

Основанием для разработки авторских программ в УНПК являются следующие обстоятельства: изменились цели образования, а вместе с ними и цели предмета; изменились содержание предмета и его объем; изменился уровень готовности учащихся и их мотивации к изучению предмета; появились новые методики обучения и контроля, новые технологии проектирования содержания; нет программ обучения предмету; старая программа (вся или частично) по каким-то причинам не удовлетворяет; накопился достаточный опыт педагогической деятельности.

При разработке авторских программ коллектив УНПК прежде всего знакомится с уже имеющимися, а затем приступает к разработке их структуры, объема и содержания. Для успешной работы над авторской программой учителю необходимо овладеть специальной технологией работы над подобного рода документами. Под технологией создания оригинальных авторских программ следует понимать определенный алгоритм действий создателя, совершаемый им в процессе работы над программой. Такая технологическая цепочка может состоять из пяти этапов:

1) выбор и обоснование автором своей методологической позиции (здесь необходимо показать, на основе какой научной теории разрабатывается программа);

2) формирование целей учебного курса в соответствии с выбранной методологической позицией и целями школьного эксперимента в целом;

3) отбор и структурирование содержания образования в соответствии с возрастными возможностями учащихся, которым оно адресуется, с выделением уровней обучения и показателей обученности учащихся на каждом из уровней;

4) отбор уже существующих или разработка новых оптимальных для каждой из структурных единиц программы методов и форм организации обучения учащихся;

5) экспериментальная проверка эффективности обучения по разработанной программе, корректировка программы по результатам проверки.

Таковы, на наш взгляд, возможности проектировочного подхода в педагогических исследованиях, основные теоретические ориентиры инновационного поиска по конструированию методической системы, технологии подготовки учителя в условиях УНПК и развития системы непрерывного педагогическо-

го образования, представляющего собой процесс разработки целевых, содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса в соответствии с выбранной темой исследовательской работы.

Innovative work of teachers as a collective subject of learning and scientific and pedagogical complex

There is considered the importance of a special research technology in working on the author's programme in the structure of learning and scientific and pedagogical complex, where the task of pedagogical culture development and teachers' further training in development of their innovative potential takes the prior position.

Key words: *projecting of innovative model of a pedagogical educational institution, pedagogical culture, further training of teachers, research work.*

Е.И. САХАРЧУК
(Волгоград)

СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Показана логика изменения концептуальных оснований трех поколений стандартов высшего профессионального образования в контексте раскрытия их потенциала для управления качеством подготовки специалистов. Приведены результаты анализа их структуры и содержания стандартов. Выделены проблемные области в реализации ФГОС ВПО и показаны возможные пути их преодоления на примере подготовки магистров по направлению 500100 «Педагогическое образование».

Ключевые слова: *управление качеством подготовки специалистов, образовательный стандарт высшего профессионального образования, компетентность, критерии качества.*

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования действует в РФ с 1995 г. как законодательная и конституционная норма, при-

ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

званная гарантировать со стороны государства право граждан на качественное высшее профессиональное образование. Стандартизация высшего профессионального образования относится к числу наиболее сложных проблем взаимодействия высших учебных заведений и государства. Государство посредством образовательных стандартов стремится регламентировать деятельность вузов, которые в свою очередь стремятся к свободе в определении содержания и построения образовательного процесса.

За прошедшие годы проблемы разработки и реализации образовательного стандарта высшего профессионального образования достаточно широко и глубоко освещались в отечественной педагогической литературе. Научно-педагогические основы формирования стандартов профессионального образования раскрыты в работах В.И. Байденко, А.П. Валицкой, И.А. Зимней, А.П. Тряпицкой и др.

Термин «стандарт» в практике высшей школы России впервые был использован в ст. 27 «Декларации прав и свобод человека и гражданина» (1991), а затем – в Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании» (1992), где он трактуется как требования к обязательному минимуму содержания образования, уровню подготовки выпускников и максимальному объему учебной нагрузки обучающихся. Исследователи предлагают различные определения стандарта: от лаконичных, удовлетворяющих логическим критериям дефиниции, до протяженных конструкций, развернутых по всему смысловому континууму текста. Наиболее соответствует нашему пониманию определение стандарта, предложенное сотрудниками Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (В.И. Байденко, Н.А. Селезнева и др.), как совокупных норм качества образования и развития выпускника, а также имплицитно заданных в них норм качества образовательного процесса.

Повышенное внимание к проблеме образовательного стандарта обусловлено противоречиями в современном российском обществе и системе высшего образования. В.И. Байденко считает, что образовательный стандарт может выступать не только «средством осуществления принципов государственной образовательной политики, но и новым типом проектирования образования, включая самопроектирование личностью своего социального и профессионального становления и развития» [1, с. 12].

Образовательный стандарт является мерой качества образования (И.А. Зимняя). Стандартизация в образовании позволяет проектировать цели образования, задавать форму достижения «разумного плюрализма в образовании, уберігающего образование от вседозволенностей “воинствующего” либерализма, а государство – от энергетики центробежных сил» (Там же, с. 61).

Несмотря на принципиальные различия в исследовательских подходах к пониманию сущности образовательных стандартов, можно выделить их основные функции, не вызывающие разногласий у исследователей: обеспечение единства образовательного пространства страны; объективизация оценки функционирования образовательной системы; повышение качества подготовки выпускников; обеспечение эффективного управления качеством образования.

На основе изучения текстов образовательных стандартов высшего профессионального образования первого (1995 г.), второго (2000, 2005 гг.) и третьего (2010 г.) поколений, научных и научно-методических публикаций, собственного педагогического опыта мы осуществили анализ проблемных полей стандарта высшего профессионального образования в контексте рассмотрения его как основы управления качеством подготовки специалистов. В качестве критериев для анализа мы рассматриваем структурный, целевой, содержательный и организационный аспекты стандарта.

Стандарты *первого поколения* имели ряд серьезных проблем и недостатков. К основным из них можно отнести несогласованность стандартов высшего образования со стандартами других уровней образования; несовершенство содержательной части стандартов, которая представляла собой краткий пересказ учебных программ и определяла некоторый объем знаний, при этом упуская из виду важнейшие аспекты профессионального и общего развития личности, профессиональной культуры будущего специалиста; регламентацию в основном параметров процесса обучения, а не модели выпускника; несовершенство содержания стандарта (дублирование учебного материала в разных учебных дисциплинах). В учебных планах вузов оказалось слишком много учебных дисциплин, т.к. стандарт не регламентировал эту сторону педагогического процесса (любая фраза стандарта по усмотрению кафедры превращалась в название учебной дисциплины). Решающую роль при этом зачастую играли не мысли о повышении качества под-

готовки специалистов, а стремление отстоять свое место под солнцем.

При разработке *второго поколения* образовательных стандартов перечисленные недостатки в значительной степени были устранены. В частности, были учтены современные процессы локализации в сфере образования: в стандартах выделены федеральный и национально-региональный (вузовский) компоненты. Если содержание первого было задано стандартом, то содержание второго вуз определял самостоятельно, учитывая особенности развития научных школ, сложившиеся традиции профессиональной подготовки специалистов, запросы региональной сферы труда. Это существенно способствовало объединению местной инициативы в формировании образовательных программ с государственным управлением и контролем за их реализацией, приобретающими в силу этого сравнительно мягкий, в значительной степени рекомендательный характер. Как подчеркивает А.П. Валицкая, «новое поколение стандартов при внимательном анализе свидетельствует о том, что государство предоставляет системе возможность свободного конкурентного развития. Сегодня вуз может строить свою программу, используя зоны свободного выбора, и не обращаться к чиновникам министерства за разрешением той или иной дисциплины, размещаемой в этой зоне» [2, с. 5]. Вместе с тем и стандарты второго поколения не были лишены недостатков. Они так и не стали измерителем качества подготовки специалистов; осталась многопредметность, разрушающая идею фундаментализации высшего образования. Содержание образования, задаваемое стандартом, имеет знаниевую направленность, что в значительной степени стимулирует инерционное состояние системы высшего образования.

Принципиальное отличие стандарта *третьего поколения* (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования – ФГОС ВПО) от предыдущих стандартов состоит в том, что он имеет компетентностную основу и представляет собой рамочную конструкцию, задающую требования к уровню подготовленности выпускника в виде компетенций. Таким образом, акценты профессиональной подготовки смещаются с формирования рассеянных знаний, умений, навыков на целостные компетенции выпускников. Стандарт предстает как междисциплинарный проект с минимальными ориентирами, в соответствии с которыми планируется и реализуется образовательный процесс в конкретном вузе. При этом содержание обра-

зования стандартом не регламентируется, он лишь определяет основные учебные циклы:

- для бакалавриата – гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный; профессиональный;
- для магистратуры – общенаучный; профессиональный.

Каждый учебный цикл имеет базовую часть и вариативную, устанавливаемую вузом. Вариативная часть дает возможность расширения и/или углубления знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту получить углубленные знания, навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности и /или дальнейшего обучения.

Отличительной чертой ФГОС ВПО является также то, что в его структуре выделен раздел «Оценка качества освоения основных образовательных программ бакалавриата/магистратуры». Требования, изложенные в этом разделе, нацеливают вуз на разработку стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей; мониторинг качества образовательных программ; разработку объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников; обеспечение компетентности преподавательского состава. В соответствии с требованиями стандарта высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки, в том числе путем регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки своей деятельности и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей; информирования общественности о результатах своей деятельности, инновациях.

Особое внимание в стандарте уделяется требованиям к созданию фондов оценочных средств, которые должны быть полными и адекватными отображениями требований ФГОС ВПО по данному направлению подготовки, соответствовать целям и задачам основной образовательной программы бакалавриата/магистратуры и учебному плану. ФГОС, являясь по сути основой для создания системы управления качеством подготовки специалистов, требует, чтобы обучающимся, представителям работодателей была предоставлена возможность оценивать содержание, организацию и качество учебного процесса в целом, а также работу отдельных преподавателей. Вуз должен создать условия для максимального приближения системы оценивания и контроля компетенций выпускников к условиям

ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

их будущей профессиональной деятельности. С этой целью кроме преподавателей конкретной дисциплины в качестве внешних экспертов рекомендуется активно привлекать работодателей, преподавателей, читающих смежные дисциплины.

Опыт кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) по разработке основной образовательной программы подготовки магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование» позволил выделить следующие проблемные области в реализации ФГОС.

Во-первых, существуют трудности в отборе содержания образования, гарантирующего формирование заявленных компетенций. Например, в области культурно-просветительской деятельности магистр должен обладать способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17); готовностью разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18); способностью разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19); готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20); способностью формировать художественно-культурную среду (ПК-21). Для того чтобы создать условия для овладения этими компетенциями, в программу подготовки магистра была включена специальная дисциплина «Методология просветительской деятельности», основная цель которой – формирование у магистров представлений о просветительской деятельности как сложном, многогранном и непрерывном процессе, результатом которого выступает личность компетентного специалиста, обладающая высоким творческим потенциалом и способная к эффективной культурно-просветительской деятельности. Однако совершенно очевидно, что изучением одной дисциплины не решить проблему. Необходима специальная культурно-просветительская практика, где магистранты могли бы разработать и реализовать собственные проекты, что поможет им овладеть опытом культурно-просветительской деятельности.

В целом при отборе содержания образования кафедра ориентировалась на следующие критерии качества содержания учебных дисциплин:

– полнота учебного материала, обуславливающая необходимость и достаточность включения учебного материала для объяснения профессионально важных вопросов (представляет собой степень соответствия содержания образования содержанию профессиональной деятельности);

– согласование учебного материала с условиями учебного процесса (определенная последовательность изучения учебных дисциплин, особенности графика учебного процесса);

– соотношение доступности и сложности учебного материала, (сложность обусловлена в первую очередь отнесением единицы содержания к теоретическому или эмпирическому уровню знания, абстрактному или конкретному уровню этого содержания);

– объем, связанный непосредственно с учебным планом (увеличение количества информации не должно автоматически зависеть от содержания программы);

– оптимальность содержания образования, понимаемая как соотношение между временем обучения и количеством учебной информации, необходимой для решения профессионально-педагогических задач.

Во-вторых, теоретически и методически недостаточно проработаны вопросы диагностики уровня сформированности компетенций студентов на компетентностной основе. Стандарт требует, чтобы измерялся не только конечный, но и промежуточные результаты. По мнению В.И. Байденко, для этого компетенции должны быть «встроены в различные элементы образовательного процесса, а именно:

- в результаты обучения, достижение которых ожидается от студентов;
- в процесс обучения, в течение которого они получают необходимые компетенции;
- в процесс оценки, призванный подтвердить то, что они овладели необходимыми компетенциями» [1, с. 9]

Компетентность в данном контексте рассматривается как результат подготовки будущего специалиста, а процесс обучения характеризуется степенью овладения студентами компетенциями, которые являются потенциальным резервом, «сокрытыми психологическими новообразованиями (знания, представления, программы <...> действий, системы ценностей и отношений)» [3, с. 22]. По сути, овладение системой компетенций в процессе обучения позволяет говорить о формировании компетентности будущего специалиста.

В практику работы преподавателей кафедры педагогики ВГСПУ в настоящее время внед-

ряются результаты исследования Е.В. Сергеевой [4], в котором доказано, что общекультурные и профессиональные компетенции являются интегративным показателем учебных достижений студентов. Под учебными достижениями понимаются количественные и качественные показатели освоения основной образовательной программы и профессионально-личностного развития, представленные как декомпозиция профессионально-личностной компетентности будущих специалистов. Структура мониторинга состоит из следующих компонентов:

- цель мониторинга, которая заключается в повышении субъектности участников образовательного процесса, т.к. овладеть компетенциями можно только в результате собственных усилий, направленных на обретение опыта осуществления различных видов деятельности;

- объект мониторинга, представляющий собой учебные достижения студентов;

- субъекты мониторинга – это студенты, преподаватели и руководители различных уровней управления, при этом включение студентов в процесс мониторинга в качестве субъектов существенно повышает эффективность мониторинга и позволяет сформировать компетентность будущих специалистов в оценочной деятельности;

- критерии и показатели объекта мониторинга – это качество знаний, качество умений, личностные качества, уровень овладения компетенциями, которые свидетельствуют о переходе учебных достижений с одного уровня на другой, показывают качественный скачок учебных достижений;

- оценочные процедуры мониторинга – опрос, наблюдение за деятельностью, анализ результатов деятельности, эссе, рефлексивные методики, портфолио и др.

Такой подход представляется нам весьма перспективным, поскольку позволяет отслеживать «прирост» компетенций на различных этапах профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Анализ развертывания в России практики разработки и введения в действие образовательных стандартов высшего профессионального образования, различных концептуальных положений, на основе которых они разработаны, позволяет сделать вывод о становлении культуры образовательного стандарта высшего профессионального образования. Эта культура проявляется, в частности, в усилении роли субъектов образовательного процесса, непосредственно или опосредованно

участвующих в определении его содержания и технологий профессиональной подготовки, процессуальных и результирующих критериев ее качества.

Проведенный анализ позволил выделить следующие тенденции в развитии стандарта высшего профессионального образования:

- каждое поколение стандартов характеризуется расширением пространства для развития личности профессионала, возрастанием функции интегрирования будущего специалиста в профессиональное сообщество;

- происходит усложнение способов проектирования содержания профессиональной подготовки, представления его результатов в виде программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов;


- усиливается роль субъектов образовательного процесса на всех этапах реализации основной образовательной программы.

В целом можно сделать заключение: логика изменения концептуальных оснований стандартов высшего профессионального образования такова, что они все в большей мере стимулируют управление качеством подготовки специалистов в режиме развития. Происходит стимулирование внутренних сил саморазвития вуза в целом, субъектов всех уровней управления в вузе, а также академического сообщества преподавателей и студентов, составляющих его основу.

Литература

1. Байденко В.И. Концептуальная модель ГОС ВПО в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара : моногр. М. : ИЦПКПС, 2004.
2. Валицкая А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие // Педагогика. 2001. № 7. С. 3–7.
3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в образовании и проектировании образовательных стандартов. М., Уфа: ИЦПКПС, 2005. Кн. 2.
4. Сергеева Е.В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2011.
5. Тряпицына А.П. Логика отбора содержания дисциплины «Педагогика» // Письма в Эмиссия. Оффлайн. (The Emissia. Offline Letters.): электрон. наун. журн. 2009. Июль. ART 1343. СПб., 2009. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1343.htm>.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр») (утв. 14.01. 2010 г., Приказ Минобрнауки РФ № 35).



Standards of higher professional education as the basis of quality management of specialists training


There is shown the logics of change in conceptual bases of the three generations of higher professional education standards in the context of revealing its potential for quality management of specialists training. There are given the results of the analysis of its structure and contents. There are sorted out the problem areas in implementation of the educational standards of higher professional education and shown the possible ways of overcoming them on the basis of the example of master's training 500100 "Pedagogical Education".

Key words: *quality management of specialists training, educational standard of higher professional education, competence, criteria of quality.*

В.М. МОНАХОВ
(Москва)

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПЕРЕНАЛАДКА
МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА
ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА СТАНДАРТЫ
ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Показаны особенности технологического встраивания в методическую систему вуза как дидактических понятий с новыми функциями, так и совершенно новых понятий типа метрики для оценки компетенций, стандартизированные объемы знаний. Описана модель технологического мониторинга, отслеживающего динамику формирования компетенций, необходимый уровень качества и проекта учебного процесса и сам процесс.



Ключевые слова: *методическая система, компетенции специалиста, государственные образовательные стандарты.*

Реализация компетентного подхода при переходе на двухуровневую систему высшего профессионального образования (ВПО), естественно, сопровождается

дидактической переналадкой всей методической системы, что приводит к появлению инновационных функций у основных дидактических понятий. Системные проблемы отечественного образования требуют системного анализа как хода реформы, так и результатов модернизации образования. Такой системный анализ был сделан В.А. Сухомлиным в докладе «Реформа высшей школы – анализ итогов» на V Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование» в 2010 г. в МГУ [5]. В частности, В.А. Сухомлин констатировал следующее: 1) с помощью ФГОС знание или содержание обучения изгоняется из нормативного пространства Российской системы ВПО и заменяется лозунгами; 2) в ФГОС используется *примитивнейшая модель компетенции*; 3) в мировой образовательной практике давно применяются гораздо более искусные системы компетенций, в том числе использующие *специальные метрики для количественной оценки компетенций – целей обучения*; такие системы основаны на описаниях *стандартизированных объемов знаний*; 4) весь мир вовлечен в процесс проектирования знаний, и эти знания есть *основной продукт и товар* в обществе.

Дидактическая и методическая переналадка всей системы ВПО при реализации ФГОС третьего поколения затрагивает и добавляет инновационные функции таким дидактическим понятиям, как *целесолагание, структура содержания, учебный процесс и его организация, содержание и формы диагностики*, основные функции которой должны объективно показывать динамику формирования профессиональных компетенций студентов, *проектирование инновационной методической системы преподавания*.

Из приведенных критических замечаний В.А. Сухомлина ясно, что необходимо определить и разработать три важнейших инновационных понятия: «компетентностная модель выпускника», «стандартизированные объемы знаний», на базе которых формируются профессиональные компетенции, «специальные метрики для количественной оценки компетенций – целей обучения».

Очевидно, что разработка таких инновационных дидактических категорий и их