельности;
- создание системы контроля за соблюдением рационального сочетания учебной деятельности и отдыха студентов;
- создание системы контроля успеваемости студентов на основе накопительного принципа (накопление оценок за разные виды работ в течение семестра, учебного года);

- обновление банка данных ПЦК по всем видам контроля в части используемого оценочного и диагностического инструментария;
- отработка в экспериментальном режиме инноваций в методах контроля и оценки качества обученности: кейс-задачи, компетентностные задания, тесты; диагностика ОПК; формирующее оценивание; введение рейтинговой оценки знаний студентов по учебным дисциплинам; использование новой структуры портфолио студента и преподавателя.

IX. Апробированный опыт в области оценки качества образования в рамках учебной дисциплины на городском, региональном, федеральном уровнях, опубликованный в научно - методических изданиях

На городском и региональном уровнях транслировался следующий опыт в области управления и оценки качества образования в рамках учебной дисциплины:

- опыт диагностики общих и профессиональных компетенций студентов в условиях перехода на новое поколение ФГОС;
- опыт по разработке и проведению экспертизы качества учебной программы по учебной дисциплине;
- опыт в области оценки качества образования на уровне учебной дисциплины публиковался в региональных научно-методических и периодических изданиях, представлялся в рамках профессиональных конкурсов и конкурсов для образовательных организаций;
- обобщение опыта в сборнике «О разработке и применении системы оценки качества по учебной дисциплине» (колл. авторов).

X. Способы и формы представления результатов оценки качества образования по учебной дисциплине

Результаты оценки качества образования по учебной дисциплине представляются с использованием следующих способов и форм:

- аналитические доклады по результатам мониторинговых исследований по направлениям;
- публичный доклад техникума по результатам самообследования;
- банк данных о трудоустройстве выпускников;
- размещение информации на сайте;
- публикация результатов в региональных и федеральных профессиональных научных и методических изданиях;
- печатание ежегодных информационно-справочных статистических сборников;
- подготовка ежегодного отчета о работе ПЦК;
- аналитические материалы по результатам анализа выполнения Программы развития техникума, в рамках проведения процедуры ГИА выпускников техникума.

XI. Формы графического и табличного представления результатов оценки качества образования по учебной дисциплине

Для представления результатов оценки качества образования по учебной дисциплине используются следующие формы:

- диагностические карты преподавателя, студента;
- протоколы диагностики;
- графики индивидуальных профилей;
- столбчатые, круговые, лепестковые диаграммы.

Методика оценки качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит»

Данная методика применяется в системе административного и функционального контроля качества образовательного процесса по линии администрации техникума, руководителя ПЦК. Она также может использоваться в ситуациях взаимопосещения занятий, в ходе реализации программ подготовки и сопровождения молодых преподавателей, при проведении внутреннего и внешнего профессионально-общественного аудита качества образования в техникуме.

Оценка качества проведения учебного занятия по дисциплине «Аудит» осуществляется на основе следующих пяти обобщенных критериев (признаков) качества учебного занятия, вокруг которых группируются отдельные частные показатели:

- Оценка содержания учебного материала на занятии - показатели 2;3;4;5.
- Оценка целей и результатов проведенного занятия - 1;9;14;20.
- Оценка эффективности способов деятельности преподавателя на занятии, технологий обучения - 6;8;11;17;18;19.
- Оценка основных характеристик деятельности обучающихся на занятии - 7;10;15.

Профессионализм, общая и профессиональная культура, методический потенциал преподавателя - 12;13;16.

Список показателей качества проведения занятия

1. Реальность, четкость постановки, измеримость целей и степень их достижения.
2. Оптимальность объема предложенного для усвоения материала.

3. Научность, доступность изучаемого учебного материала, его связь с предыдущими темами, материалов по другим учебным дисциплинам и междисциплинарным модулям.

4. Степень новизны, проблемности, разнообразия, привлекательности учебной информации.

5. Актуальность учебного материала и его связь с будущей профессиональной деятельностью.

6. Рациональность и эффективность использования времени учебного занятия, оптимальность темпа, чередование и смена видов деятельности в ходе занятия.

7. Степень познавательной активности обучающихся, творчества, самостоятельности; четкость постановки задач на самостоятельную работу и на подготовку к контрольным мероприятиям.

8. Степень целесообразности и эффективности использования учебно-методического комплекта, средств визуализации учебного материала, информационных и Интернет-технологий, ЦОР, оборудования кабинета, электронных ресурсов библиотеки.

9. Степень обучающего воздействия проведенного занятия на обучающихся (чему и в какой степени научились, что усвоили, зафиксировали, повторили и закрепили).

10. Уровень формирования и развития на учебном занятии общих и профессиональных компетенций.

11. Эффективность контроля за работой студентов и уровень требований, на котором проводилась оценка их знаний, умений, навыков и компетенций.

12. Общая эрудиция преподавателя, знание им особенностей будущей профессиональной деятельности обучающихся.

13. Культура речи, темп, дикция, внешний вид, мимика, жесты преподавателя.

14. Эффективность профориентационной работы в ходе проведения учебного занятия (что и в какой степени способствовало профессиональному воспитанию студентов в ходе занятия).

15. Степень дисциплинированности, организованности и активности студентов на занятии.

16. Тактичность и демократичность общения преподавателя со студентами.

17. Системность, технологичность использования на занятии средств контроля, диагностики знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся на занятии.

18. Степень общекультурного воздействия занятия на обучающихся.

19. Использование здоровьесберегающих технологий, соблюдение правил охраны труда.

20. Степень воздействия учебного занятия на развитие студентов (что и в какой степени способствовало их личностному и профессиональному развитию).

Методикой установлено три уровня для оценки степени проявления каждого из 20 показателей, отнесенных к пяти укрупненным блокам с присвоением им условных баллов: 0 - признак не проявляется; 1 - проявляется частично; 2 - проявляется полностью.

Определение уровня проявления признака с присвоением ему одного из баллов и является исходной точкой оценки качества проведения учебного занятия. Методикой предусмотрено, что оценки по всем показателям (признакам) суммируются для получения агрегированной оценки качества занятия, а затем она с использованием следующей шкалы пропорционального типа переводится в привычную, общепринятую 5-балльную оценку:

1 - 20 и менее баллов;

2 - 21 - 25;

3 - 26 - 30;

4 - 31 - 35;

5 - 36 - 40.

Собранный статистический материал позволил установить, что данная шкала отвечает принципу нормальности распределения.

Приложение 3

**Модель тестового контроля обученности студентов
по учебной дисциплине**

Этап обучения	Применяемые тестовые технологии	Примечания
1	2	3
Первое занятие по учебной теме (предъявление нового материала)	Блиц-тестирование по одноуровневым тестам на различение	Ставится цель определения содержания и объема задания на самостоятельную работу, определения методики и содержания ее сопровождения со стороны преподавателя
Второе занятие по учебной теме (предъявление нового материала, частичное повторение и закрепление ранее предъявленного материала)	Применение разноуровневых тестовых заданий (тесты на различение, запоминание и понимание). Использование нетестовых заданий (задачи, вопросы, примеры, упражнения, кроссворды и др.)	Разноуровневые тестовые задания предъявляются по уровню возрастания трудности – от самого лёгкого до самого трудного. Нетестовые задания могут быть тестовыми и по форме, и по содержанию, но могут не соответствовать, тем не менее, специальным тестологическим требованиям к тестовым заданиям.
Третье занятие по учебной теме (повтор и закрепление ранее предъявленного материала, выполнение заданий на применение	Применение разноуровневых тестовых заданий (тесты на различение, запоминание и понимание). Применение в сочетании с разноуровневыми тестами упрощенных кейс-задач	Разноуровневые тестовые задания предъявляются по уровню возрастания трудности – от самого лёгкого до самого трудного. В структуре теста преобладают задания на понимание (от 50 до 60%).

полученных знаний		Кейс-задачи носят квазипрофессиональный характер, предполагают суженный диапазон возможных решений проблемных ситуаций.
Четвертое занятие по учебной теме (контроль усвоения учебного материала по теме, выполнение заданий на применение полученных знаний)	<p>Применение разноуровневых, частично междисциплинарных, тестовых заданий (тесты на различение, запоминание и понимание).</p> <p>Применение в сочетании с разноуровневыми тестами усложненных кейс-задач</p>	<p>Содержание разноуровневых тестовых заданий включает материал из других учебных дисциплин и междисциплинарных модулей.</p> <p>Сюжеты кейс-задач отбираются с учетом предстоящей профессиональной деятельности, предполагают расширенный диапазон возможных решений проблемных ситуаций.</p>
Первое-второе самостоятельные занятия по учебной теме с тьюторским сопровождением со стороны преподавателя	<p>Разноуровневые тестовые задания с использованием платформы дистанционного обучения</p> <p>Диагностические карты по материалу учебной темы</p>	<p>Тестовые задания выполняются в он-лайн режиме.</p> <p>Диагностические карты носят направленность на информирование обучающихся о проблемных моментах в усвоении учебного материала, ориентируют на выбор оптимальных подходов к усвоению на уровне понимания материала учебной темы.</p>

Приложение 4

Методические рекомендации по применению разноуровневых тестовых заданий в образовательном процессе техникума

Уровневый подход к проверке знаний студентов по учебной дисциплине позволяет более качественно проверять знания обучающихся, определять их динамику, имеющиеся затруднения, выходить на выбор оптимальных методик преподавания. Исходя из особенностей материала учебной дисциплины предлагается применение трёх уровней заданий: задания на различение, запоминание, понимание.

Уровень обученности студента (реально усвоенные знания, умения, навыки и компетенции) определяется с помощью заданий в тестовой форме. Задание состоит из трёх частей: 1) инструкции, которая устанавливает порядок и способ выполнения задания и доводится до студентов перед его выполнением; 2) текста задания; 3) правильного (верного) ответа, который используется для проверки знаний студентов.

Тесты с заданиями должны быть: *краткосрочными* – без больших затрат времени на выполнение заданий; *правильными*, исключая многозначные ответы; *краткими*, требующими сжатых ответов; *стандартными*, пригодными для выполнения уровня обученности студентов всей учебной группы. Задания предъявляются по уровню возрастания трудности – от самого лёгкого до самого трудного.

Задания в тестовой форме даются студентам на занятиях, цель которых состоит в закреплении или проверке степени усвоения учебного материала. Возможно применение отдельных тестовых заданий на различных этапах занятия.

1-й уровень обученности - “различение”. Тесты по типу: сравни, выбери, найди лишнее, подчеркни, сопоставь.

2-й уровень обученности - “запоминание”. Тесты по типу: воспроизведи, вспомни, напиши, допиши, выпиши по порядку.

3-й уровень обученности - “понимание”. Тесты по типу: почему, зачем, обобщи, исправь ошибки в тексте, выполни по аналогии по образцу.