МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра теории и методики профессионального образования

Н.В. СОЛОВОВА

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Под редакцией доктора педагогических наук,
профессора Т.И. Рудневой

Самара
Издательство «Самарский университет»
2014

УДК 378
ББК 74.58
С 60

Рецензенты:
д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО **В.П. Бездухов,**
канд. пед. наук, доц. **О.Ю. Калмыкова**

Соловова, Н.В.
С 60 Инновационные подходы к проектированию и реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования : монография / Н.В. Соловова ; под ред. Т.И. Рудневой. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2014. – 220 с.
ISBN 978-5-86465-651-8

В монографии рассмотрены научные подходы к исследованию проблемы управления качеством образовательных программ высшего профессионального образования; обосновывается применение процессного подхода как оптимального для управления качеством образования.

Предложен алгоритм оценки качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ в вузе, а также рассмотрен механизм информационного резонанса, обеспечивающий усвоение инновационной информации преподавателями и обучающимися.

Предназначена для студентов, аспирантов, слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» и факультета повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, работников учебно-методических служб и преподавателей вузов.

УДК 378
ББК 74.58
ISBN 978-5-86465-651-8
© Соловова Н.В., 2014
© ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет» , 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 5
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 8
1.1. Методологическая основа управления образовательным процессом (научные подходы)..... 8
1.2. Государственное управление образованием в Российской Федерации 25
1.3. Управление качеством образования 32
1.4. Сущность и содержание методической работы в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования..... 42
1.5. Опыт организации методической работы в вузах 53
Глава II. ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ 61
2.1. Процессный подход к управлению качеством образовательных программ 61
2.2.1. Процесс «Методическая работа вуза» 71
2.2.2. Подпроцесс «Методическое обеспечение образовательных программ» 82
2.2.3. Подпроцесс «Методическое сопровождение образовательных программ» 98
2.2.4. Подпроцесс «Внедрение инновационных методов и технологий обучения»..... 113
2.2.5. Подпроцесс «Повышение методической компетентности преподавателей вуза»..... 119
2.3. Организация методической работы вуза 136
Глава III. Опытно-экспериментальная работа по реализации концепции управления качеством образования..... 150

3.1. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов 150
3.2. Эфективность реализации концепции управления качеством образовательных программ профессионального образования 171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 185
Список использованных источников и литературы 189
Приложения..... 201

ВВЕДЕНИЕ

Российская система высшего профессионального образования сегодня находится на этапе вхождения в общее академическое европейское пространство, что потребовало её модернизации и адекватных процессу глобализации изменений в структуре, средствах и методах управления классическими университетами с целью инновационной ориентации учебного процесса. Одной из основных задач Болонского процесса является обеспечение качества образования, что предполагает уточнение подходов к управлению образовательным процессом в государственных учреждениях высшего профессионального образования. В период перехода на многоуровневую систему образования и введения Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) особую значимость приобретает методическая работа вуза, которая берет на себя функции по обеспечению качества образования.

Необходимость осмысления и решения проблемы управления методической работой вуза с целью достижения прогнозируемого результата – качества обучения студентов – обусловлена тем, что теория управления образовательными процессами в высшем профессиональном образовании разработана недостаточно, а понятие «управление» для использования в практике образовательных учреждений требует дальнейшего уточнения (В.П. Симонов, Т.И. Шамова). Для решения данной проблемы необходима принципиальная методологическая позиция, задающая стратегию исследования. Появилось понимание того, что реализация концепций управления государственными и муниципальными педагогическими системами невозможна без проникновения в вузы менеджмента качества по управлению бизнес-процессами.

В научной литературе представлены подходы к организации и управлению предприятием, учебным процессом, качеством продукции: классический управленческий подход (А. Файоль); бюрократи-

ческий подход (М. Вебер); поведенческий – бихевиористический (Э. Мейон, Ч. Бернард); функциональный (А.И. Кочетов); системный (Л. Фон Берналанфи, А.А. Богданов, Г. Саймон); системно-кибернетический (Г.С. Теслер, О.Ф. Шабров); структурный (Н. Винер, А.А. Богданов); личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков); синергетический (И.Р. Пригожин); ситуационный (П. Лоуренс, И. Ансофф); средовый (Ю.С. Мануйлов); компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, П.Г. Щедровицкий); процессный (В. Брагин, У.Э. Деминг, В. Корольков).

Однако теоретический анализ научной литературы позволяет утверждать, что отсутствуют научные исследования по разработке методологических подходов к управлению методической работой в государственных учреждениях высшего профессионального образования.

Анализ научной литературы и изучение запросов образовательных учреждений и общества к качеству профессиональной подготовки современных выпускников государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования с учетом особенностей протекания инновационных процессов в образовании позволили выявить ряд противоречий между необходимостью уточнения методологических подходов, определяющих стратегию управления, и отсутствием научных исследований, обобщающих существующий теоретический материал с целью реализации таких подходов к проектированию и реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования.

Управление качеством образования в государственном образовательном учреждении высшего профессиональноо образования должно осуществляться с опорой на совокупность принципов, оптимальное сочетание которых (целеполагание, адаптивность, непрерывность, обусловленность, взаимосвязь, последовательность, рефлексивность, инновационность) представляет процессный подход, позволяющий рассматривать комплекс методических мероприятий в виде замкнутого управленческого цикла, этапы которого в соответствии с

поставленными целями наполняются инновационным содержанием адекватно новым характеристикам качества обучения. Мониторинг результативных характеристик методической работы вуза осуществляется с помощью оценки качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Методологическая основа управления образовательным процессом (научные подходы)

В XX век высшая школа России пришла с осознанием необходимости проведения реформ: только за 1901 год по проблеме модернизации образования было опубликовано более 50 крупных брошюр и статей, где затрагивались цели и задачи высшего образования в России, определялась роль вузов в государстве, система и методы преподавания в высшей школе.

В социально-экономическом развитии любой страны важную роль играет процесс повышения интеллектуального и профессионального качества населения, что предъявляет определенные требования к содержанию образования, его формам и организации. Значимыми становятся объективные оценки всех этапов сложного пути социально-экономических преобразований во взаимосвязи со сферой образования, что позволяет извлечь уроки при выборе ориентиров развития инновационных образовательных программ.

В конце XX века произошли изменения в структуре образования, его содержании и технологиях обучения в связи с новой государственной задачей повышения роли человеческого фактора в научно-техническом прогрессе. Одной из ключевых проблем подготовки специалистов становится прогнозирование, способствующее разработке структуры социально-психологической модели специалиста широкого профиля и высокой квалификации.

Период экономического роста 1999-2003 гг. создает возможности для решения стратегических задач, что вызывает потребность в подготовке специалистов для инновационной деятельности, в поиске механизмом реализации многоуровневой системы профессионального образования, ее методического сопровождения. Интенсификация образовательного процесса, требования к качеству подготовки различ-

ных категорий обучающихся вызывают необходимость разработки и внедрения комплекса образовательных программ. Однако второе поколение государственных образовательных стандартов 2000 года, их содержание не отражает особенностей регионального развития, не обеспечивает в полной мере возможностей для международной сопоставимости образовательных программ. Отмечается изолированность профессионального образования от мирового образовательного рынка. Недостаточное участие общества в проводимых изменениях, неадекватность содержания подготовки специалистов требованиям рынка труда, неудовлетворительная интеграция науки и экономики снижают качество высшего образования при массовом росте обучающихся.

Ответом на сложившиеся противоречия стала Концепция модернизации образования до 2010 года, выполнение которой предполагало изменение структуры системы профессионального образования, введение нового содержания образовательных программ, что требовало от преподавателей вузов готовности к осуществлению реформ, овладению новыми средствами обучения.

При переходе России к постиндустриальной инновационной экономике, основанной на внедрении инновационных промышленных и информационных технологий постепенно появляются новые виды деятельности, при этом резко возрастет потребность в кадрах, способных к профессиональной самоорганизации в постоянно изменяющихся производственно-технологических системах, в ситуациях неопределенности, появляется третье поколение федеральных государственных образовательных стандартов (2008-2011 гг.), а компетентностный подход становится стратегией развития профессионального образования.

Инновации в системе высшего профессионального образования предъявляют новые требования к качеству образовательных услуг, преподавателям вузов: необходима быстрая адаптация к новым условиям деятельности для реализации Болонских соглашений. Инновационные образовательные программы сопровождаются внедрением

инновационных методов обучения, происходит расширение спектра методического обеспечения и методического сопровождения учебного процесса.

Образовательный процесс в вузе непрерывно развивается и обладает способностью к совершенствованию при выборе четкого научно-обоснованного подхода к управлению, и наоборот, склонен к процессам деградации при его отсутствии [1]. В качестве принципов государственной политики в области образования выделяются гуманистический и демократический характер управления, адаптивность системы, согласно которым основная миссия образования заключается в обеспечении развития личности. В научной литературе термин «подход» представляет мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания.

Системная организация методической работы вуза требует, прежде всего, наличия соответствующей концепции деятельности. Концепция – «это ведущий замысел, определенный способ понимания; трактовка какого-либо явления; внезапное рождение идеи, основной мысли» [2, с. 222]. В аспекте повышения качества обучения – это система взглядов, идей о создании условий для формирования методической компетентности преподавателя вуза в условиях локальной среды конкретного учреждения высшего профессионального образования.

Научный подход как принципиальная методологическая ориентация исследователя определяет стратегию исследования и уровни его методологии. В научной литературе представлены подходы к организации и управлению предприятием, учебным процессом, качеством продукции: классический управленческий подход (А. Файоль); бюрократический подход (М.Вебер); поведенческий – бихевиористический (Э. Мейон, Ч. Бернард); функциональный (А.И. Кочетов); системный (Л. Фон Берналанфи, А.А. Богданов, Г. Саймон); системно-кибернетический; структурный (Н. Винер, А.А. Богданов), личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сери-

ков); синергетический (И.Р. Пригожин); ситуационный (П. Лоуренс, И. Ансофф); средовый (Ю.С. Мануйлов); компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, П.Г. Щедровицкий). Современная наука управления стремится повысить практическую значимость теоретических исследований в области менеджмента, переориентировать теорию управления в направлении практики управленческой деятельности; в области разработки принципов, дающих возможность практически решать в определенных условиях организационные проблемы. Наука управления стремится найти и разработать средства и методы, которые бы способствовали наиболее эффективному достижению целей организации, повышению производительности труда и рентабельности производства, исходя из сложившихся условий во внутренней и внешней среде, что обусловило появление и развитие в современных условиях новых подходов к управлению [3].

Обращение исследователей (П. Р. Акофф, В.Г. Афанасьев, И. Бернард, И.В. Блауберг, Л. Берталанфи, В.П. Беспалько, М.С. Каган, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, К.Б. Малышев, Ю.Г. Марков, С. Оптнер, Г. Саймон, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, G. Parsoons) к системному подходу позволяет разрабатывать и строить обобщающие модели разных классов и свойств систем, исследовать методологические основания различных теорий, сущность системного подхода в рассмотрении объектов исследования [4]. Системный подход позволяет рассматривать организацию как совокупность взаимозависимых элементов (люди, структура, задачи и технология), которые ориентированы на достижение различных целей в условиях меняющейся внешней среды.

Главной категорией системного подхода является понятие системы. Следует отметить, что в настоящее время мнения ученых относительно определения систем расходятся: это «выбираемая исследователем совокупность переменных, свойств, сущностей» (У.Р. Эшби, М. Тод, Э. Шуфрд); «организованный комплекс средств достижения общей цели» (И.М. Верещагин); «множество элементов, связанных между собой»; «комплекс элементов, находящихся во взаимодейст-

вии» (Э.Г. Юдин). По мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, система должна обладать целостностью, наличием двух и более типов связей, структурой, наличием уровней и иерархии уровней управления, цели и целесообразности характера, процессов самоорганизации, функционирования и развития. Минимальный набор характеристик системы, с учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту, – это состав (совокупность элементов в нее входящих), структура (связи между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе [5].

Систему можно условно разделить на компоненты, которые условно делятся на подсистемы и элементы; подсистемы представляют собой компоненты системы, сами являются сложными системами; элемент не расчленяется далее в рамках качества системы [6].

Согласно принципу целостности, система – целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Утверждается, что основные принципы системного подхода можно использовать для проектирования целостных, открытых, целенаправленных социально-педагогических систем [7]. Проектирование модели организации методической работы вуза предполагает базирование на следующих ведущих принципах: системности, открытости, целеполагания, целостности, взаимосвязи, координированности. Целостность – это общесистемное свойство, которое предполагает, что изменение любого компонента системы оказывает воздействие на все другие ее компоненты и приводит к изменению системы в целом; и наоборот, любое изменение системы отзывается на всех ее компонентах.

Системный подход в проведении научных исследований предполагает рассмотрение объекта как совокупности множества взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, определяющих целостность, единство [8]. Согласно принципу целеполагания, цель системы – это состояние, к которому она стремится, то есть конечный результат ее функционирования. Цель системы – это ее основной элемент, порождающий ее; цель неразрывно связана со средствами, так как

постановка цели предполагает и определение средств ее достижения. Цель может быть задана системе извне или поставлена самой системой, выражая ее потребности. В.П. Беспалько отмечает двойственный характер возникновения целей образовательных систем: с одной стороны, цели обучения и воспитания диктуются обществом; с другой стороны, изменения внутри структуры и элементов системы неизбежно приводят к противоречиям внутри нее. Для исключения противоречий целей внутри системы разрабатывают специальные процедуры. Некоторые исследователи отождествляют цели и функции системы, однако существуют системы, не имеющие целей, но выполняющие определенные функции. Функция отражает назначение системы и может задаваться извне. Функционирование многих социально-педагогических систем строится с учетом принципа оптимальности – условие необходимого и достаточного выполнения количества требований к выполняемой деятельности. В системе должно быть не менее двух типов связи, особое место занимают системообразующие связи. Принцип взаимосвязи в системном подходе отражает наличие двух или более типов связи; наличие прямой и обратной связи является непременным условием оптимального функционирования системы. Связи системы могут быть внутренними, внешними, прямыми и обратными и имеют вещественный, энергетический и информационный характер. Благодаря обратным связям в системе могут происходить процессы целенаправленной деятельности; обратная связь обеспечивает устойчивость системы, позволяет формировать повторяющиеся процессы.

Совокупность связей и их типологическая характеристика выражаются понятиями «структура» и «организация системы». Структура есть внутренняя организация системы, мера ее упорядоченности и координированности, которая получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, совокупность организационных форм и методов, а также элементов содержания (педагогическая система, методическая система, воспитательная система и т.д.), и может рассматриваться по принципу двойственности как часть системы бо-

лее высокого уровня и как самостоятельная часть. Иногда понятия структуры и организации отождествляют, организацию также определяют как сложность системы (Н. Винер, Л. Нейман). На наш взгляд, следует придерживаться определения организации как взаимодействия частей целого, обусловленное его строением; структура системы отражает ее устойчивые элементы и связи, а организация как устойчивые, так и неустойчивые связи.

Принцип системности требует использования всех положений системного подхода при построении образовательных процессов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев) для достижения качественных результатов обучения за меньшее время; принцип открытости отражает возможность и необходимость корректировки, изменений.

Широкую реализацию системный подход получил в конце XX века в психологии и педагогике в исследованиях Т.А. Ильиной, В.П. Беспалько, В.А. Жукова, А.М. Новикова, А.А. Слободянюк. Сущность его применения в условиях рыночных отношений заключается в совершенствовании учебного процесса, индивидуализации обучения. Еще более актуальным становится применение системного подхода к проектированию образовательных систем высшего профессионального образования в начале XXI века в связи с новыми социально-экономическими потребностями общества, введением третьего поколения образовательных стандартов ФГОС ВПО, что предполагает новые цели в высшем образовании, внедрение новых средств, следовательно, побуждает зарождение принципиально новых образовательных систем.

Общая теория систем предполагает различные подходы к их построению и анализу: организационный, системно-деятельностный, генетический, структурно-уровневый, системно-структурный.

Диалогичность, компенсация, взаимодополняемость, взаимодействие, взаимозависимость, доминантность – основные принципы сущностной характеристики проектирования систем на основе структурного подхода, который упорядочивает объекты изучения. Проек-

тирование и раскрытие возможности упорядочивания систем с учетом ее структуры предполагает интегрирование принципов системного и структурного подходов. При изучении свойств системы выделяются ее состав, структура, функции; в качестве основного атрибута системы определяется «компонент, любая часть системы, вступающая в определенные отношения с другими ее частями» [10, с. 264]; «состав системы формируется набором ее компонентов (элементов и подсистем), которые связаны между собой» [10, с. 286]; возможно построение горизонтальной и вертикальной структуры. Системно-структурный подход описывает систему, находящуюся в развитии с точки зрения взаимосвязи и полиструктурного сочетания различных ее уровней.

Системно-деятельностный подход (Г.П. Щедровицкий) позволяет рассматривать сущность деятельности, определять ее место в системе, выявлять ее системный характер [11]. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать профессию педагога как систему, «включающую систему целей и ценностей человека, в которой реализуются различные виды профессиональной педагогической деятельности» [12, с. 16], в том числе и методической.

В рамках личностно-деятельностного подхода могут быть реализованы различные направления образования, его формы и методы. Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что образовательный процесс центририрован на обучающемся, учитывает в первую очередь его мотивы, цели, психический склад. Деятельностный компонент личностно-деятельностного подхода «связан с пониманием деятельности как формы активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром» [13 с. 24].

Для сложных деятельностных систем, которыми являются практически все педагогические системы, характерно наличие уровней иерархий и иерархий уровней – верхний уровень всегда занимает ведущая подсистема – управляющий орган. При проектировании таких систем исследователи обращаются к принципам уровневого подхода: последовательности, ступенчатости, полиструктурности, иерар-

хичности, сложности, множественности. Иерархичность уровней состоит в том, что могут быть рассмотрены системы разных порядков. Уровневый подход предполагает введение понятия уровней системы, регулирование иерархий которых выражается в управлении системами. В настоящее время относительно новым направлением методологии уровневого подхода является версия О.Я. Бондаренко [14], в которой рассматривается динамика объекта (системы) как таковая, вне зависимости от конкретных форм. Автор дает следующее определение уровневого подхода: «Уровневый подход – определенная методологическая концепция, близкая по замыслу к системному подходу. Но объектом исследования в данном случае выступает не сама система, а ее изменение (динамика) по некой уровневой шкале; последняя отражает уровни организации системы с учётом возрастающей сложности и поэтапного перехода от количества к качеству» [14, с. 23].

С нашей точки зрения, такая концепция может быть применена при определении уровней методической компетенции преподавателя вуза, так как уровневый подход обеспечивает изменение состояний; каждому уровню соответствует свое отношение между компонентами, которое определяет качество уровня. При рассмотрении уровней методической работы в вузе методология уровневого подхода объясняет наличие «вертикальных» и «горизонтальных» уровней в системе, наличие «подуровней», при этом системный подход ставит акцент на «горизонтальных» уровнях и взаимодействии элементов системы между собой, предполагая некую параллельность уровней, а уровневый подход рассматривает иерархию вертикальных уровней, прослеживая изменение качественных состояний. Также существуют принципиальные отличия уровневого и синергетического подхода: один из постулатов синергетического подхода гласит, что системы спонтанно, непредсказуемо стремятся к равновесному состоянию, тогда как уровневый подход рассматривает равновесное состояние вынужденным, а стремиться к вынужденному состоянию нельзя (можно стремиться лишь к оптимальному состоянию) [14]. Хотя оба подхода являются родственными, но по ряду основополагающих моментов они

отличаются. Синергетика исходит из того, что уровневый подход является вынужденным (синергетика видит мир непредсказуемым, постоянно взрывающимся, она идеализирует неопределённость, спонтанность, отстаивает творческую роль хаоса). Уровневый подход воспринимает такой взгляд как естественнонаучный экзистенциализм; с его позиций мир более упорядочен, чем кажется, хотя данный порядок столь сложен (и одновременно прост), что открывается лишь с определенного уровня наблюдений.

Синергетический подход, как правило, рассматривает системы в динамическом развитии, саморазвитии, самоорганизации [15, с. 21]; Так, ученые (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) применяли принципы синергетики при рассмотрении процесса воспитания как самоорганизующегося процесса. Проектирование адаптивной к изменениям, динамичной, лабильной, непрерывной, внутривузовской системы методической работы в вузе требует учета принципов синергетического подхода: адаптивности, динамичности, непрерывности, интегративности, самоорганизации, саморазвития. Указанные принципы изложены в работах Е.Н. Князева, С.П. Курдюмова, И. Пригожина, Г. Хакена и были использованы при проектировании социально-педагогических систем (Е.А. Кузнецова, С.В. Кульневич, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). Педагогические системы, организованные на принципах синергетического подхода, хорошо реагируют на мелкие резонансные изменения, но плохо – на прямые управленческие решения. При проектировании методической работы в среднем специальном учебном заведении рассматривается методическая работа с точки зрения ее открытости, сложности, неопределенности в режиме открытого диалога и самоактуализации внутренних ресурсов [16]. Отмечается сложность в управлении такой системой, которая проходит состояние неустойчивости – точек бифуркации, связанных с неопределенностью и неустойчивостью системы и возможностью выбора дальнейших сценариев развития. Устойчивое состояние системы – атрактор – предполагает большое количество траекторий ее развития. Таким образом, с точки зрения синергетического подхода, необ-

ходимо учитывать, что обновление системы может произойти и в ходе запланированных управленческих решений, и в ходе спонтанно сложившихся ситуаций, инициатив и т. д.

Внутренние связи системы должны обеспечивать ее целостность и устойчивость, тем не менее любая система функционирует и развивается, находясь в постоянной определенной связи с окружающей средой. Одним из принципов социально-психологического подхода является взаимный детерминизм – обусловленность природных, общественных, психологических явлений. Причины функционирования элементов системы можно описать в терминах непрерывного взаимодействия деятельности, познавательной сферы и окружения; функционирование человека рассматривается как продукт взаимодействия поведения, личностных факторов и влияния окружения [17].

При использовании средового подхода ключевыми понятиями являются «среда» и «пространство». В случае рассмотрения образовательных систем окружающей среды применяется понятие «образовательное пространство», которое трактуется как: образовательные процессы, представляемые как множество индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей; общегосударственное единство в образовании; существующее в социуме «место», где субъективно задается множество отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем по развитию индивида и его социализации [18, с. 57]. Приходим к выводу, что «пространство» обозначает «множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов, расстоянием между ними» [19, с. 247], оно заимствуется педагогикой из математики и философии; «среда» представляет все то, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. Культурно-образовательная среда часто трактуется как педагогически целесообразно организованная среда образовательного учреждения, цели которой определяются культурно-историческими традициями. Из представленных определений видно, что термины «образовательное пространство», «образовательная среда», «культурно-образова-

тельное пространство» совпадают по своему содержанию и рассматриваются как идентичные и взаимозависимые. При обращении к понятию «образовательная среда» сразу же следует дифференцировать два подхода к его трактовке, различаемые по критерию разграничения естественного, природного и искусственного, социогенного.

Исследователем (В.А. Ясвин) предлагается набор параметров экспертизы существующих образовательных сред: широта, интенсивность, обобщенность, осознаваемость, эмоциональность, доминантность, когерентность, активность, мобильность [20]. Перечисленные параметры конкретизируют само содержание понятия «образовательная среда», которое близко по смыслу понятию «образовательное пространство», используется в законе «Об образовании» и подразумевает многообразие индивидуализированных образовательных маршрутов.

Эффективность управления процессом обучения часто зависит от конкретной ситуации и применяемых методов обучения, наиболее соответствующих данной ситуации. С точки зрения управления качеством образования полезно рассмотреть ситуационный подход, который предполагает, что пригодность различных методов управления определяется ситуацией. Поскольку существует обилие факторов как в самой организации, так и в окружающей среде, не существует единого лучшего способа управления организацией. Ситуационный подход внес большой вклад в теорию управления, поскольку содержит конкретные рекомендации, касающиеся применения научных положений к практике управления в зависимости от сложившейся ситуации и условий. Под ситуацией понимается конкретный набор обстоятельств, которые оказывают воздействие на функционирование организации в данное время. Используя ситуационный подход (ситуационное мышление), управляющие могут понять, какие методы и средства будут наилучшим образом способствовать достижению целей организации в конкретной ситуации [17].

В случае управления конкретными образовательными системами в качестве окружающей среды и образовательного пространства

можно рассматривать конкретную образовательную среду и применять средовый подход в качестве основы опосредованного управления субъектами среды с учетом принципов средового подхода: оптимизации, обусловленности, преемственности, инновационности, детерминированности, интерактивности (interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга, объясняет сложность и динамичность деятельности). Автор концепции средового подхода Ю.С. Мануйлов рассматривает процесс развития личности ребенка в зависимости от условий окружающей его среды [21]. Средовой подход представляет собой теоретическую основу средообразовательных действий, продуктом и следствием которых является среда, а конечным результатом – тип личности – цель средового подхода; это технология, показывающая механизм преобразования среды, которая рассматривается в качестве интегрального средства решения задач и достижения поставленной цели [22]. Идеи средового подхода нашли применение в практике управления педагогическими системами (Ю.С. Мануйлов, С.Я. Синенко, Т.И. Шамова).

Средовый подход предполагает следующее: учет контекста социального и психологического климата учебного заведения, его организационной структуры; оптимальное использование имеющихся ресурсов; сохранение позитивных наработок; опосредование и прогнозирование спектра возможностей среды образовательного учреждения; согласование целей деятельности в режиме сотрудничества; учет специфики деятельности конкретного образовательного учреждения.

Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) в отличие от личностного содержит личностный и деятельностный компоненты; личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад; в любом процессе обучения должны максимально учитываются половозрастные, национальные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося

[25]. Личностно-деятельностный подход основан на принципах функциональности, активности, субъективности, дифференциации, гармоничности и индивидуальности и направляется на включение преподавателей вуза в активную познавательную деятельность.

Стратегия модернизации российского образования требует реализации компетентностного подхода, при этом внедрение инноваций выражается комплексом мероприятий в рамках методической деятельности преподавателей вузов. Компетентностный подход в современных образовательных и экономических условиях постиндустриального и информационного общества представляет возможность готовить конкурентоспособных, мобильных, инициативных профессионалов, максимально учитывая спрос и интересы работодателей в образовательном процессе, в том числе в высшем профессиональном образовании. Утверждается, что российская психолого-педагогическая школа имеет более богатый теоретический и практический опыт в области компетентностного подхода и способна поддержать Болонские реформы [26; 27]. Теоретические основы синтеза и распространения знания в рамках качественно нового компетентностного подхода, его понятийный аппарат развит в трудах отечественных и зарубежных ученых: компетентностный формат в концептуальной модели государственных образовательных стандартов (В.И. Байденко); компетентностный подход как результативно-целевая основа образования (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, С.Е. Шишов); компетентностный подход в производственной сфере (Т.М. Ковалева); формирование компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков, способностей на основе освоения универсальных способов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин); профессиональные компетенции педагогов (О.А. Козырева, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин); компетентностный подход в системе педагогического образования (И.С. Батракова, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина); ключевые компетенции и образовательные стандарты (А.В. Хуторской); компе-

тентность как подготовка к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Обобщающими в теории данного подхода являются труды И.А. Зимней, которая выделяя этапы исторического развития компетентностного подхода рассматривает и дополняет его научный аппарат [28]. А.В. Хуторской в своих исследованиях [29] по введению в практику образования российских школ компетентностного подхода ставит акцент на умениях учащихся применять теоретические знания и практические умения в решении конкретных задач или проблемных ситуаций, когда активность в процессе обучения переходит к обучаемому, который приобретает собственный опыт, используя социальный.

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости реализации компетентностного подхода, принципы которого предполагают постановку новых целей и задач образования, его новой организации (создание условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного творческого решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач) и нового содержания (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [28; 30].

Компетентносный подход обеспечивает получение компетенций – интегрированного результата образования, когда основной акцент ставится не на получении суммы знаний, умений и навыков, а на формировании системного набора компетенций [31; 32].

Авторство компетентностного подхода закреплено за известным американским лингвистом Н. Хомским, который впервые сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, отмечая, что: «…мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае… употребление является непосредственным отражением компетенции» [33, с. 34].

В 1959 году Р. Уайт в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» наполнил категорию компетенции личностны-

ми компонентами (мотивацией, целенаправленностью) [34]. В настоящее время в различных толковых словарях определения понятия «компетенция» хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но включают: круг вопросов, знание и опыт в той или иной области. Под профессиональной компетенцией понимается личная способность специалиста решать широкие профессиональные задачи и его готовность к профессиональной деятельности в меняющихся условиях, непредсказуемых сложных ситуациях [35]. Компетентность – это способность действовать в состоянии неопределенности, это и приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Отдельно от профессиональных компетенций отечественные и зарубежные исследователи выделяют ключевые компетенции (базовые навыки, ключевые квалификации, универсальные или базовые компетентности), они первичны по отношению к профессиональным компетенциям, многомерны и включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [36].

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (утвержден приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 г. № 40) и в соответствии с Федеральным законом от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия структуры и содержания государственного образовательного стандарта» введение в практику высшего профессионального образования образовательных программ на основе ФГОС ВПО. Стандарты третьего поколения разработаны в рамках компетентностно-кредитного формата и предполагают иное проектирование результатов образования в соответствии с моделями компетенций (параметров личности; решения задач; производительной и управленческой деятельности) [35; 36]. Новый «компетентностный» формат образовательного процесса в вузе выдвигает новые требования не только к формированию результа-

тов обучения, но и к «компетентностному» формату повышения методической квалификации преподавателей вуза; построению новых концепций обучения, решению вопросов управления образовательной деятельностью, качеством образования (М. Альберт, В.Г. Афанасьев, Е.В. Бондаревская, В.С. Лазарев, А. Маслоу, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.П. Симонов П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). По мнению В.А. Шевченко, компетентностный подход обладает рядом преимуществ и особенностей, благодаря которым его выделяют при управлении образовательным учреждением: подход рассматривает начальный и конечный продукт обучения; обладает интегрированной природой; может быть адаптирован к управленческой деятельности [37]. Обращение к принципам указанных подходов (адаптивность, типологичность, самопроектирование, последовательность, интегральность, рефлексивность, субъективность, гармоничность, индивидуальность) позволяет проектировать личностно-ориентированную систему повышения квалификации преподавателей, которая становится отражением субъектно-личностного уровня содержания методической работы вуза и способствует реализации функции воспроизводства имеющихся результатов с прежними качествами – стабильное функционирование. Функция – исполнение, обязанность, круг деятельности. Функционирование осуществляется по сложившимся и официально утвержденным нормам: типовому учебному плану, типовым учебным программам. В результате исследований Н.В. Кузьминой была дана структура педагогической системы и рассмотрены функциональные компоненты в структуре педагогической деятельности (функциональный подход): гностический компонент, который включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения; проектировочный; коммуникативный; организаторский компоненты [38]. Развитие в отличие от функционирования – это изменение объекта или процесса (учебного процесса вуза), приводящее к принципиально новому качеству результата. Развитие предполагает новые цели и типы деятельности, построение и апробацию но-

вых норм (новый учебный план); оно приводит к функционированию на качественно новом уровне [39, с.101].

1.2. Государственное управление образованием в Российской Федерации

Объектами управления в сфере образования являются образовательные системы (управляемые системы), а субъектами управления – различные службы управления, представляющие государственно-общественную систему управления.

Представим систему управления образованием в Российской Федерации, опираясь на положения ст. 37 Закона РФ «Об образовании». Системообразующим компонентом этой системы выступает цель образования в стране, детерминирующая управленческую деятельность на всех уровнях.

В структуру системы управления включены следующие компоненты, представляющие собой различные службы управления:

– федеральные (центральные) органы управления образованием;

– государственные органы управления образованием субъекта РФ – Администрации (Правительства) республик, краев, областей, входящих в состав Российской Федерации;

– местные (муниципальные) органы управления образованием, создаваемые по решению соответствующих органов местного самоуправления;

– администрация образовательного учреждения и общественные структуры управления, созданные в нем.

К федеральным (центральным) органам управления образованием прежде всего относится Министерство образования и науки РФ, являющееся федеральным органом исполнительной власти. Этот орган осуществляет функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки, попечительства и социальной зашиты обучающихся (вос-

питанников). В состав Министерства образования и науки РФ входят департаменты, управления, отделы. Кроме того, существуют федеральные ведомственные органы управлении образованием (например, Управление образовательными учреждениями Министерства путей сообщения. Управление общеобразовательными учреждениями Министерства иностранных дел и т.д.).

В ведении Министерства образования и науки РФ находятся Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам. Федеральная служба по надзору в сфере образования, осуществляющая контрольные функции, Федеральное агентство по науке и инновациям.

Государственные органы управления образованием субъекта Российской Федерации могут быть представлены такими службами, как Министерства и Комитеты по образованию и науке, департаменты (республиканские, краевые, областные), управления (например. Управление по профессиональному образованию. Управление по средним общеобразовательным школам, Управление по дошкольным образовательным учреждениям и т.д.), отделы [40].

Согласно Закону РФ «Об образовании» в компетенцию государственных органов управления образованием входят:

– разработка и реализация целевых федеральных и международных программ в области образования;

– разработка государственных образовательных стандартов и установление эквивалентности (нострификации) документов об образовании;

– государственная аккредитация образовательных учреждений, содействие их общественной аккредитации;

– установление порядка аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений различных типов и видов и требований к образовательным цензам данных работников;

– формирование структуры системы образования;

– прямое финансирование деятельности учрежденных этими органами образовательных учреждений;

– создание государственных фондов стабилизации и развития системы образования; разработка государственных нормативов финансирования образовательных учреждений, а также материально-технической обеспеченности и оснащенности образовательного процесса;

– прогнозирование развития сети образовательных учреждений, подготовка предложений по выделению из федерального бюджета субвенций на нужды развития образования в регионах;

– контроль за соблюдением законодательства Российской Федерации в области образования, государственных образовательных стандартов, бюджетной и финансовой дисциплины в системе образования [41].

Администрации местных (муниципальных) образований (городов, поселков и т.д.) в Российской Федерации в целях управления образованием на муниципальном уровне создают такие службы, как управления, комитеты и т.д. В их состав могут входить различные отделы (отдел по работе со школами, дошкольный отдел, районные территориальные отделы, централизованные бухгалтерии, хозяйственно-эксплуатационная контора) и секторы.

К компетенции местных (муниципальных) органов управления образованием, входящих в состав органов местного самоуправления, согласно ст. 31 Закона РФ «Об образовании» относятся:

– планирование, организация, регулирование и контроль деятельности всех структур управления образованием, образовательных учреждений в целях осуществления государственной политики в области образования;

– участие в формировании местных бюджетов в части расходов на образование и соответствующих фондов развития образования, разработка и принятие местных нормативов финансирования системы образования;

– обеспечение гражданам, проживающим на соответствующих территориях, возможности выбора общеобразовательного учреждения;

– регулирование в пределах своей компетенции отношений собственности в системе образования;

– участие в создании, реорганизации и ликвидации муниципальных образовательных учреждений;

– участие в назначении руководителей муниципальных образовательных учреждений;

– инициативное участие в строительстве зданий и сооружений муниципальных образовательных учреждений;

– использование муниципальных образовательных учреждений, объектов культуры и спорта в интересах образования.

По ст. 35 Закона РФ «Об образовании» управление образовательным учреждением осуществляется в соответствии с законодательством РФ, уставом образовательного учреждения и строится на принципах единоначалия и самоуправления.

Анализ структур управляющих систем различного уровня позволяет сделать вывод о том, что управление образованием в Российской Федерации носит общественно-государственный характер. На всех уровнях оно осуществляется в процессе взаимодействия существующих в настоящее время социальных институтов (педагогической и научной общественности, семьи, властных структур, образовательных учреждений, органов управления образованием, общественных организаций, всех видов средств массовой информации и т.д.) [42].

Эффективность управления образованием обеспечивается различными службами и неформальными общественными организациями, объединяющими работников сферы образования. Созданные во многих российских городах Экспертные советы проводят общественно-научную экспертизу опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждений города. Аттестационно-диагностиче-ские центры осуществляют лицензирование образовательной деятельности в городе, проводят аттестацию образовательных учреждений, педагогических и руководящих работников.

Психолого-медико-социальные центры обеспечивают психолого-медико-социальную поддержку семьи и детей при решении вопро-

сов воспитания и обучения, координируют коррекционно-развивающее обучение в образовательных учреждениях города, осуществляют его специализированную поддержку.

Руководящие работники образовательных учреждений, образовательные учреждения, учителя-предметники объединяются в общественные профессиональные организации – Ассоциации, имеющие свои руководящие органы и участвующие в управлении образованием на муниципальном уровне совместное государственными органами управления.

К решению проблем управления образованием привлекаются и родители (через вовлечение их на городском уровне в работу Городского родительского собрания, а на уровне образовательных учреждений через включение их в состав Советов образовательных учреждений и родительских комитетов). На определенном этапе в решении важных управленческих проблем принимают участие и учащиеся и студенту через органы самоуправления [40].

Вопросами управления образованием занимается и Депутатский комитет по образованию, входящий в структуру Городского собрания. Важные управленческие проблемы помогают решать и средства массовой информации (телевидение, радио, газеты и пр.).

Практика показывает, что взаимодействие социальных институтов в управлении образовательными системами осуществляется в процессе разработки комплексно-целевых программ (КЦП). Эти программы позволяют решить те или иные проблемы образования на основе принятия эффективных управленческих решений координационными Советами по управлению КЦП, созданными на уровне образовательных учреждений и на муниципальном уровне. В состав этих Советов входят представители широких слоев общественности города, руководители муниципальных ведомств, различные специалисты (инженеры, учителя, врачи, деятели культуры и т.д.).

Нормативно-правовое обеспечение государственно-общественного управления образованием в Российской Федерации

осуществлениется через правовые нормы – важный и необходимый инструмент управленческой деятельности [43].

В «Советском энциклопедическом словаре» термин «норма» трактуется как узаконенное установление, признанный обязательным порядок, построение чего-нибудь, а «право» – как совокупность общеобязательных правил (норм), установленных или санкционированных государством.

Г. Гейне писал: «Не быть подчиненным никакому закону – значит быть лишенным самой спасительной зашиты, ибо законы должны нас защищать не только от других, но и от самих себя» [44]. Каким же должно быть нормативно-правовое обеспечение функционирования и развития образовательного учреждения? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим нормативно-правовое обеспечение образования с позиций системного подхода на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и на уровне образовательного учреждения.

Смысл, содержание и применение любых нормативно-правовых актов прежде всего определяются правами и свободами человека и гражданина, установленными главным законом страны – Конституцией. Поэтому системообразующим компонентом в системе выступают права и обязанности граждан, декларированные в Конституции РФ, на основе которой действует существующее ныне законодательство страны.

При осуществлении образовательной деятельности важную роль играют законы РФ «Об образовании», трудовое законодательство, законы о предпринимательской деятельности, законы, включенные в «Гражданский кодекс Российской Федерации», а также законы, в той или иной степени связанные с административным и уголовным правом [45].

К нормативным документам Министерства образовании РФ относятся постановления Коллегии Министерства образования РФ, приказы, инструктивно-методические письма, инструкции, положения по различным сферам образовательной деятельности. Эти документы регулируют образовательную деятельность на основе Консти-

туции РФ и Закона РФ «Об образовании» и направлены на нормативно-правовое обеспечение образования в рамках единого образовательного пространства страны.

Нормотворческая деятельность на федеральном уровне опирается на федеральные нормы, а структура совокупности нормативных документов повторяет федеральную: постановления регионального органа Управления образованием, приказы, инструктивно-методические письма, инструкции, положения. Эти нормативы обеспечивают функционирование региональной системы образования в рамках единого образовательного пространства страны с учетом национально-региональных особенностей субъекта РФ.

На муниципальном уровне па основе полученных федеральных и региональных нормативных документов издаются постановления муниципального органа управления образованием, приказы его руководителя, методические письма и инструкции, положения по различным вопросам образовательной деятельности, учитывающие ее местную специфику.

Говоря о нормотворческой деятельности па уровне общеобразовательного учреждения, следует отметить очевидный приоритет федеральных, региональных, муниципальных нормативов над внутришкольными нормами, поэтому в своем нормотворчестве образовательное учреждение в обязательном порядке учитывает нормативные требования всех вышестоящих уровней [40].

Основными нормативными документами, обеспечивающими функционирование образовательного учреждения, являются:

– Устав образовательного учреждения;

– локальные акты, обеспечивающие его;

– приказы руководителя, различные инструкции, разработанные администрацией (например, правила внутреннего трудового распорядка, описания должностных обязанностей работников и т.д.).

Кроме того, Закон РФ «Об образовании» (ст. 2) включает в компетенцию образовательного учреждения не только выбор, но и

разработку и нормативное утверждение образовательных программ, учебных планов, методических документов.

1.3. Управление качеством образования

Социально-экономическая реальность требует от системы профессионального образования таких специалистов, которые сразу, без адаптационного периода, могли бы качественно выполнять специфические профессиональные обязанности. В 2001 г. руководство страны перешло к стратегии модернизации образования под девизом «качество, эффективность и доступность». Качество образования становится фундаментальной категорией государственной политики во всем мире, главным ориентиром международной политики в области образования ЮНЕСКО, ООН, Евросоюза. В Болонском процессе, направленном на создание общеевропейской системы высшего образования, проблемы качества высшего образования занимают важнейшее место [46].

В последние годы очень много говорят и пишут о качестве образования – как общего, так и профессионального – в самых различных аспектах; разрабатываются разные модели и технологии оценки качества подготовки выпускников. Однако в научных исследованиях по этой тематике наблюдается не только отсутствие единства в понимании основных терминов, но и неоднозначность целого ряда исходных положений.

«Качество» – это философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не другим объектом. Впервые это понятие в таком статусе проанализировано Аристотелем. Качеству (отвечающему на вопрос «какое?») он приписывал четыре возможных контекста: наличие либо отсутствие врожденных, исходных способностей и характеристик; наличие как преходящих, так и стабильных свойств; свойства и состояния, присущие вещи и явлению в процессе их существования; внешний облик вещи либо явления.

Гегель трактовал качество как определенность, тождественную с бытием, а количество – как внешнюю, безразличную для бытия оп-

ределенность, понимал их как некие этапы определения и самоопределения бытия. Сйнтезом качества и количества у Гегеля выступала мера.

По мнению других авторов (В. Батурин, Т. Елисеева, Н. А. Селезнева, А. И.Субетто) философское определение качества не имеет сколько-нибудь существенного значения, так как в философии эта категория не носит оценочного характера, и при такой трактовке качества бессмыслен вопрос о его измерении или иной оценке [42].

Поэтому большинством авторов за основу было принято совсем другое определение, используемое для объектов и процессов, формируемых и реализуемых в производственной практике. Согласно этому определению, качество продукции – это совокупность ее существенных свойств, значимых для потребителя; иными словами, это полезность, ценность продукции, ее пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных потребностей. При такой трактовке свойства объекта рассматриваются с позиции потребителя, а не производителя [47].

По мнению А.Я.Найна, качество какого-либо объекта (предмета или явления) – это устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от другого, именно благодаря качеству каждый объект существует и мыслится как нечто отграниченное от других объектов. Вместе с тем качество выражает и то общее, что характеризует весь класс однородных объектов.

Согласно А.И.Субетто, «качество» есть сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория, полное определение которой во всей его аспектности можно раскрыть только через обобщенную суждений-определений: системная категория, полное определение которой во всей его аспектности можно раскрыть только через обобщенную систему суждений-определителей:

1. качество есть совокупность свойств (аспект свойства);

2. качество структурно, оно представляется как иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект структурности);

3. качество динамично, это динамическая система свойств (аспект динамичности);

4. качество есть сущностная определенность объекта или процесса, выражающаяся в закономерной связи составляющих частей и элементов (аспект определенности);

5. качество – основа существования объекта или процесса, имеет двоякую обусловленность, выражающуюся в единстве внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта или процесса (аспект внешне-внутренней обусловленности);

6. качество обусловливает единичность объекта или процесса, его специфическую реакцию на внешние воздействия, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);

7. качество создаваемых человеком объектов и процессов, в отличие от качеств других явлений природы, обусловливает ценность соответствующих объектов и процессов, их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком [42].

Качество объекта обнаруживается в совокупности его свойств. При этом он не состоит из свойств, а обладает ими. Поскольку каждый объект находится в очень большом, практически бесконечном числе связей с другими вещами, то он обладает столь же большим числом свойств. Категория качества объекта не сводится к его отдельным свойствам. Она выражает целостную характеристику функционального единства существенных свойств объекта, его внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, отличия от других объектов или сходства с ними.

Неизбежным последствием одновременности производства и потребления услуги, а также зависимости процесса оказания услуги от ее поставщика является изменчивость качества исполнения услуги.

Существует ряд подходов к определению качества:

- как число дефектов или ошибок, приходящихся на единицу того или иного продукта;
- как соответствие спецификациям – действие, контролируемое организацией;
- как способность удовлетворить или превысить ожидания клиента;
- как свойства и особенности услуги, которые вызывают удовлетворение потребителя, а также как отсутствие недостатков, усиливающее чувство удовлетворения у клиента;
- как однородность предоставляемых услуг в соответствии с ожидаемыми стандартами;
- как динамичная категория: с развитием рынка, конкуренции, расширением палитры предложения требования потребителей к стандартам качества постоянно меняются в сторону повышения [48]. Качество образования – одна из самых актуальных и проблематичных категорий на сегодняшний день. Интерес к ней высок как среди теоретиков, специалистов в области педагогических измерений и методологов, так и среди практиков. Категория «качество образования» привлекает и целый ряд специалистов в смежных отраслях общественной жизни, которые сталкиваются с деятельностью системы образования (политики всех уровней; экономисты; юристы; представители родительской общественности и др.).

Одновременно категория «качество образования» является и наименее определенной. Ее трактовка на сегодняшний день весьма произвольна.

Одни сводят качество образования к качеству обучения, т.е. под качеством образования понимается процент учащихся, закончивших отчетный период на «4» и «5».

Другие под качеством образования понимают качество обучения и воспитания. Но ведь воспитание осуществляет не только образовательное учреждение, но и ряд других социальных институтов: семья, средства массовой информации, круг неформального общения и т.д.

Третьи под качеством образования понимают готовность выпускника к жизни: готовность к труду, защите Родины, семейной жизни, разумному проведению досуга, продолжению образования, заботе о своем здоровье. Однако все перечисленные характеристики могут проявиться лишь спустя много лет после окончания.

Чаще всего категорию качества образования применяют к знаниям учащихся (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, В.М. Полонский, В.П. Симонов, М.Н. Скаткин, И. С. Якиманская и др.), качеству организации учебного процесса (Ю. К. Бабанский, В. М. Блинов,М. Сохор и др.), качеству учебного материала (В. П. Беспалько, Битинас, Н.Г. Салмина и др.), профессиональной подготовке специалиста (В. С. Черепанов, В. А. Федоров и др.). Качество образования (в широком смысле) – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества, отдельных социальных групп в развитии и формировании жизненных, профессиональных, гражданских компетенций личности [49].

Нормы качества образования – выявленные, признанные, документально зафиксированные системы требований к качеству подготовки специалиста (как к результату, как к процессу, как к образовательной системе), соответствующих потребностям общества и личности в качестве образования определенной структуры и уровня.

Общеизвестно, что универсально хорошего управления вообще не бывает, поскольку всякое управление, в том числе и управление качеством образования, объектно ориентировано. Эффективным управление может быть только для конкретного объекта в конкретной ситуации.

Для обеспечения качества образования каждое образовательное учреждение обязано решать следующие задачи:

– осуществлять моделирование – т. е. построение желаемого, достойного уровня качества образования;

– обеспечивать такое функционирование образовательного учреждения, при котором бы достигалась желаемая модель качества образования;

– обеспечивать повышение качества, т.е. смену требований и переход в новое качество результатов образования и моделей выпускников;

– осуществлять диагностирование имеющегося уровня качества образования [50].

Исходя из вышесказанного, качество образования целесообразнее понимать как соотношение цели и результата, как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития учащегося. При этом стоит учитывать, какой ценой эти результаты достигнуты; имеется в виду отсутствие или сведение к минимуму негативных последствий образовательного процесса и достижение именно наивысшего возможного результата при минимально необходимых затратах сил, энергии, времени и т.д.

Управление качеством образовательного процесса включает в себя выбор целей, создание модели (эталона), определение методов и средств воздействия на управляемый объект, внедрение механизма управления и поддержание развития образовательного учреждения.

Оценка качества образования – мера качества подготовки специалиста (как результата, как процесса, как образовательной системы), выражающая собой соотнесенность измерений свойств (допущений, характеристик, параметров, отношений) с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества.

Модель управления качеством подготовки будущего специалиста может включать в себя:

- качество условий образовательного процесса (качество социального партнерства; качественный уровень знаний студентов; качество преподавания; качественный уровень материально- технической базы; качественный уровень информационной структуры; качество психологического сопровождения; качество научно-методического обеспечения; качество управления);
- качество реализации образовательного процесса;
- качество результатов образовательного процесса [51].

На практике субъекты профессионального образования, образовательные учреждения и органы управления образованием игнорируют либо недооценивают умение правильно прогнозировать, проектировать и моделировать качество подготовки выпускника «на выходе» образовательного процесса, а сосредоточивают свое внимание на выявлении и оценивании реального качества образования, его соответствии стандарту [52].

Для оценки качества используют системы критериев. Критерии качества образования – признаки степени соответствия качества подготовки специалиста (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам [52].

Перечень наиболее значимых критериев качества образования с точки зрения образовательных учреждений и потребителей можно выявить на основе маркетинговых исследований. С точки зрения образовательного учреждения – это соблюдение государственных образовательных стандартов, совершенствование технологии обучения; с точки зрения потребителей – это высокое качество обучения по всем образовательным программам.

Государственное регулирование процесса рекулирования качества образовательных услуг в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования является осуществление процедур лицензирования, аттестации и аккредитации образовательного учреждения [40].

Лицензирование – процедура установления права образовательного учреждения осуществлять образовательную деятельность.

Аттестация – процедура оценивания качества подготовки выпускников в образовательном учреждении.

Аккредитация – процедура установления статуса образовательного учреждения по типу и виду, установление права выдавать документы об образовании государственного образца.

Процесс аккредитации образовательного учреждения в Российской Федерации стал механизмом управления образованием.

Технология аккредитации основана на едином перечне аккредитационных качественных (экспертных) и количественных показателей, определяющих приоритеты государственной образовательной политики.

Одним из ключевых элементов, обеспечивающих эффективное управление системой образования, ее развитие, является оценка качества образования, основывающаяся на достоверных и сопоставимых данных. Неспособность традиционной системы контроля в силу своих организационных и технологических особенностей в новых условиях обеспечить своевременное получение сопоставимой объективной информации, необходимой для принятия управленческих решений, определяет актуальность разработки методик оценки качества образования, отводя одно из приоритетных значений мониторингу качества образования.

Мониторинг качества образования представляет собой систему сбора, обработки, хранения и передачи информации об образовательной системе образовательного учреждения или отдельных ее элементах, а также об удовлетворении образовательных потребностей студентов, потребителей. Мониторинг – специально организованное, целевое наблюдение, постоянный следящий контроль и диагностика состояния на базе систематизации существующих источников информации, а также специально организованных исследований и измерений.

В теории социального управления мониторинг рассматривается как механизм контроля за качеством образования. В процессе мониторинга выявляются тенденции в развитии системы образования в целом или отдельного учебного заведения, а также последствия принимаемых решений. Составные элементы мониторинга – сбор и накопление информации, а также ее обработка и обобщение для целей эффективного управления. Мониторинг идет дальше традиционной диагностики благодаря своей регулярности и строгой направленности на решение задач управления. Таким образом, цели и результаты образования не прогнозируются, а превалирует стремление только оценить их.

При этом педагогическая система, спроектированная для обеспечения управления качеством образовательного процесса, представляется в виде интегративного образования, сложной социальной, целенаправленной, динамической, рефлексивной системы синергетического типа. Ее цель – объединение и интеграция организационных, методических, научных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов, использование всех структур образовательного учреждения как педагогической системы на основе научных принципов и закономерностей. При этом осуществляется учет многообразных факторов и условий, обеспечивающих достижение им высокого уровня качества функционирования системы и результатов, отвечающих лучшим образцам и соответствующим стандартам.

При оценке эффективности, в частности управлении качеством, используются квалиметрические методики. Квалиметрия – область науки, объединяющая методы количественной оценки качества продукции или услуги. Квалиметрические методы представляют собой определенные количественные показатели, составляющие качество в любой сфере деятельности. Квалиметрия – сравнительно молодая наука, появившаяся в конце 1960-х гг. как способ изучения качества промышленной продукции, однако в скором времени ее методы были перенесены в иные сферы человеческой деятельности, где возникает необходимость измерения качества [53].

Один из главных принципов квалиметрии может быть сформулирован следующим образом: свойства, характеризующие качество оцениваемого объекта, представляют собой совокупность, упорядоченную в виде многоуровневой иерархической структуры – «дерева свойств». И сущность проблемы заключается в том, чтобы найти те правила построения «дерева свойств», с помощью которых с учетом конкретных условий оценки можно было бы для каждого подвергающегося оценке объекта получить с относительно небольшими затратами соответствующее «дерево свойств». «Корень дерева» – сложное свойство, более высокие уровни – менее сложные свойства. Количество уровней может неограниченно возрастать. Каждое свойство ка-

чества определяется двумя числовыми показателями – относительным показателем «К» и весомостью показателя «М». Весомость показателя определяется экспертными оценками. Все эти показатели могут быть структурированы так, чтобы создать наилучшие условия для последующей статистической обработки [51].

Применение квалиметрии получило наибольшее развитие в определении качества подготовки специалиста профессиональной школы. Наиболее фундаментальное исследование представляют работы А.И.Субетто, Н.А.Селезневой, В.С.Черепанова и других авторов, которые выходят за рамки чисто педагогических проблем и носят, скорее, общенаучный характер.

Требование обеспечить качество образования неизбежно ставит вопрос о внедрении методов квалиметрического анализа в повседневную практику деятельности профессиональных учебных заведений [54].

В России достаточно много внимания уделяется созданию систем оценки качества образования. Например, приняты следующие методики педагогической диагностики и оценки качества образования:

- методика государственной аккредитации вузов Российской Федерации (с 1997 г. выполнены расчеты по количественным и качественным показателям 800 вузов);
- методика расчета рейтинга вузов России (внедрена с 1990 г., базируется на 44 количественных показателях);
- балльная методика оценки учебных заведений (с 1998 г. журнал «Карьера» публикует данные о рейтингах государственных и негосударственных вузов).

Следует отметить, что несмотря на существенное продвижение в области оценки качества образования, в сегодняшнем российском образовании можно выделить ряд проблемных точек:

- отсутствие единого концептуально-методологического понимания проблемы качества образования и подходов к его измерению; разобщенность деятельности различных организаций, занимающихся проблемами оценки качества образования;

- сведение оценки качества образования на всех уровнях образования к оценке качества обучения;
- оценка качества лишь некоторых сторон деятельности образовательного учреждения.

В настоящее время различные аспекты проблемы управления качеством образования внимательно рассматриваются в работах отечественных ученых. Несмотря на различия, в определении качества образования есть и немало общего, принимаемого многими исследователями. Так, авторы [55] и единодушны в том, что характеристикой качества образования является его соответствие требованиям, целям, нормам; качество образования – это степень соответствия результатов образования требованиям, предъявляемым к нему, степень удовлетворения потребностей в образовании со стороны его заказчиков (учащихся, государства, общества). Требования и потребности отражаются в целях образования. Поэтому качество образования – это степень соответствия результатов целям.

На практике конкурентоспособность вуза чаще всего оценивается по следующим критериям: качество условий подготовки специалистов; качество реализации государственного образовательного стандарта; качество профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающее их востребованность на рынке труда.

1.4. Сущность и содержание методической работы в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования

Методическая работа в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования – это планируемая деятельность преподавателей и сотрудников, обеспечивающая освоение и совершенствование существующих, разработку и внедрение новых средств организации учебного процесса. Результат методической работы выражается качеством образовательного процесса [56]. Методическая составляющая присутствует во всех ключевых факторах качества образования: качество образовательных программ,

качество информационно-методического обеспечения образовательного процесса, качество профессорско-преподавательского состава, качество технологий обучения; качество технологий тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов; качество системы повышения квалификации. Внутривузовская система обеспечения качества предполагает систематическое проведение мониторинга всех показателей качества образования, в частности методической деятельности преподавателей.

Термин «методическая» своими истоками восходит к понятию «метод», что в переводе с греческого methodos (путь, исследование, прослеживание – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности), а также от термина «методика» – греч. metodika – совокупность способов целесообразного проведения какой-либо деятельности; излагает правила и методы преподавания отдельного учебного предмета [57]. От этого базового понятия образуется кластер понятий, по своей сути определяющий стратегию образовательного процесса.

Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении проводится в целях оказания помощи преподавателям в организации учебно-воспитательного процесса и повышения их педагогической квалификации в разнообразных коллективных и индивидуальных формах, а ее содержание определяется актуальными задачами государственного образовательного учреждения. В качестве основных задач методической работы [58] выделяются: создание условий для профессионально-личностного самопознания, самосовершенствования и самореализации каждого педагога; подготовка педагога – «носителя» эффективных личностно ориентированных технологий обучения, обеспечивающих развитие активности обучающегося в учебном процессе.

Ряд исследователей (Н.В. Немова) методическую работу рассматривают как разновидность последипломного, дополнительного образования, как особый вид педагогической и исследовательской дея-

тельности преподавателей и руководителей учебного заведения [58]. Не отождествляя методическую деятельность с деятельностью управленческой, инновационной или педагогической, автор выделяет основные цели и задачи методической работы в образовательном учреждении: подготовка педагогического коллектива к решению поставленных перед ним задач путем выявления, обобщения наиболее ценного педагогического опыта; удовлетворение потребности учебного заведения в обеспечении образовательного процесса программно-методическими материалами; адаптация работников к изменяющимся условиям внешней среды; стимулирование роста профессиональной компетентности и профессионального саморазвития на протяжении всей работы в учебном заведении, стремления к овладению новыми технологиями обучения и воспитания [59]. Специально выделяется задача подготовки методического обеспечения для организации образовательного процесса. Совокупность этих задач обусловлена как объективными факторами (смена образовательной парадигмы, социальные запросы), так и субъективными (потребности конкретного учебного заведения).

Заметим, что до сих пор отсутствует ясность в определении сути понятия «методическая работа», хотя значимость ее организации, функционирования, определения содержания методической работы в образовательных учреждениях отмечается всеми исследователями. Анализ научной литературы показывает, что рассмотрены виды методической работы (Р.А. Исламшин, Н.А. Лукина, В.Н. Никитенко, М. Петри, Е.С. Семенова, А.П. Ситник, А.П. Стуканов, Е.П. Тонконова); ее содержание, формы (С.К. Абдулина, М.М. Поташник и др.); раскрыты способы организации методической работы в школах и гимназиях (Л.И. Дудина, Н.В. Немова), в среднем специальном учебном заведении (Е.А. Кузнецова); выявлены организационно-педагогические условия функционирования методических служб (Н.В. Берсенев, В.М. Юргулевич). Методическая работа как вид человеческой деятельности представляет собой единство общего и особенного: общее в методической работе как человеческой деятельности и особенное в ней как профессиональной деятельности; общее в методической

работе как в любой профессиональной деятельности и особенное в ней как деятельности педагогов, имеющей специфические задачи, содержание и организационные формы [60].

Вид деятельности является обобщенной характеристикой функциональной направленности труда специалиста [61]. Отличие одной деятельности от другой состоит в различии объектов, которые придают ей определенную направленность, напрямую связанную с характерной целью деятельности. Термин «основа» в отношении методической деятельности отражает главное: ее содержание, средства, формы и методы осуществления. Содержание методической деятельности состоит в построении целостной системы мер, действий и мероприятий, направленных на достижение единых целей и задач образовательного процесса. Онтологическим основанием методической деятельности является совокупность представлений о «методе» и «методике» как способах достижения педагогического результата в ходе решения педагогических задач. Методическая работа, обеспечивая условия для разработки сложных, зафиксированных в знаково-предметных системах регулятивных средств различного назначения, методов, методик обучения, обучающих программ, прогнозирует качественную профессионально-педагогическую деятельность.

Методическая деятельность каждого преподавателя заключается в организации учебной и научно-исследовательской работы студентов. По мнению В.М. Лизинского, методическая деятельность требует подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам деятельности, т.е. повышения уровня педагогических знаний; изучения и использования в профессиональной деятельности новых педагогических технологий, методик обучения, воспитания и диагностирования образовательной успешности обучающихся; создания условий для творчества и самообразования; формирования устойчивых профессиональных ценностей [62].

В должностные обязанности профессорско-преподавательского состава входят учебная, методическая, научно-исследовательская,

организационная, воспитательная работа; повышение квалификации соответственно должности, учебному и индивидуальному плану. Ввиду такого их многообразия суммарный объем поручаемой им работы исчисляется в часах, около 630 – 680 часов отводится на методическую деятельность, которая планируется и проводится с учетом целей и задач вуза, содержания деятельности предметно-цикловой методической комиссии специальности (факультета), плана работы Учебно-методического совета вуза, индивидуальных потребностей и возможностей преподавателя. Методическая деятельность в вузе осуществляется в нескольких видах: учебно-методическая, научно-методическая, организационно-методическая [51].

В ходе модернизации образовательного процесса в системе высшего профессионального образования применяются технологии активного и деятельностного обучения, что меняет роль преподавателя: он становится менеджером-организатором образовательного процесса (определяет цели образовательной программы, организует самостоятельную работу студентов, курирует учебную деятельность; мотивирует обучающихся, сопровождает и оценивает формирование общих и профессиональных компетенций, руководит научно-исследовательской работой студентов), являясь при этом активным участником их профессионального формирования. В структуре педагогической деятельности преподавателя вуза, которая является метадеятельностью по управлению другой деятельностью (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), методическая деятельность становится наиболее значимой и также может трактоваться как метадеятельность (деятельность по управлению видами методической деятельности). Мета- часть сложных слов, обозначающая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение.

Учебно-методическая деятельность преподавателя вуза прежде всего направляется на совершенствование методики обучения, обеспечение учебного процесса необходимой литературой, учебно-методической документацией, учебно-методическими комплексами

(УМК). Содержание учебно-методической деятельности интегрирует: подготовку к учебным занятиям, в том числе разработку и обновление заданий для практических и лабораторных занятий, тестовых заданий, контрольных и семестровых заданий, курсовых и дипломных работ, итоговых аттестаций; разработку и переработку рабочих программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов; внедрение в учебный процесс новых форм и методов учебной работы в рамках многоуровнего образования, включая разработку стандартов и учебных планов магистерской подготовки; выбор, освоение, апробацию, корректировку, поэтапное внедрение авторских программ, интегративных курсов и спецкурсов; написание, рецензирование и научное редактирование учебников, учебных пособий, монографий и учебно-методической документации; составление комплектов тестовых заданий; внедрение результатов научно-методических исследований и инновационных методов в учебный процесс [52].

Научно-методическая деятельность преподавателя наполняется следующим содержанием: изучение и обобщение передового опыта организации учебного процесса в вузах России и зарубежных стран; разработка новых технологий образования и профессиональной подготовки специалистов с учетом тенденций развития общества, науки и техники; организация методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения, разработка фондов комплексных квалификационных заданий; публикация научных результатов работы по проблемам высшего образования в периодической научной печати, в материалах научно-методических конференций, в учебно-методических сборниках и пособиях; рецензирование диссертаций, написание отзывов на авторефераты.

Результат организационно-методической деятельности преподавателя обусловлен опытом и реализацией ее содержания: участие в работе методических советов и комиссий, в научно-методических советах Министерства образования и науки России, президиумах и советах учебно-методических объединений; управление вузом (ректор, проректор, начальник отдела, декан, заместитель декана); участие в

подготовке и проведении методических семинаров и конференций, различных методических конкурсов (молодого преподавателя, методической обеспеченности учебных дисциплин и т. д.). Как частный вид подраздела организационно-методической деятельности выделяется экспертно-методическая деятельность: экспертиза кадрового, информационно-методического и материально-технического обеспечения планируемых к открытию профессиональных образовательных программ и специализаций; анализ лицензионных, аттестационных и аккредитационных показателей реализуемых в вузе образовательных программ; анализ структуры и содержания образовательных программ; проведение мониторинга успеваемости студентов и качества подготовки специалистов (данный вид методической деятельности характерен для преподавателей, обладающих высоким уровнем профессионального мастерства).

Методическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях, являясь метадеятельностью, управляет ее видами: учебно-методической деятельностью (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный компоненты); научно-методической деятельностью (прогностический, инновационный, технологический, ориентационный, развивающий компоненты); организационно-методической деятельностью (организационный, координационный, мобилизационный, социально обусловленный компоненты); экспертно-методической деятельностью (диагностический, аналитический, оценочный, рефлексивный компоненты). Термин «основания» применительно к методической деятельности отражает закономерности, принципы, взаимосвязи, научные подходы к ее организации и выполнению. Гносеологическим основанием методической деятельности выступают принципы функционального подхода (полиструктурность, научность, целеполагание, полифункциональность, гетерогенность).

В последнее десятилетие методическая деятельность преподавателя выражается решением задач качественного методического обеспечения и сопровождения реализуемых в вузе основных и дополнительных образовательных программ. В конце XX – начале XXI века

в деятельности методических служб значительное место занимает разработка и внедрение инноваций в практику образовательных учреждений. В системе высшего профессионального образования происходят глобальные изменения: демократизация образовательной системы; платные формы обучения и расширение спектра образовательных услуг и учебно-организационных мероприятий [63]. Деятельность методистов направляется на организацию инновационной работы образовательных учреждений, на проведение маркетинговых и социологических исследований и организацию платных услуг.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года указано, что получение качественного образования является одной из важнейших жизненных ценностей граждан. Ведущими звеньями реализации указанной программы явились Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года и Концепция развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Росийской Федерации до 2015 года, в рамках которых, в 2004 году Минобразованием России были выпущены «Рекомендации об организации деятельности муниципальной методической службы в условиях модернизации образования», где выделена цель методической службы и поставлены перед ней задачи (удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей педагогических работников; создание условий для повышения квалификации; оказание учебно-методической и научной поддержки всем участникам процесса, организация исследований на базе вузов по изменению содержания и методов образовательного процесса и.т.д.). Определены основные направления деятельности методической службы: аналитическая (мониторинг потребностей, выявление затруднений дидактического и методического характера); информационная, организационно-методическая и консультативная. Особо отмечены современные направления деятельности: в области информатизации системы образования и научного обеспечения инноваций в сфере образования. Выделены два

вида методической службы: районный (городской) методический кабинет (центр) и методический отдел как структурное подразделение органа управления образованием.

Содержание образования, образовательные технологии, а также формы и методы методической работы в целом отвечали целям и задачам, которые выдвигались и ставились в каждое новое историческое время перед российским образованием. Так, содержание образования, его целевые установки на каждом этапе общественного развития отражали ведущие тенденции социально-экономического прогресса. Исторический анализ форм организации и содержания методической работы позволяет сделать вывод, что ее реформирование каждый раз было связано с реформами образования и определялось актуальными задачами, поставленными обществом перед системой образования в целом. В условиях реформирования образования определяется роль методической работы в совершенствовании профессионального уровня педагогов и их методической компетенции. К концу XX века произошло расширение сети высшего образования, изменился статус студенчества, он стал более демократическим, однако увеличение учебных заведений высшей школы вызвало снижение качества образования.

Официальная система управления учреждениями высшего профессионального образования представляется уровнями: Министерство образования на федеральном уровне; органы управления на региональном уровне; попечительские советы, учебно-методические объединения, научно-методические советы на внутривузовском уровне; Российский союз ректоров как общественный орган управления образованием.

Реформы системы образования 1990-2000 годов потребовали обновления учебных программ и образовательных стандартов с учетом новых требований информационного общества; учебные заведения получили больше автономии и возможности реализации вариативных программ с учетом запросов потребителей. Кроме системы основного образования, активно развивается структура дополнительного образования: вузы реализуют широкий спектр дополнительных

образовательных программ, программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для взрослой категории граждан, нуждающихся в социальной адаптации в условиях новой экономической ситуации. В связи с увеличением вариативности образовательных программ возникает потребность в увеличении объема издаваемой учебной и методической литературы.

Учебные программы профессионального обучения строятся на принципах проблемности и перспективности знаний, преемственности, междисциплинарности, что активизирует деятельность методических советов высших учебных заведений, способствует объединению усилий квалифицированных преподавателей в деле совершенствования методики обучения. Вместе с тем достигнутый в вузах уровень учебно-методической работы еще не в полной мере отвечает современным задачам обновления содержания и методов профессиональной подготовки, обеспечения качества профессионального образования.

В связи с проблемами мониторинга качества обучения студентов в вузах связано расширение спектра современных средств оценивания его результатов. Приказом Минобразования России от 12 апреля 2002 года № 1415 утверждено Положение о научно-методическом совете Минобразования России по проблемам тестирования, который является государственно-общественным органом Министерства образования Российской Федерации, действующим в целях координации и развития научных исследований и практических работ в области оценивания и диагностики. К основным задачам совета относятся: координация работ, связанных с созданием теоретических и методологических основ тестирования, методик создания и применения тестов; рассмотрение вопросов научно-методического обеспечения тестирования; анализ, обобщение и распространение опыта в рассматриваемой сфере [73].

Типовое положение об учебно-методическом объединении образовательных организаций профессионального образования (проект от 10.05.11 года) закрепляет возрастающую роль УМО, как государственно-общественных объединений, работа которых направлена на обеспечение единого образовательного пространства, повышение качества и

конкурентноспособности профессионального образования в Российской Федерации, совершенствование содержания и методического сопровождения учебно-воспитательного процесса в соответствии с мировыми тенденциями и требованиями поступательного инновационного развития российского общества и его экономики. Основными задачами УМО становятся: координация деятельности научно-педагогической общественности; разработка с работодателями проектов ФГОС ВПО и их методическое обеспечение; разработка траекторий развития непрерывного профессионального образования; разработка систем контроля качества основных образовательных программ всех уровней.

В начале XXI века складывается следующая вертикаль управления методической работой в высшем профессиональном образовании: учебно-методические объединения или научно-методические советы – учебно-методический совет вуза – методические комиссии факультетов – предметно-цикловая комиссия кафедры.

В начале XXI века в административном управлении вуза создаются учебно-методические управления, методические отделы, отделы методического сопровождения образовательных программ, в обязанности которых входит мониторинг качества учебного процесса, методическое сопровождение и обеспечение образовательных программ. Однако в вузах по-прежнему отсутствует системная научная организация методической работы: должность методиста по штатному расписанию предусмотрена только на заочном и вечернем отделении; в должностные обязанности методиста вуза входит только организация процесса обучения; предметно-цикловые комиссии на разных отделениях и факультетах строят свою методическую работу, исходя из разных требований и направлений; учебно-методический совет вуза в основном осуществляет экспертную и проектирующую функции. Возникает объективная потребность в подразделении вуза, которое систематизирует и объединяет, анализирует и организует все направления методической работы.

В 2006 году после введения показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений

(приказ Рособрнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 года) Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки выпустила инструктивное письмо № 02-55-77 ин/ак от 17.04.2006 года, в котором разъясняются и регламентируются вопросы, связанные с новыми критериями показателя государственной аккредитации вузов «Методическая работа» («процент учебных дисциплин основных образовательных программ, обеспеченных учебно-методическими комплексами», «использование инновационных методов в образовательном процессе»). Новые показатели аккредитации по укрупненным группам специальностей (УГС) также закрепили взаимосвязь качества образовательных программ и приоритетной роли методической работы (обязательными показателями являются 100% обеспеченность УМК, методическое обеспечения итоговой аттестации, наличие учебной

В ходе нашего исследования обнаружено, что проблема функционирования системы методической работы в вузах с точки зрения управления качеством образования исследователями практически не рассматривается или к ней обращаются косвенно. Вместе с тем, образовательные учреждения высшего профессионального образования страны накопили значительный опыт методической работы, о чем свидетельствует учебно-методическая документация, сопровождающая учебный процесс; информационно-методическое обеспечение учебных курсов; большое количество научно-методических конференций различного уровня по проблемам методической работы в вузах. Однако этот опыт нуждается в обобщении, методологическом обосновании.

1.5. Опыт организации методической работы в вузах

Современные социально-экономические преобразования в России актуализируют проблемы управления системой высшего профессионального образования.

Для методических служб характерны определенные формы (методические объединения, методические кабинеты, научно-методические кафедры, экспертные группы), с помощью которых реализуются образовательные стратегии федерального, регионального и му-

ниципального уровней. К настоящему времени методическая служба как социально-педагогическая система представлена различными моделями (структурные, функциональные, процессуальные), которые различаются целями, задачами, направлениями деятельности и формами организации работы [64, с. 75].

Нами были изучены организационные структуры более пятидесяти вузов России. Для статистической выборки были взяты по 10 ведущих государственных аккредитованных вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Самары и 20 классических университетов, представляющих различные территориальные округа Российской Федерации. Были рассмотрены функции и организационная структура подразделений, которые осуществляют управление учебным процессом и организацию методической работы: учебный отдел, информационно-методический отдел, учебно-методический отдел, учебно-договорной отдел, отдел проектирования и реализации образовательных программ и т.д. Лишь в ряде случаев методическая работа закреплена за методическим отделом вуза, научно-методическим центром или методическим кабинетом.

Анализ организационных структур подразделений исследуемых вузов показал, что организация и контроль за учебно-методической работой частично (37 %) возложены на структурные управления: учебные; учебно-методические; управления качеством и мониторинга образовательного процесса; управления федеральных стандартов и образовательных программ; управления по учебно-организационной работе.

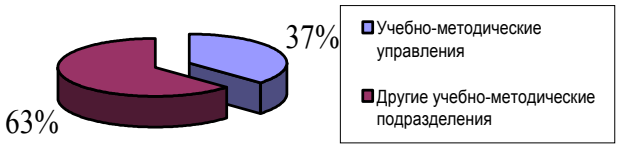

Рис. 1. Доля структурных управлений среди учебно-методических подразделений вузов

Наличие учебно-методических управлений, на наш взгляд, не только предполагает продуманную системную организацию методи-

ческой работы, но и разделение функций по организации учебной и методической работы. Выявлено, что менее половины исследуемых учебно-методических управлений четко выделяют в должностных инструкциях методические функции по организации методической работы, которые реализуются специализированными отделами: методическими, учебно-методическими либо методическими кабинетами.

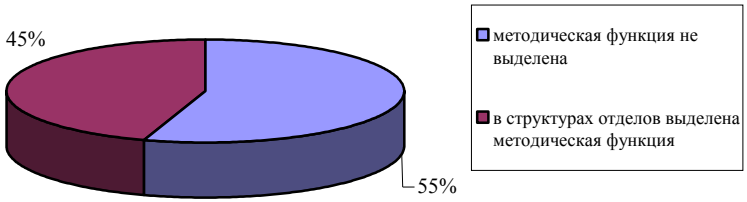

Рис. 2. Доля методической функции, выполняемой учебно-методическими управлениями

Учебно-методические управления решают методические задачи, поставленные основными заказчиками образовательного процесса. Проведенный контент-анализ должностных инструкций позволил выделить следующие направления деятельности учебно-методических служб вуза: организация и контроль учебного процесса, организация практик; учет контингента студентов; назначение стипендий; мониторинг результатов обучения (100 %); сопровождение деятельности учебно-методических Советов (26 %); создание баз передового педагогического опыта (10%); координация деятельности методических комиссий факультетов; анализ технологий и методик обучения, результатов контроля методической деятельности преподавателей; планирование изданий внутривузовской учебной и учебно-методической литературы.

Нами выявлено, что доля методической деятельности составляет 38 % от общего объема направлений работы учебно-методических управлений вузов.

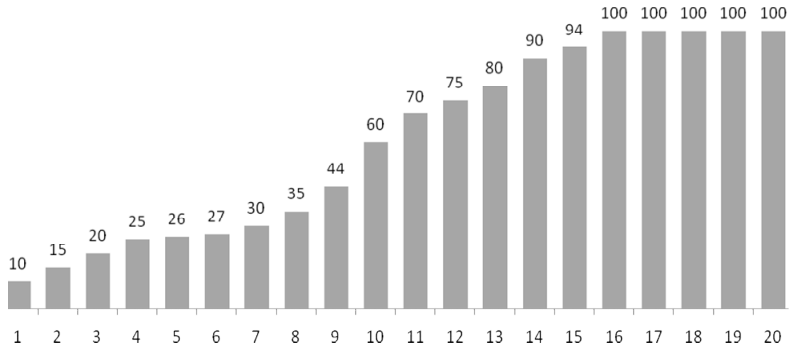

Рис. 3. Виды деятельности методических служб вуза:
1) составление базы педагогического опыта; 2) анализ технологий обучения; 3) анализ учебно-методической работы на кафедрах; 4) координация деятельности методической комиссии факультетов; 5) деятельность УМС, сопровождение; 6) подготовка методических информаций; 7) планы учебно-методической литературы; 8) координация учебно-методического сопровождения ООП; 9) документация для аккредитации ООП; 10) лицензионные требования к основным образовательным программам (ООП); 11) повышение квалификации ППС; 12) мониторинг качества учебного процесса; 13) контроль содержания УМК; 13) организация практики; 14) статистика информации; 15) требования к основным образовательным программам (ООП); 16) организация учебного процесса; 17) контроль за нормативами учебного процесса; 18) разработка учебных планов 19) контингент студентов; 20) стипендии (назначение).

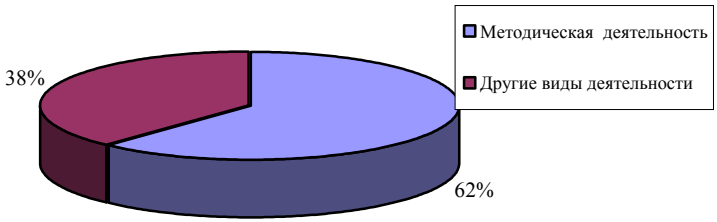

Рис. 4. Доля методической деятельности в направлениях работы учебно-методических управлений вуза

Наиболее распространенными видами методической деятельности, курируемыми на уровне вузовских методических служб, являются следующие: организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (70 %); разработка методического сопровождения образовательных программ и учебных планов (60 %); научно-методическое обеспечение и мониторинг образовательных стандартов (75 %); контроль содержания учебно-методических комплексов (80 %). Результаты исследования показали, что учебно-методические службы вуза планируют свою деятельность, исходя из стратегических целей развития вуза, плановых мероприятий и результатов мониторинга качества образования, при этом редко планирование методических мероприятий происходит с учетом результатов диагностики потребностей преподавателей вузов.

В ходе исследования установлено, что во всех методических службах вузов не уделяется внимания аналитической функции с целью диагностики качества методической деятельности преподавателей и выявления затруднений в ней, не практикуются индивидуальные консультации педагогов, что является характерным для методических служб общеобразовательных учреждений, не осуществляется прогнозирование результатов методической работы, редко внедряются инновационные методики обучения. В период реформирования и перехода на многоуровневую систему высшего профессионального образования, на наш взгляд, требуется создание необходимых условий педагогам для подготовки конкурентоспособного выпускника: своевременное предоставление методической информации по основным проблемам и направлениям реформирования; оказание помощи в проведении педагогических исследований и внедрении их результатов в учебный процесс. Все это требует уточнения оснований для классификации направлений методической работы вуза. Исследователями предлагается ее классифицировать по следующим основаниям: по области ее применения; по содержанию образования; по характеру методик и технологий обучения; по уровню научно-методического обеспечения [65, с. 17]. С позиций системного подхода мы

выделяем следующие направления методической работы: мониторинг образовательных результатов; повышение квалификации преподавательского состава; стандартизация профессионального образования; методическое обеспечение процесса обучения, выбор и применение инновационных технологий обучения; использование результатов передового педагогического опыта.

Приведенная выше статистика показывает, что можно выделить три вида систем методической работы в вузе: учебно-методические управления; методическая работа отделов; методическая работа на различных уровнях общественных органов. В 54 % вузов (выборка 50 вузов) прослеживается взаимосвязь в организации работы методических служб (отделов и управлений) и общественных методических органов (учебно-методических Советов вуза, методических комиссий кафедр), а в 40 % вузов данная взаимосвязь не отражена нормативно (инструкции, положения) либо отсутствуют нормативные документы о наличии в ряде вузов общественных методических органов. Целенаправленная системная организация (вуз, факультет, кафедра) методической работы отмечена в 6 %.

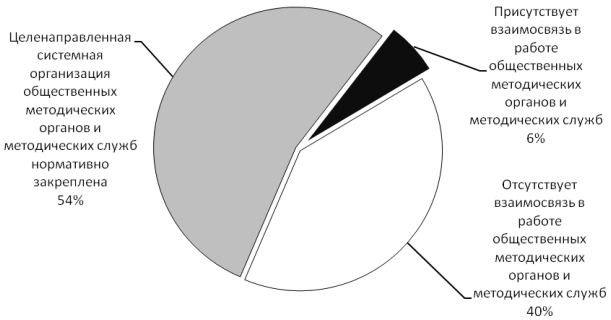

Рис. 5. Организация методической работы вузов

Современные методические службы в вузах испытывают ряд затруднений в своей деятельности в силу следующих причин: отсутствие гибкости, согласованности, системности и целенаправленности в комплексе методической работы вуза; отсутствие нормативной базы

методической работы в вузе, неопределенность статуса работников методических служб вуза; эпизодичность мероприятий методической работы в вузе и несоответствие мероприятий общей концепции развития образовательного учреждения высшего профессионального образования; недостаточная мотивация преподавателей к выполнению методической деятельности и повышению своей квалификации; расхождения планов методической работы на вузовском, факультетском и кафедральном уровнях; низкая результативность и качество методической работы; недостаточное методическое обеспечение образовательных программ; низкий уровень методического мастерства преподавателей вузов [66].

Для устранения этих причин необходим научный подход к организации методической работы в высшей школе, выполняющий научную, информационную, организационную и управленческую функции. Результативность методической работы обусловлена регламентом взаимодействия организационных структур. В настоящее время запрос на методические услуги превышает возможности методических служб вуза. Качество методической работы в вузах зависит от уровня управленческой культуры руководителей высших учебных заведений, качества управленческой деятельности учебно-методических управлений.

Выводы

Модернизация системы высшего профессионального образования в XXI веке ставит инновационные методические задачи, возникающие при разработке и реализации новых образовательных программ по ФГОС ВПО, что требует внедрения инновационных методов обучения, применения новых принципов организации образовательного процесса, расширения спектра методического обеспечения и методического сопровождения учебного процесса. Возникает потребность в обобщении опыта методической работы вузов по реализации интеграционных процессов.

Установлено, что специфика деятельности преподавателя вуза заключается в сочетании нескольких ее видов (научная, педагогиче-

ская, методическая), среди которых методическая деятельность является механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса в вузе, направляющим и организующим методический процесс, учебную и научно-исследовательскую работу студентов. Методическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях, являясь метадеятельностью, управляет ее видами: учебно-методической (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный компоненты); научно-методической (прогностический, инновационный, технологический, ориентационный, развивающий компоненты); организационно-методической (организационный, координационный, мобилизационный, социально обусловленный компоненты); экспертно-методической (диагностический, аналитический, оценочный, рефлексивный компоненты). Онтологическим основанием методической деятельности является совокупность представлений о «методе» и «методике» как способах достижения педагогического результата в ходе решения педагогических задач. Гносеологическим основанием методической деятельности выступают принципы функционального подхода (полиструктурность, научность, целеполагание, полифункциональность, гетерогенность).

В нормативно-правовой документации методическая работа вуза в отдельную подсистему практически не выделяется и рассматривается в контексте учебно-методической деятельности преподавателя вуза. Проведенный анализ различных периодов развития системы высшего профессионального образования и их нормативно-правового обеспечения свидетельствует о незначительном числе нормативно-методической документации, об отсутствии приоритетной роли методической работы в процессе повышения качества образования в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Методическая работа вуза, представляя комплекс мероприятий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников, представлена результатом в виде методического обеспечения и сопровождения образовательных программ, который прогнозируется и подтверждается стратегическими целями вуза.

ГЛАВА II. ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Процессный подход к управлению качеством образовательных программ

Начало построения концепции процессного подхода в менеджменте к управлению предприятием можно отнести к концу 80-х годов прошлого века, когда встал вопрос об эффективности управленческих решений на предприятиях и крупных организациях, требующих ответа на вопросы о путях реализации цели, ценовой политике, мониторинге производства, управленческих технологиях, затратах и т.д. В конце прошлого века управление большинством предприятий осуществлялось по принципам функциональной специализации (Ф. Теейлор): традиционные организационные структуры, как правило, представлялись отделами, службами, департаментами с разделением производственного процесса на простейшие операции по функциональному принципу.

Если рассматривать системы с конструктивной точки зрения, то, согласно ее внешнему описанию, принято выделять систему из среды, тогда сама система существует в виде «черного ящика», а входы в систему – это ресурсы, передаваемые из среды; выходы – компоненты, передаваемые окружающей среде, при этом без внимания остается то, что происходит внутри системы. Такой вариант системного подхода очень близок к процессному подходу, который, как правило, применяется к управлению процессами внутри системы. Разделение труда ведет к появлению функциональных затруднений, тогда как именно «сквозные процессы» отражают суть процессного подхода.

Идея процессного подхода заключается в том, что успешное управление деятельностью предприятия может быть реализовано посредством управления через процессы, а не через классические функциональные отделы. Прародителями идеологии процессного подхода можно назвать двух американских ученых Майкла Хаммера (Michael Hammer) и Джеймса Чампи (James Champy); в конце 80-х – начале

90-х годов прошлого века они в ходе опроса менеджеров фирм сделали революционные выводы и опубликовали их в работе «Реинжениринг корпораций: Манифест революции в бизнесе» (1993) [67].

В работе утверждалась необходимость реинжиниринга – перестройки организации путем моделирования и внедрения эффективных бизнес-процессов, для достижения успеха авторы рекомендовали отказаться от множества ненужных операций на предприятиях, закрепить ответственность за конкретный результат (продукт) за определенными лицами, оптимизировать контроль за продукцией и передачей документации. Впервые предложено понятие «бизнес-процесс», новый взгляд на организацию не как набор служб, а как на совокупность «бизнес-процессов». Под «процессом» стали понимать набор операций, которые, взятые вместе, создают результат, имеющий ценность для потребителя – продукт.

Управление большинством российских предприятий в начале XIX века осуществлялось также по жесткому функциональному, директивному или ситуационному принципу и не отвечало требованиям растущих технологий производства, не соответствовало требованиям эффективности. Вступление России в ВТО поставило российские предприятия перед необходимостью подтверждения соответствия своей продукции международному стандарту качества ISO 9001:2000, внедрением и сертифицированием системы менеджмента качества (СМК) по стандарту ISO 9001:2001.

Международный стандарт качества (ISO 9000:2001) предъявляет следующие требования к системам менеджмента качества: «…систематическая идентификация и управление различными процессами организации, и в особенности взаимосвязями между процессами, могут рассматриваться как подход, основанный на процессах, или «процессный подход» [68, с. 28]. Стандарт поощряет применение процессного подхода в управлении, а также рассматривает его как способ выявления и реализации возможностей для улучшения [69].

По мнению Л. Григорьева, применение процессного подхода является одним из важнейших факторов успеха предприятия. Авторы

концепции «реинжиниринга бизнес-процессов» выделяют следующие его особенности: « …он имеет своих рыночных «платежеспособных» заказчиков (получателей); он пересекает организационные границы, то есть он обычно протекает поверх барьеров, существующих между подразделениями компании» [70, с.5]. При реализации процессного подхода к управлению требуется соблюдение следующих принципов: целеполагания, адаптивности, последовательности управленческих решений; непрерывности процессов; рефлексивности при встраивании мониторинга и контроля качества продукции в процесс; обеспечения взаимосвязи и прозрачности протекания процессов; инновационности и обусловленности [71].

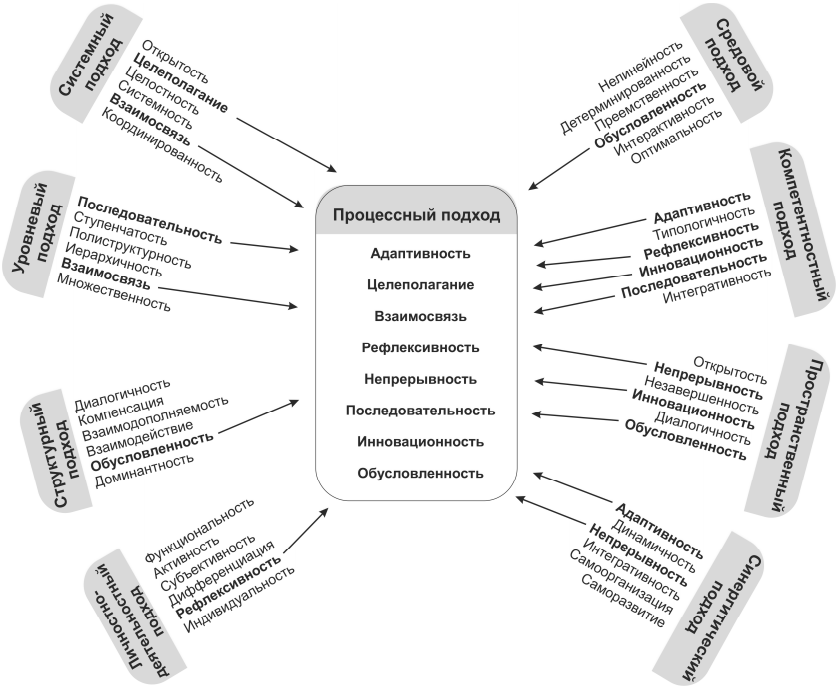

Рис. 6. Структура процессного подхода

Многие российские предприятия, в том числе и вузы, внедряющие системы менеджмента качества, в настоящее время активно

пропагандируют процессный подход как эффективный инструмент интеллектуального управления, как общепринятую норму при управлении деятельностью. Предприняты попытки управления качеством образования в ряде российских вузов (ЛЭТИ, АлтГТУ, МИСиС и др.) на основе процессного подхода к управлению качеством образовательных услуг с целью реализации методов управления (т.е. исследователей интересует возможность получения качественного результата). Мы ставим задачу уточнения и проверки возможностей средств достижения результата в ходе управления методической работой вуза на основе процессного подхода.

Следует отметить, что принципы процессного подхода к управлению качеством образовательных услуг, образовательными процессами в вузах несколько отличаются от набора принципов процессного подхода, применяемого к управлению бизнес процессами. При внедрении процессного подхода к управлению в образовательных системах необходима опора на два дополнительных принципа: инновационности и обусловленности. Обусловленность основных процессов образовательной деятельности связана прежде всего с разнообразием содержания образования, различием целей обучения и контингента обучающихся. Принцип обусловленности мероприятий образовательных процессов основан на отборе мероприятий сообразно возможностям вузовской среды. Традиционно к управлению образовательными системами применяются системный, структурный, функциональный подходы. Процессный подход к управлению образовательными процессами в вузах является инновационным, следовательно, применение принципа инновационности к реализации мероприятий вузовских процессов становится обязательным. Принцип инновационности предусматривает учет сложностей при проектировании инновационных процессов, оценку результатов и целесообразность проведения инновационных мероприятий, инновационность процессного подхода предполагает иной отбор содержания мероприятий управленческого цикла.

Анализ научной литературы, посвященной научным походам к конструированию педагогических систем и управлению ими [72; 73;

74], показал, что практически отсутствуют исследования по проектированию методической работы в вузе. На основании рассмотренных научных подходов к организации и управлению педагогическими системами и моделированию личности преподавателя считаем целесообразным в качестве методологического основания нашего исследования выделить подход, интегрирующий принципы основополагающих подходов к исследованию педагогических процессов.

Обобщая итоги проведенного анализа различных научных подходов, отметим, что совокупность принципов обозначенных подходов отражает суть взаимосвязи управленческих видов деятельности, которые в едином цикле обеспечивают реализацию функций методической работы в вузе. Разработанная система принципов процессного подхода обеспечивает встраивание элементов мониторинга, контроля качества обучения, прозрачность протекания процессов. Наша исследовательская позиция выражается доказательством оптимальности процессного подхода, принципы которого адекватно отражают суть других подходов к организации и управлению методической работой вуза.

Для построения концепции управления методической работой высшего учебного заведения необходимо выбрать научно-обоснованного поход и проанализировать суть сложившегося понятия «управление», которое используется в теории педагогического менеджмента.

Исследователями разработаны теоретические предпосылки создания систем управления методической работой в профессиональном образования: философские проблемы управления (В.Г. Афанасьев); совершенствование управления в вузах (И.В. Жуковский); контроль и регулирование внутришкольного управления (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова); управление инновациями в школе (В.С. Лазарев); управление профессиональным ростом учителя (М.М. Поташник); Управление методической работой в школе (Н.В. Немова); управление и педагогический менеджмент образовательного процесса в средней школе (В.П. Симонов); специфика управления образовательным процессом в условиях информационного общества (И.С. Бусыгина; Ф.И. Семяшкин); адаптивное управление педагогическими системами

(П.И. Третьяков); управление качеством образования в высшей школе (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). Однако, как отмечают исследователи (В.П. Симонов, Т.И. Шамова), теория управления образовательными процессами в высшем профессиональном образовании разработана слабо, а понятие «управление» для использования в практике образовательных учреждений требует дальнейшего уточнения. В ранних исследованиях теории управления (А. Файоль, М. Вебер) ставился акцент на «руководстве и контроле», сейчас на «управлении» в связи с тем, что объект управления (образовательное учреждение) является более динамичным, автономным, что снижает функции контроля в процессе демократизации и автономности учреждений.

Управление (Философский энциклопедический словарь) рассматривается как функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности (гомеостазис), для живых систем – реализацию программы развития. Коллективная деятельность невозможна без создания определенного порядка, разделения труда. установления места и функций каждого человека в коллективе, осуществляемых с помощью управления [75]. «Управлять – направлять ход, движение кого-нибудь, чего-нибудь, руководить действиями кого-нибудь», « руководство – направляющая деятельность руководителя»; «руководить – направлять чью-либо деятельность» [76]. Управленческие действия предполагают изменение, переход систем, ситуаций из одного качества в другое, более высокое. Согласно концепции А. Файоля, «управлять» – это значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, согласовывать, контролировать. А. Файоль рассматривает управление как совокупность принципов, правил, приемов, направленных на осуществление предпринимательской деятельности, наиболее эффективно, оптимально используя ресурсы и возможности фирмы [77].

Ученые (Е.С. Кузьмин, В.С. Семенов) утверждают, что управление – это субъект-объектная деятельность, а руководство есть преломление этой деятельности через субъект-субъектные отношения.

Предпринята попытка (В.С. Пикельная) разделения понятий «управление» и «руководство»: «руководство» осуществляется каким-то одним лицом, в то же время как «управление» – это деятельность, которая направляет и регулирует общественные отношения посредством какого-то специально созданного органа; «руководство» шире «управления» [78]. Для нашего исследования значимо, что несмотря на синонимичность терминов, под управлением понимается управление процессами, под руководством – руководство людьми, под менеджментом – управленческие действия ресурсообеспечивающего характера [79].

Процессный подход предполагает не только выделение значимых процессов в образовательной системе вуза, но и предполагает наличие в структуре образовательного учреждения соответствующей ролевой или системной модели, владельцев процессов (как правило, это руководители структурных подразделений и отделов).

В настоящем исследовании нами предприняты попытки разработки концепции управления методической работой вуза на основе процессного подхода, который определяет принципиальную методологическую ориентацию исследования, его стратегию, предполагает не только выделение значимых процессов в образовательной системе вуза, но и наличие в структуре образовательного учреждения соответствующей ролевой или системной модели и владельцев процессов. Процессный подход реализуется в соответствии с принципами модели делового совершенства Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM – European Fund of Quality Management) и рекомендациями стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008): ориентирован на потребителя образовательных услуг (выпускников, работодателей, преподавательский состав, студентов, родителей, общество), вовлекает всех педагогических и административных работников вуза, ориентирован на лидерство руководства, реализует подход к системе как к процессу [80]. Управление процессом методической работы – это целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие

управляемых субъектов, перевод их на новый уровень, гарантирующий качество профессиональной подготовки.

Обратимся к определениям и терминологии «процессного подхода»:

1. «Процесс – это структурированная, целенаправленная совокупность взаимосвязанных видов деятельности, которая по определенной технологии преобразует входы и ресурсы в выходы (продукты), представляющие ценность для потребителя»; «любая деятельность или совокупность видов деятельности, которая использует ресурсы для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс».

2. «Клиент – тот, кто получает «выходы» (результаты) процесса, он может быть как внешним (потребитель товаров или услуг), так и внутренним (следующий процесс в сети процессов предприятия)».

3. «Владелец процесса – руководитель, осуществляющий управление процессом, имеющий в своем распоряжении все необходимые ресурсы для выполнения процесса (персонал, оборудование, инструменты, производственная среда, информация и т.д.) и отвечающий за результативность и эффективность процесса».

4. «Инжиниринг – поддержание текущего процессного управления на предприятии и постоянное совершенствование процессов».

5. «Вход процесса – ресурсы в любых формах (материальные, человеческие, информационные), возникшие вне данного процесса, но перерабатываемые внутри него для получения желаемого результата».

6. «Выход процесса – результат, появляющийся после завершения процесса: продукт, услуга, информация (как внутренние для предприятия, так и внешние)».

7. «Потребитель – потребитель результатов процесса, степень удовлетворенности которого также предназначена для оценки эффективности процесса» (ISO 9000:2000).

Для более детального исследования процессного подхода обратимся к циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act), авторство которого закреплено за американцем Э. Демингом. Благодаря применению цикла

(планирование-внедрение-контроль-улучшение) осуществляется управление производственными процессами. По ходу выполнения цикла Деминга на этапе «Plan» определяются цели процесса и его плановые показатели; на этапе «Do» в ходе выполнения процесса путем мониторинга соотносятся цели, требования потребителей и результатов; осуществляются анализ и контроль, выявляются отклонения на этапе «Check». Анализируются причины отклонений и разрабатываются корректирующие действия в ходе выполнения «Act» [81]. Таким образом, в ходе выполнения всех мероприятий образуется замкнутый цикл по непрерывному улучшению качества продукции, наличие такого управленческого цикла является преимуществом процессного подхода. На практике руководители ограничиваются исполнением формальных требований ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008, не развивая его механизмы. Несмотря на явные преимущества процессного подхода и его инновационность, в настоящее время только в ряде российских вузов подошли к описанию и регламентации процессов, к организации управления процессами, что не позволяет говорить о широком внедрении процессного подхода в высшем профессиональном образовании. Для создания механизмов управления на основе процессного подхода требуется изменение отношения руководителей к проблеме качества образования.

С учетом особенностей понятийного аппарата процессного подхода мы предпринимаем попытку адаптировать его по аналогии с производственными процессами: поставщики – общеобразовательное учреждение; исходный материал (сырье) – абитуриенты; обрабатываемый в процессе продукт (студенты); стадии процесса – курсы и учебные дисциплины; конечный продукт – выпускники; потребители – работодатели, фирмы, общество; продажа – число выпускников, устроившихся на работу; непроданная продукция – число выпускников, не устроившихся на работу. При этом в качестве внешних ценностей (продукции) вуза будут выступать: специалисты различного уровня подготовки и переподготовки; научная продукция; учебная и методическая литература; кадры высшей квалификации (кандидаты и

доктора наук). В качестве внутренних ценностей вуза будем рассматривать: коллектив сотрудников и преподавателей, научные школы; материальную и техническую базу; долговременные связи с поставщиками и потребителями; традиции и позитивные наработки образовательного пространства; методики и технологии обучения; социальная и культурно-воспитательная среда.

Идентификацию процессов в учреждении высшего профессионального образования будем осуществлять с помощью ряда методик и концепций, Так, «Методология функционального моделирования» (концепция IDEFO), согласно которой процессы классифицируются по значимости (стратегические, ключевые, процедуры, задания), позволяет классифицировать процессы в зависимости от целей и особенностей конкретной организации с учетом рекомендаций ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008. В качестве производственных процессов определяем следующие типовые основные процессы: маркетинговые исследования рынка научных, образовательных услуг и рынка труда; основные процессы научно-образовательной деятельности вузов; проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ; довузовская подготовка и прием студентов; реализация основных и дополнительных образовательных программ; воспитательная работа со студентами; подготовка кадров высшей квалификации. В качестве вспомогательных процессов выделяем: бухгалтерско-финансовое обеспечение научно-образовательного процесса; кадровое обеспечение; управление образовательной средой; информационно-методическое обеспечение учебного процесса; библиотечное и информационное обслуживание; обеспечение безопасности жизнедеятельности; социальная поддержка студентов и сотрудников [82].

Все производственные процессы организации разделяются на основные (через них проходит основная продукция – процессы производства, закупок, сбыта) и вспомогательные (напрямую не контактируют с продукцией и предназначены для обеспечения нормального функционирования основных процессов: маркетинг, менеджмент, управление). Процессы могут подвергаться декомпозиции на подпро-

цессы, выполнение которых приводит к получению на выходе продукции с заданными свойствами. На предприятии выделяют 7±2 основных процессов, вспомогательных 5±2. При этом для управления процессом назначается только один владелец, который может влиять на его ход и результаты. Владелец процесса получает необходимые ресурсы, методики его выполнения и сбора информации о нем; он несет ответственность за эффективность процесса, доставку продукта потребителю, выявляет требования потребителей [83].

Применение процессного подхода в вузе строится на идентифицикации процессов и взаимосвязей между ними, что делает управление эффективным. Стандарт не описывает процессы, что придает специфическую мобильность и гибкость современному вузовскому менеджменту на основе процессного подхода. В настоящем исследовании, руководствуясь принципом выделения «сквозных процессов», мы выделяем процесс методической работы вуза. «Сквозные процессы» являются сутью процессной модели управления. А выделение процесса «методической работы» позволяет гибко реагировать на информацию, полученную от рынка потребителей образовательных услуг и учредителей.

2.2.1. Процесс «Методическая работа вуза»

От уровня методической работы вуза напрямую зависит обеспечение качества образовательного процесса. С одной стороны, различные виды методической работы являются частью основных процессов образовательной деятельности: проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ; собственно реализация образовательных программ, методическая работа преподавателей. С другой стороны, различные виды методической работы влияют на вспомогательные процессы образовательного учреждения: издательская деятельность, информационно-методическое и библиотечное обеспечение. Качество образовательного процесса может быть обеспечено только при качественном функционировании всей системы вуза, включая менеджмент и мониторинг на всех уровнях управления и организацию вспомогательных процессов.

Решение сложных задач реформирования, модернизации и диверсификации системы высшего профессионального образования, на наш взгляд, обусловлены комплексом мероприятий по реализации методической работы в вузе. Методическая составляющая присутствует во всех ключевых факторах качества образования: образовательные программы; информационно-методическое обеспечение образовательного процесса; профессорско-преподавательский состав, технологии обучения; технологии тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов. Так, качество деятельности профессорско-преподавательского состава напрямую зависит от организации повышения квалификации, внедрения различных форм индивидуальной работы с преподавателями, направленных на повышение их методической компетентности.

В ходе исследования процесс методической работы вуза нами подвергнут декомпозиции. Были выделены основные подпроцессы (методическое обеспечение образовательных программ; методическое сопровождение образовательных программ; повышение методической компетентности преподавателей вуза; внедрение инновационных методов обучения) и вспомогательные подпроцессы (библиотечное обслуживание; внутривузовская издательская деятельность; информационное обеспечение). Управление методической работой вуза базируется на принципах процессного подхода: целеполагания (содержание процесса зависит от поставленной цели), адаптивности (содержание процесса может меняться в зависимости от условий), непрерывности (мероприятия процесса протекают быстро и неразрывно друг от друга), последовательности (структура процесса выстроена в четком порядке), взаимосвязи (содержание мероприятий процесса зависит друг от друга), рефлексивности (в процесс встроены корректирующие мероприятия), оптимальности и обусловленности (достижение целей минимальным набором действий), инновационности (каждый новый цикл процесса ориентирован на новые цели).

Реализация концепции процессного подхода к управлению качеством образования через процесс «методической работой вуза»

осуществлялась в ГОУ ВПО «Самарский государственный университет» (СамГУ). В контексте данного исследования разработана система менеджмента качества СамГУ, в которой определены стратегические цели университета, при этом одной из приоритетных целей выделено повышение качества обучения; идентифицированы основные производственные процессы, их характеристики в соответствии с поставленными целями вуза; отобраны методы мониторинга и критерии достижения целей; разработана документация, регламентирующая процессы; установлены механизмы управления процессом методической работы вуза (на основе цикла PDCA). Владельцем процесса «методической работы вуза» назначен проректор по учебной работе – председатель учебно-методического Совета.

Отметим, что при ориентации на процессы усиливается роль «владельца процесса», организатора методической работы по циклу PDCA и требуется установление границ ответственности руководителей функциональных подразделений вуза, осуществляющих методическую работу. В нашем исследовании проректор по учебной работе – «владелец процесса» – отвечает за показатели результативности подпроцессов методической работы в вузе, а функциональные руководители отделов и служб – за эффективность использования ресурсов (преподавательских, методических, учебных, библиотечных, информационных).

Следует отметить, что виды деятельности, связанные с методической работой, делятся на две основные части: технология выполнения процесса (способ выполнения деятельности) и система менеджмента процесса (способ управления деятельностью). Процессный подход предполагает последовательную реализацию логически взаимосвязанных управленческих видов деятельности: постановка цели, планирование, организация мероприятий по улучшению, создание условий, мониторинг, анализ, контроль, корректировка. Виды управленческой деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином цикле управления методической работой вуза. Все управленческие решения опираются на объективные факты мониторинга и анализа.

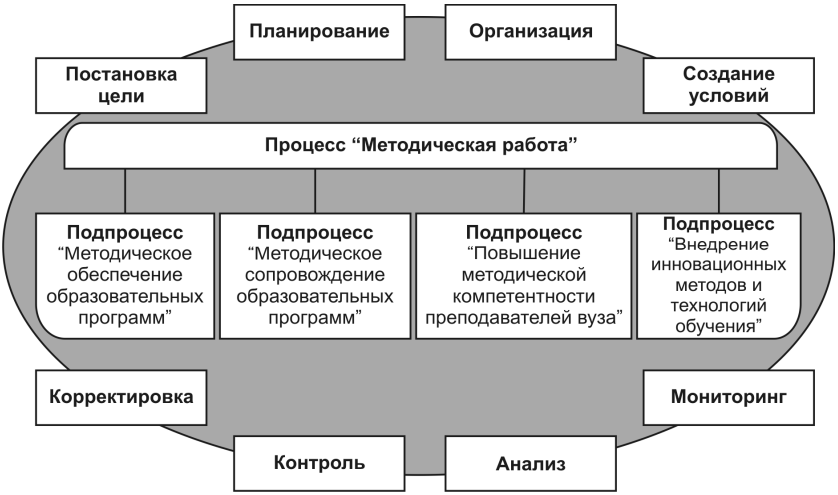

Рис. 7. Процессный подход к управлению методической работой вуза

Представленный цикл управления идентичен циклу Деминга, автора процессного подхода к повышению качества продукции, один из основных принципов философии которого гласит, что каждый последующий этап является как бы заказчиком предыдущего. Управление основано на системном знании субъекта о том, как протекает управляемый процесс, требующий надежной обратной связи между управляющей и управляемой системами. Управление – это отношение между управляющей системой и управляемыми объектами, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов [84].

Обратимся к содержанию управленческих видов деятельности в вузе.

1. Цели педагогической системы базируются на принципе иерархичности: первый уровень целей – социальный заказ, заказ различных социальных групп всем системам образования на определенный общественный идеал личности как человека, гражданина, про-

фессионала; второй уровень целей – это образовательная цель для каждой образовательной программы, для каждого типа образовательных учреждений в отдельности, в которой социальный заказ трансформирован в понятиях и категориях педагогики; третий уровень целей – это те педагогические цели, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии или на цикле занятий [75]. Итак, цель процесса – это выраженный показатель, к которому должен стремиться его владелец, обеспечивая улучшение процесса. Отметим, процесс управления базируются на определенной методологической основе, касаются постановки управленческих целей (у каждого процесса есть цель, у одного процесса их может быть несколько), которые согласуются со стратегическими целями. Все подпроцессы в вузе направляются на реализацию качества обучения, критерии оценки которого позволяют провести анализ их достижения.

2. Сущность планирования подпроцессов по реализации методической работы заключается в определении основных видов методической деятельности с учетом группы требований: научная обоснованность и реальность плана; конкретность содержания и сроков выполнения работы; возможность проверки исполнения [85]. При определении цели, состава, структуры действий задается форма его выражения (табличная, графическая, схематичная, текстовая) и виды планирования (перспективное, текущее, оперативное). В плане проектируются главные задачи, способы анализа результатов за прошлый год на основе результатов мониторинга, что позволяет выработать единство действий в выборе средств достижения качества образовательного процесса. Процессный подход к управлению позволяет внутри всех подпроцессов планировать мероприятия на учебный год. Так например, Учебно-методический совет составляет перспективный план работы на период между комплексными оценками деятельности вуза (5 лет) с учетом замечаний предшествующих проверок, перспективных направлений развития вуза и тенденций развития аккредитационных показателей.

3. Организация запланированной деятельности. Помимо регламентации деятельности внутри организационной структуры и материально-технического обеспечения для эффективной совместной работы значимым является фактор мотивации, заинтересованности в результатах совместной работы, что предполагает создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе [86] .

4. Мониторинг качества образования. Словосочетание «качество образования» в начале 90-х годов XX века было заявлено в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 и 1996 годы), затем в публикациях о государственном контроле за качеством образования. Определение качества представлено в ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001: «Качество – степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям» [87, с. 3]. В обобщенном виде качество образования определяется как совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства. Качество образования приравнивается к качеству образовательного процесса и выражается качеством образовательной деятельности вуза и его ресурсов, обеспечивающих успешность и высокий образовательный результат.

При этом выпускники, по мнению исследователей, должны рассматриваться, с одной стороны, как потребители информации, которую они получают в образовательном учреждении, с другой – как поставщики собственных знаний и умений. В качестве критериев эффективности управления качеством образования студентов выделяются следующие: успешность реализации целевых установок образовательной деятельности; качество образования, рассматриваемое как единство качества условий и результатов образовательного процесса; степень готовности преподавательского коллектива к реализации управленческих решений, обеспечивающих качество образования; рост профессиональной компетентности преподавателей вуза [88].

Центральным вопросом повышения качества образования является проблема управления им в образовательном учреждении. В процессе управления качеством образования принципиальную роль игра-

ет системность: оценка качества образования не только как результата, но и как процесса. Все управленческие решения опираются на объективные факты мониторинга и анализа. В настоящее время вузы представляют собой субъекты самоуправления, при это объектом управления являются учебный, методический, научный процессы, в этой ситуации особую значимость приобретает обучение аппарата управления новым подходам к мониторингу, оценке и контролю.

Мониторинг – относительно новый инструмент в системе образования, хотя различные оценки качества результатов образования осуществлялись постоянно. Выделяются основные виды мониторинга в системе образования: информационный (сбор, накопление, систематизация информации); фоновый (выявление проблем до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления); проблемный (выявление процессов и проблем, которые существенны с точки зрения управления); управленческий (отслеживание и оценка эффективности, последствий и эффектов решений, принятых в области управления) [89].

В системе управления качеством образования мониторинг – это не только непрерывное слежение за состоянием образования в вузе с целью прогнозирования и предупреждения отклонения от нормы по важнейшим параметрам в выделенной системе его качества, но и отслеживание показателей в динамике – долгосрочное исследование, изучение состояния образовательной системы в вузе с повторным сбором данных. Каждый из этих видов мониторинга оценивает какой-либо аспект образовательной деятельности. Под мониторингом объектов процесса методической работы вуза мы понимаем систематическое непрерывное наблюдение за всеми показателями подпроцессов методической работы. Информация, собранная в ходе мониторинга и аудита производственной деятельности подпроцессов методической работы в вузе, полезна не только для разработки и реализации мероприятий по улучшению и проведению внутренних аудитов, но и для анализа проблем, возникающих при организации методической работы, распространении опыта и его сравнении с результатами других

вузов. Арсенал способов мониторинга широк: это анкетирование, тестирование, наблюдение, собеседование, проверка документации. Следует отметить, что мониторинг включает не только постоянное измерение показателей, но и контроль – соизмерение фактически достигнутых результатов с запланированными [90]. Контроль выявляет причины отклонений от плана, обеспечивает материалами для анализа методической работы, способствует выработке новых целей. Контроль как функция управления представляет собой процесс определения качества и корректирования выполняемой подчиненными работы по достижению целей организации, чему способствует поэтапность его проведения: установка норм (стандартов); сопоставление фактической деятельности с нормативами; измерение соответствия выполнения этим нормам и коррекция отклонений [91].

Контроль в различных его формах и методах обеспечивает такую обратную связь, являясь важнейшим источником информации, необходимую для успешного функционирования управления в целом [92]. Внутривузовский контроль методической работы представляет собой деятельность руководителей и работников учебно-методического управления с представителями общественных методических организаций по установлению соответствия всей системы методической работы нормативным требованиям, лицензионным и аккредитационным показателям. Благодаря контролю подпроцессов методической работы вуза обеспечиваются запланированные результаты.

5. Анализ начинает и заканчивает управленческий цикл, его назначение состоит в изучении состояния и тенденций развития, объективной оценке результатов деятельности и выработке на этой основе рекомендаций по упорядочению системы или переводу ее в более высокое качественное состояние [93]. Анализ (в переводе с греческого – «разложение, расчленение») – форма мыслительной деятельности в изучении, исследовании составных элементов, частей, звеньев какой-то системы, явления с целью вывода его закономерностей, теденций, позитивных и негативных сторон. В ходе анализа определяются причины противоречий и возможные пути их разрешения. Анализ ре-

зультатов подпроцессов методической работы находит свое документальное оформление в форме отчетов по устранению несоответствия.

Итак, процессный подход к управлению качеством образования через процесс «методическая работа вуза», отвечая критериям совершенства и полноты методологического подхода, является научной базой; отвечает критерию интегрированности; согласован с другими подходами, направлен на реализацию основной стратегии функционирования вуза – качества результатов обучения. Использование в качестве методологического инструмента процессного подход позволяет по-новому организовать методическую работу в вузе и спроектировать модель управления ею, обеспечивающую непрерывное улучшение подпроцессов, усиление горизонтальных связей в системе методической работы и взаимодействие между отдельными процессами образовательной системы вуза (при этом каждый сотрудник понимает и оценивает свою роль в ходе улучшения качества обучения).

Многие процессы в образовательном учреждении представлены сложной сетью взаимосвязанных подпроцессов, и тогда их принадлежность определяется схемой описания выполняемой деятельности подразделениями в ходе процесса. Проектирование управления методической работы вуза на основе процессного подхода предполагает описание логического хода процесса и циклов выполнения управленческих функций, распределения ответственности за выполнение всех видов методической деятельности на различных этапах процесса и управленческих полномочий. Подпроцессы методической работы вуза представляют собой замкнутый управленческий цикл, этапы которого с переходом на новые уровни приобретают иное содержание, соответствующее новым характеристикам качества образования в высшей школе, требованиям к методической компетентности преподавателя вуза.

Внедрение процессного подхода к управлению качеством образования прежде всего предполагает заинтересованность руководителей, от действий которых в конечном итоге будет зависеть эффективность этой работы: проректор по учебной работе, деканы факульте-

тов, председатели методических комиссий факультетов и отдельных образовательных программ, начальники учебного и методического отделов, отдела контроля качества подготовки специалистов, заведующие кафедрами, руководители других структурных подразделений (библиотеки, издательства и т.д.).

О внедрении процессного подхода к управлению свидетельствует ряд характеристик: процессы и подпроцессы методической работы названы и четко определены; отношения между подпроцессами методической работы выражены в терминах границ и определений, начала и окончания, требований потребителей; сотрудники понимают цели и осознают свои обязанности в ходе достижения качества образования; вуз имеет механизмы, позволяющие систематически повышать результативность процессов; управление осуществляется через организацию подпроцессов методической работы [94; 95].

На наш взгляд, качество методической работы определяется в большей степени достигнутым уровнем знаний, умений и навыков, опытом их применения – компетентностью выпускников, поэтому экспертиза качества методической работы вуза прежде всего должна оценить роль методической работы в достижении одной из главных целей функционирования вуза – качества обучения. Могут оцениваться и отдельные методические мероприятия (конференции, открытые лекции, конкурсы, деятельность руководства. тенденции роста методического мастерства молодых преподавателей), однако такой мониторинг характеризует не результаты методической работы, а именно качество подготовки выпускников. В условиях перехода к новой парадигме (компетентностной) образования на первый план выдвигаются не только знания, умения и навыки, но и социальные, личностные, управленческие характеристики студентов, сформированные у них профессиональные компетенции. Возникает задача поиска научно обоснованной системы оценки качества образования.

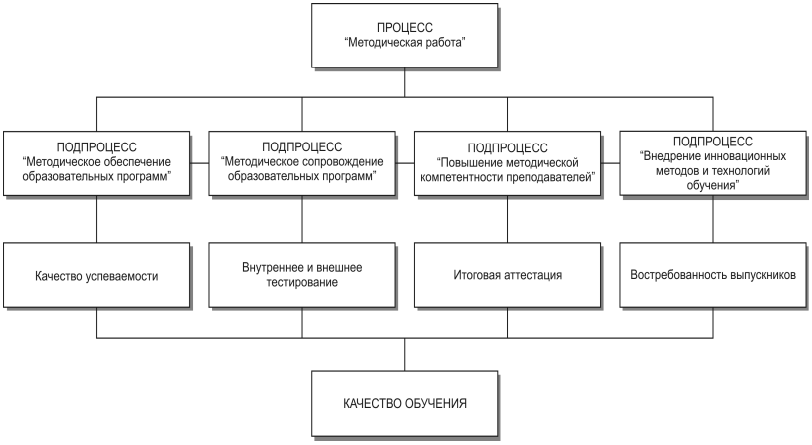

Рис. 8. Взаимосвязь подпроцесов методической работы вуза и показателей качества результатов обучения

Практика показывает, что оценка качества обучения осуществляется по группе показателей (успеваемость, результаты внутреннего и внешнего тестирования, результаты итоговой аттестации, данные о востребованности выпускников на рынке труда) без учета качества подпроцессов. В настоящей концепции мы предполагаем, что для каждого подпроцесса методической работы вуза может быть определен показатель качества результатов обучения, выступающий в роли результативной характеристики определенного подпроцесса. Мы выдвигаем данное предположение на основании того, что в основе каждого подпроцесса лежит конкретный вид методической деятельности преподавателя вуза, содержание которой обеспечивает определенные виды учебной деятельности студентов и ее результатов.

Таким образом, результативность методической работы – качество образования обеспечивается управлением методической работой на основе процессного подхода, что помогает выявить влияющие на качество обучения факторы и изменять их, принимая научно-обоснованные управленческие решения.

Логика нашего исследования обусловлена задачами реформирования и модернизации системы высшего образования в контексте

Болонского процесса и предполагает внесение изменений в организацию и управление методической работой государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования через осуществление различных видов инновационных процессов.

2.2.2. Подпроцесс «Методическое обеспечение образовательных программ»

В контексте данного исследования весь процесс методической работы представлен в виде подпроцессов или сети взаимосвязанных подпроцессов, выполняемых подразделениями. При проектировании модели управления методической работой вуза на основе процессного подхода нами предпринято описание логического хода процесса и циклов выполнения управленческих функций; распределение ответственности за выполнение всех видов методической деятельности на различных этапах процесса и управленческих полномочий.

Первый подпроцесс представляет меры, направленные на обеспечение образовательных программ учебной литературой и учебно-методической документацией, отбор методик и технологий обучения и средств контроля качества обученности студентов в соответствии с лицензионными и аккредитационными показателями для высшего учебного заведения. Функционирование данного подпроцесса осуществляется с учетом принципов процессного подхода: целеполагания, адаптивности, взаимосвязи, непрерывности, инновационности, обусловленности, так как методическое обеспечение зависит от направления и уровня образовательной программы.

Методическая деятельность в рамках подпроцесса строится в соответствии с целями повышения качества обучения и утверждается Ученым и учебно-методическим Советами вуза, при этом доминирующую роль выполняет принцип целеполанания.

Выбор объектов мониторинга подпроцесса «Методическое обеспечение образовательных программ» осуществляется в соответствии с требованиями лицензионных и аккредитационных показателей, предъявляемыми к конкретному вузу, его статусу, типу и виду.

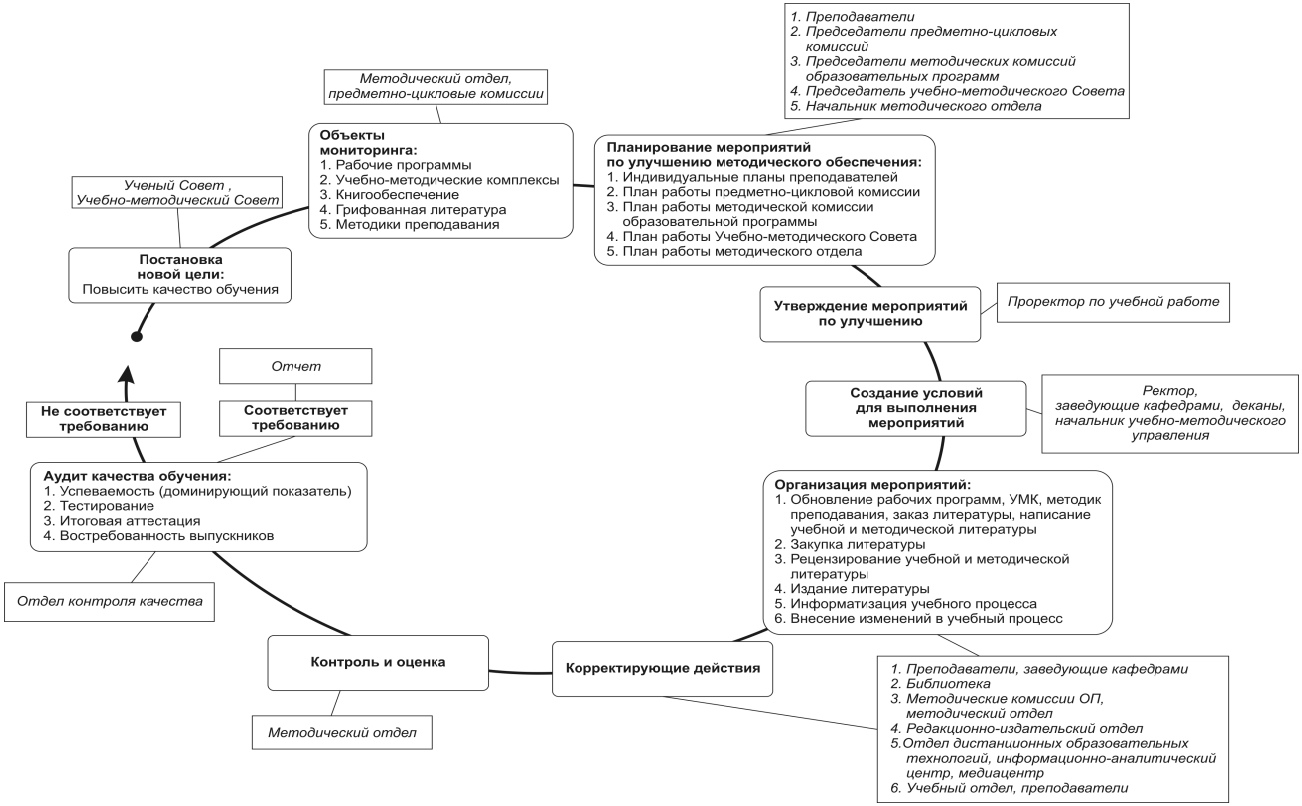

Рис. 9. Подпроцесс «Методическое обеспечение образовательных программ»

Мониторинг объектов подпроцесса возложен на методический отдел вуза и предметно-цикловые комиссии. По результатам мониторинга проводятся мероприятия по улучшению методического обеспечения, тщательно спланированные и обозначенные в планах работы учебно-методического Совета вуза, предметно-цикловых комиссий, методических комиссий образовательных программы, индивидуальных планах преподавателей, методического отдела вуза. Разработка таких планов возлагается на председателей соответствующих комиссий и советов, а также начальника методического отдела. При планировании мероприятий особое внимание уделяется датам проведения организационных и контролирующих мероприятий, назначению ответственных за их подготовку и проведение. Например, ответственным за обновление рабочих программ выступает преподаватель, ведущий учебную дисциплину, а контроль за исполнением возложен на заведующего кафедрой. Планы мероприятий проходят процедуру утверждения у проректора по учебной работе, так как именно он является «владельцем» подпроцесса «Методическое обеспечение образовательных программ». Для проведения мероприятий по улучшению объектов подпроцесса и организации деятельности соответствующих структурных подразделений создаются условия, что входит в должностные обязанности руководителей. При процессном подходе к управлению методической работой вуза знания об организации деятельности и качество организационных регламентов имеют решающее значение. В качестве мероприятий, улучшающих объекты подпроцесса «Методическое обеспечение образовательных программ», предлагается:

1. Обновление и написание новых рабочих программ, создание УМК, учебной и методической литературы; разработка методик, технологий, методов контроля результатов обучения; заказ учебной литературы (исполнителями являются преподаватели, ведущие соответствующие учебные дисциплины).

2. Закупка учебной литературы (библиотека).

3. Рецензирование и экспертиза внутривузовской учебной и учебно-методической литературы (отвечают методисты методического отдела, члены методических комиссий образовательных программ).

4. Издание внутривузовской литературы (редакционно-издательский отдел).

5. Информатизация учебного процесса, обеспечение применения инновационных информационных технологий обучения и методов контроля (отдел дистанционных образовательных технологий, медиацентр).

6. Внесение соответствующих изменений в учебный процесс (преподаватели, учебный отдел вуза).

Организация и управление учебным процессом осуществляются с учетом нормативной документации. Учебно-методическая документация содержит авторские программы дисциплин; планы семинарских занятий; методические указания; задания для самостоятельной работы студентов; методические рекомендации преподавателю по проектированию учебной дисциплины; методические указания по выполнению курсовых и дипломных работ. Особое внимание уделяется программам государственных экзаменов, программам практик, тестовым заданиям для проверки остаточных знаний студентов, методическим рекомендациям по проведению промежуточных и итоговых аттестаций [96].

Новые задачи реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагают внедрение инновационных методов и технологий обучения: в показателях оценки деятельности вуза и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений значится не только стопроцентная обеспеченность учебных дисциплин учебно-методическими комплексами, но и использование инновационных методов в образовательном процессе, которые ориентируют не на знаниевый, а на деятельностный подход, предполагая внесение изменений в организацию учебного процесса и преподавание дисциплин [97].

Процессный подход к управлению методической работой вуза позволяет обеспечивать прозрачность протекания образовательных процессов, всех подструктур, качество образовательных программ в вузе, реализация принципов целеполагания, адаптивности и взаимо-

связи создает возможности для своевременных корректирующих и предупреждающих действий [98]. Так, в случае выявления несоответствий в нормативах книгообеспечения анализируются причины, предпринимаются действия, устраняющие несоответствия.

Мониторинг качества методической работы вуза предполагает систематическое непрерывное наблюдение за всеми показателями основных и вспомогательных процессов и подпроцессов методической работы. Сложность заключается в том, что показатели не имеют точного измерительного инструментария. За показатели качества обучения принимаются индикаторы характеристики, которые могут быть объективно оценены и управляемы, то есть целенаправленно изменяемы путем совершенствования того или иного подпроцесса методической работы. Показатели должны быть универсальны, то есть применимы для оценки качества образовательной деятельности любых вузов на уровнях всей системы высшего профессионального образования; факультетов на уровне вуза; кафедр на уровне факультета; преподавателей на уровне кафедры. Кроме того, они должны быть измеряемые: для этих целей вводятся критерии и признаки, на основании которых производится оценка [99].

В ходе исследования нами был разработан алгоритм контроля и оценки качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ различного уровня. Мы осознавали, что каждый объект управления подпроцессом методической работы должен иметь свою квалиметрическую шкалу, которая формируется с учетом требований ученого совета вуза, Минобрнауки [95], лицензионных и аккредитационных показателей. Показатели, характеризующие объекты управления подпроцессами методической работы, порой несоизмеримы между собой, так как отображают различные виды методической деятельности и имеют различные значения. Достаточно объективным способом оценки таких объектов и видов методической деятельности является установление между ними отношения порядка. Введем некоторые обозначения.

В ходе исследования нами был разработан алгоритм оценки качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ, в основе которого лежат шкалы порядка, относящиеся к классу квалиметрических шкал, представляющих собой множество упорядоченных оценок. W_j – шкала для оценивания j – го показателя деятельности, k_j, $(j = 1...n)$. В общем случае шкалы W_j дискретны и имеют различную размерность $(j = 1...n)$. Деятельность i – го компонента оценивается по шкалам W_1, W_2,… W_n. Каждому i – му компоненту ставится в соответствие оценка $\omega_i = (\omega_{i1}, \omega_{i2}, \ldots \omega_{in}) \subset W$, где $W = W_1 \times W_2 \times \ldots \times W_n$ – множество допустимых векторных оценок i-го компонента, ω_{ij} – оценка j – го показателя деятельности по шкале $W_j, (m = 1, \ldots, k_j)$. Комплексный показатель G является основой для получения итоговой (результирующей) шкалы I, тогда I – множество итоговых оценок $(\psi : G \to I)$. G – множество допустимых значений комплексного показателя деятельности (f: $W \to G$). Для реализации отображения f, для сравнения альтернативных действий и их оценивания можно использовать решающее правило, которое представляет собой принцип сравнения векторных оценок и предпочтительности одних из них по отношению к другим.

Другое решающее правило, реализующее отображение ψ, позволяет перейти к получению итоговой (комплексной, результирующей) оценки за всю совокупную деятельность объекта управления качеством. Комплексный показатель G является основой для получения итоговой (результирующей) шкалы I, тогда I – множество итоговых оценок (ψ: $G \to I$). Следует отметить, что для получения итоговой оценки I основой служит комплексный показатель деятельности G.

Рассмотрим порядок формирования шкал видов деятельности – W_i, шкалы векторных оценок – W, комплексного показателя – G и итоговой оценки по шкале I на конкретном примере оценки качества методического обеспечения.

Подпроцесс «Методическое обеспечение образовательных программ» представляет комплекс мероприятий, направленных на обеспечение образовательных программ учебной литературой и учебно-методической документацией, отбор методик и технологий обучения и средств контроля качества обученности студентов в соответствии с лицензионными и аккредитационными показателями для высшего учебного заведения. Предложим следующие показатели качества методического обеспечения учебной дисциплины:

$$МО = РП+КО+УМК+МоиК, \qquad (1)$$

где МО – методическое обеспечение учебной дисциплины, а (РП) – рабочая программа содержит 4 компонента: РП = {статус; структура и нормы времени; трудоемкость дисциплины; содержание дисциплины};

(КО) – книгообеспечение содержит 4 компонента: КО = {коэффициент книгообеспеченности; грифованная литература; книгообеспечение самостоятельной работы, дополнительная литература; новизна};

(УМК) – учебно-методический комплекс содержит 7 компонент: УМК = {структура и статус УМК; промежуточный контроль; средства диагностики знаний; рекомендации студенту; рекомендации преподавателю; методическая документация; образцы оформления работ};

(МоиК) – методы обучения и контроля содержат 3 компонента: МоиК = {методики и технологии обучения; методы организации самостоятельной работы; методы контроля результатов обучения}.

Общее число компонент методического обеспечения составляет 17 (обозначим через n). Определим для каждой составляющей методического обеспечения числовую характеристику – вес V_i.

$$V_i = \frac{m}{n}, \qquad (2)$$

где m – число компонент, удовлетворяющих определенной составляющей методического обеспечения.

Таблица 1

Составляющие методического обеспечения

Показатели	РП	КО	УМК	МОиК
Веса	0,235	0,235	0,353	0,177

Веса опорных точек определяются экспертным методом и позволяют соотнести между собой важность, ценность различных видов деятельности, учесть требования нормативных документов. Отметим, что

$$\sum_i V_i = 1. \qquad (3)$$

Рассмотрим критерии оценки каждой компоненты составляющих методического обеспечения.

I. Рабочая программа.

W_1 – Статус :

– оценка ω_{11}=«1» – программа дисциплины регионального, вузовского (вариативного) компонента;

– оценка ω_{12}=«2» – программа дисциплины федерального (базового) компонента.

– W_2 – Трудоемкость дисциплины:

– оценка ω_{21}=«1» – программа реализуется в течение одного или двух семестров;

– оценка ω_{22}=«2» – программа реализуется более двух семестров.

W_3 – Структура, нормы времени:

– оценка ω_{31}=«1» – структура программы не соответствует нормам (зачетным единицам); много существенных недостатков (разделы программы представлены не в полном объеме, нормы времени в программе не соответствуют учебному плану);

– оценка ω_{32}=«2» – структура программы соответствует нормам (зачетным единицам), разделы программы представлены в полном объеме; имеются незначительные недостатки, нормы времени в программе не соответствуют учебному плану;

– оценка ω_{33}=«3» – структура, разделы и нормы времени представлены в строгом соответствии с нормативными документами; недостатков нет.

W_4 – Содержание дисциплины:

– оценка ω_{41}=«1» – содержание дисциплины не полностью соответствует ГОС; представлены не все дидактические единицы ГОС или не все компетенции (ФГОС); содержание учебного материала не соответствует принципам научности, системности; междисциплинарности и профессиональной направленности;

– оценка ω_{42}=«2» — содержание дисциплины полностью соответствует ГОС; представлены все дидактические единицы ГОС или все компетенции (ФГОС); содержание учебного материала частично не соответствует принципам научности, системности, междисциплинарности, профессиональной направленности;

– оценка ω_{43}=«3» – содержание дисциплины полностью соответствует ГОС; представлены все дидактические единицы ГОС или все компетенции (ФГОС); содержание учебного материала полностью соответствует принципам научности, системности, междисциплинарности, профессиональной направленности.

II. Книгообеспечение.

Q_1 – Коэффициент книгообеспеченности:

– оценка g_{11}=«1» – коэффициент книгообеспеченности до 0,5;

– оценка g_{12}=«2» – коэффициент книгообеспеченности 0,5 и выше.

Q_2– Грифованная литература:

– оценка g_{21}=«1» – процент грифованной литературы в списке основной литературы ниже 60 %;

– оценка g_{22}=«2» – процент грифованной литературы в списке основной литературы 60% и выше;

– оценка g_{23}=«3» – процент грифованной литературы в списке основной литературы 60 % и выше; присутствует внутривузовская учебная литература с грифом УМО, Минобрнауки и других органов федеральной власти.

Q_3 – Обеспечение самостоятельной работы, дополнительная литература:

– оценка g_{31}=«1» – отсутствует учебная литература и методическая документация для самостоятельной работы студентов; отсутствует список дополнительной литературы;

– оценка g_{32}=«2» – присутствует учебная литература и методическая документация для самостоятельной работы студентов;

– оценка g_{33}=«3» – присутствует учебная литература и методическая документация для самостоятельной работы студентов; присутствует список дополнительной литературы;

– оценка g_{34}=«4» – присутствует учебная литература и методическая документация для самостоятельной работы студентов; присутствует список дополнительной литературы; присутствует внутривузовская учебная литература и учебно-методическая документация для самостоятельной работы студентов.

Q_4 – Новизна:

– оценка g_{41}=«1» – срок издания основной учебной литературы более 5 лет;

– оценка g_{42}=«2» – срок издания основной учебной литературы не более 5 лет.

III. Учебно-методический комплекс.

U_1 – Структура и статус УМК:

– оценка u_{11}=«1» – структура УМК не соответствует требованиям; отсутствуют отдельные элементы УМК;

– оценка u_{12}=«2» – структура УМК соответствует требованиям; присутствуют все элементы УМК;

– оценка u_{13}=«3» – структура УМК соответствует требованиям, присутствуют все элементы УМК; весь УМК или его отдельные элементы являются изданными;

– оценка u_{14}=«4» – структура УМК соответствует требованиям, присутствуют все элементы УМК; весь УМК или его отдельные элементы являются изданными; УМК или его элементы имеют гриф.

U_2 – Промежуточный контроль:

– оценка u_{21}=«1» – требования к промежуточному контролю по дисциплине не представлены или представлены не в полном объеме;

– оценка u_{22}=«2» – требования к промежуточному контролю по дисциплине представлены в полном объеме;

– оценка u_{23}=«3» – требования к промежуточному контролю по дисциплине представлены в полном объеме; имеются альтернативные формы промежуточного контроля (балльно рейтинговая система и т. д.).

U_3 – Средства диагностики знаний:

– оценка u_{31}=«1» – средства диагностики результатов обучения студентов по дисциплине не представлены или представлены не в полном объеме;

– оценка u_{32}=«2» – средства диагностики результатов обучения студентов представлены в полном объеме;

– оценка u_{33}=«3» – средства диагностики результатов обучения студентов представлены в полном объеме; имеются современные формы контроля обученности студентов (тестовые задания; компьютерные тесты и т. д.).

U_4 – Рекомендации по организации самостоятельной работы:

– оценка u_{41}=«1» – методические рекомендации студенту по освоению программы учебной дисциплины и организации самостоятельной работы не представлены или представлены не в полном объеме;

– оценка u_{42}=«2» – методические рекомендации студенту по освоению программы учебной дисциплины и организации самостоятельной работы представлены в полном объеме.

U_5 – Рекомендации преподавателю:

– оценка u_{51}=«1» – методические рекомендации преподавателю не представлены или представлены не в полном объеме;

– оценка u_{52}=«2» – методические рекомендации преподавателю представлены в полном объеме.

U_6 – Методические указания:

– оценка u_{61}=«1» – методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям не представлены или представлены не в полном объеме;

– оценка u_{62}=«2» – методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям представлены в полном объеме.

U_7 – Образцы оформления работ:

– оценка u_{71}=«1» – образцы оформления рабочих тетрадей и отчетов о выполнении различных видов расчетных работ, примеры использования электронных информационных ресурсов не представлены; представлены не в полном объеме;

– оценка u_{72}=«2» – образцы оформления рабочих тетрадей и отчетов о выполнении различных видов расчетных работ, примеры использования электронных информационных ресурсов представлены в полном объеме.

IV. Методы обучения и контроля.

M_1 – Методики и технологии обучения:

– оценка $м_{11}$=«1» – отсутствуют нетрадиционные и активные методы обучения; указанные методы неадекватны планируемым результатам обучения;

– оценка $м_{12}$=«2» – присутствуют инновационные методы обучения; указанные методы адекватны планируемым результатам обучения;

– оценка $м_{13}$=«3» – присутствуют инновационные методы обучения, адекватные планируемым результатам обучения; указанные методы адекватны планируемым результатам обучения; представлены позитивные результаты их использования;

– оценка $м_{14}$=«4» – присутствуют инновационные методы обучения, адекватные планируемым результатам обучения; указанные методы адекватны планируемым результатам обучения; представлены позитивные результаты их использования в том числе при реализации компетентностного подхода к обучению студентов.

M_2 – Методы организации самостоятельной работы студентов:

– оценка $м_{21}$=«1» – отсутствуют формы организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов или представлены не полностью, отсутствует комплексная организация самостоятельной работы;

– оценка $м_{22}$=«2» – присутствуют разнообразные формы комплексной организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы

студентов; названные формы соответствуют планируемым результатам обучения и оптимально соответствуют графику учебного процесса;

– оценка $м_{23}$=«3» – присутствуют разнообразные формы комплексной организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; оптимально соответствуют графику учебного процесса; названные формы соответствуют планируемым результатам обучения и направлены на формирование профессиональных и личностных компетенций студентов.

M_3 – Методы контроля результатов обучения:

– оценка $м_{31}$=«1» – отсутствуют адекватные традиционные формы контроля промежуточных и итоговых результатов обучения;

– оценка $м_{32}$=«2» – присутствуют адекватные традиционные и инновационные формы контроля промежуточных и итоговых результатов обучения и самостоятельной работы студентов;

– оценка $м_{33}$=«3» – присутствуют адекватные традиционные и инновационные формы контроля промежуточных и итоговых результатов обучения и самостоятельной работы студентов; названы формируемые профессиональные и личностные компетенции студентов.

Предложенные показатели универсальны, то есть применимы для оценки качества образовательной деятельности любых вузов на уровне всей системы высшего профессионального образования, факультетов на уровне вуза, кафедр на уровне факультета, преподавателей на уровне кафедры. Они всесторонние и измеряемые (для их измерения введены критерии и признаки, на основании которых производится оценка).

Рассмотрим общее возможное количество K комбинаций оценок (векторных оценок по шкале M), в данном случае оно равно произведению $m_1*m_2*m_3$=4*3*2=24, где m_i – количество опорных точек в M_i шкале. Проведем оценку методов обучения и контроля. Так как составляющая методов обучения и контроля содержит три компоненты, оцениваемые соответственно по 4-х, 3-х и 3-х балльной системам, общее количество комбинаций оценок составит

$$K = 4 \cdot 3 \cdot 3 = 36 .$$

Представляем таблицу, содержащую все комбинации оценок по составляющей методов обучения и контроля *(*МОиК*)*.

Таблица 2

Комбинации оценок по МОиК

№ комбинации оценок	M_1	M_2	M_3	Весовые значения w_{ij}			Суммы весов опорных точек G	Итог I
				M_1	M_2	M_3		
1	5	4	4	0,21	0,21	0,21	0,63	5
2	5	4	3	0,21	0,21	0,16	0,58	
3	5	3	4	0,21	0,16	0,21	0,58	
4	4	4	4	0,16	0,21	0,21	0,58	
5	4	4	3	0,16	0,21	0,16	0,53	
6	4	3	4	0,16	0,16	0,21	0,53	
7	3	4	4	0,11	0,21	0,21	0,53	
8	5	3	3	0,21	0,11	0,16	0,47	4
9	3	4	3	0,11	0,21	0,16	0,47	
10	3	3	4	0,11	0,16	0,21	0,47	
11	5	4	2	0,21	0,21	0,00	0,42	
12	5	2	4	0,21	0,00	0,21	0,42	
13	4	3	3	0,16	0,11	0,16	0,42	
14	5	2	3	0,21	0,00	0,16	0,37	3
15	4	4	2	0,16	0,21	0,00	0,37	
16	4	2	4	0,16	0,00	0,21	0,37	
17	3	3	3	0,11	0,11	0,16	0,37	
18	2	4	3	0,00	0,21	0,16	0,37	
19	2	3	4	0,00	0,16	0,21	0,37	
20	4	3	2	0,16	0,16	0,00	0,32	
21	4	2	3	0,16	0,00	0,16	0,32	
22	3	4	2	0,11	0,21	0,00	0,32	
23	3	2	4	0,11	0,00	0,21	0,32	
24	3	3	2	0,11	0,16	0,00	0,26	2
25	3	2	3	0,11	0,00	0,16	0,26	
26	2	4	4	0,00	0,03	0,21	0,24	
27	5	3	2	0,21	0,03	0,00	0,24	
14	2	4	2	0,00	0,21	0,00	0,21	
15	2	2	4	0,00	0,00	0,21	0,21	
30	4	2	2	0,16	0,00	0,00	0,16	
31	2	3	2	0,00	0,16	0,00	0,16	
32	2	2	3	0,00	0,00	0,16	0,16	
33	3	2	2	0,11	0,00	0,00	0,11	
34	2	2	2	0,00	0,00	0,00	0,00	

M_1, M_2, M_3 это комбинации оценок (многомерная векторная оценка);

w_{ij} ($i=\overline{1,36}$, $j=\overline{1,3}$) весовые значения соответствующих оценок; G – Суммы весов опорных точек, которые просуммированы отдельно для каждой комбинации оценок:

$$G_i = \sum_{j=1}^{3} w_{ij} \ . \qquad (4)$$

Для перехода к итоговой шкале оценок (*I*) последний столбец таблицы 1 отсортировали по убыванию.

Выделим четыре диапазона для 4-х балльной системы оценок:

1 – (0,5;0,63] – соответствует оценке «отлично»;

2 – (0,4;0,5] – соответствует оценке «хорошо»;

3 – (0,3; 0,4] – соответствует оценке «удовлетворительно»;

4 – [0; 0,3] – соответствует оценке «неудовлетворительно».

Аналогичным методом можно оценить все составляющие методического обеспечения учебной дисциплины и перейти к его общей оценке. Например *i*-ая учебная дисциплина получила оценку «хорошо» для РП, «три» для УМК; «отлично» по КН; «хорошо» для МОиК. Аналогично методике представленной, в таблице 1, используя отображении f: $W \rightarrow G$ получаем комплексный показатель методического обеспечения *i*-той учебной дисциплины, а затем определяем итоговую оценку методического обеспечения учебной дисциплины по шкале *I* с помощью отображения ψ: $G \rightarrow I$.

Предложенный нами алгоритм оценки качества методического обеспечения учебных дисциплин позволяет оценить качество методического обеспечения образовательной программы в целом и соответственно установить лидирующие образовательные программы.

Для итоговой оценки $I_{ооп}$ методического обеспечения образовательной программы в целом необходимо провести аналогичные рассуждения. Учитывая, что общее число допустимых векторных оценок составит 4^n, где *n* – это число учебных дисциплин, входящих в учебный план образовательной программы, каждая учебная дисциплина оцени-

вается по 4-х балльной квалиметрической шкале («отлично» – 5; «хорошо» – 4; «удовлетворительно» – 3; «неудовлетворительно» – 2).

По мере изменения лицензионных и аккредитационных показателей деятельности вузов появляется необходимость вносить в систему оценки методического обеспечения и других подпроцессов методической работы коррективы. Для этого в алгоритме оценивания объектов подпроцессов методической работы предусматриваются «точки регулирования» системы оценок с помощью весовых коэффициентов, которые позволяют вузу гибко менять оценки качественных характеристик с целью акцентирования внимания на том или ином виде методической деятельности.

Данные мониторинга показателей методического обеспечения образовательных программ являются информационной базой для принятия управленческих решений по оптимизации качественного методического обеспечения учебных дисциплин и образовательных программ. Если мониторинг включает в себя постоянное измерение показателей, то контроль – соизмерение фактически достигнутых результатов с запланированными. Контроль проводится не только путем оценки показателей, но и в виде анкетирования, тестирования, наблюдения, собеседования, проверки документации, отчетов.

Реализация разработанного нами алгоритма оценки качества методического обеспечения образовательных программ возможна с использованием информационных технологий, так например нами были использованы табличные редакторы Excel. Были разработаны таблицы, содержащие блоки множества допустимых векторных оценок; веса опорных точек w_{ij}; значения комплексного показателя $d_i = \sum_{j=1}^{3} w_{ij}$, отсортированные в порядке убывания и используемые для определения границ итоговых оценок. Изменяя исходные данные и используя заложенный в электронных таблицах алгоритм вычислений, можно оценить другие объекты мониторинга подпроцессов методической работы вуза, например методическое сопровождение [100].

Разработанный алгоритм оценки объектов мониторинга подпроцессов методической работы вуза при административном сопровождении позволяет оперативно получать информацию и является одним из этапов процессного подхода к управлению методической работой в рамках внутривузовской системы управления качеством образования.

Описанные этапы процессного подхода к управлению подпроцессом «Методическое обеспечение образовательных программ» полностью соответствуют его принципам целеполагания, адаптивности, взаимосвязи, последовательности, обусловленности указанного подхода и направлены на улучшение качества обучения. Предполагаем, что в результате осуществления подпроцесса «Методическое обеспечение образовательных программ» доминирующим показателем качества обучения должна стать успеваемость студентов. Превалирующим видом методической деятельности, обеспечивающей указанный подпроцесс, является учебно-методическая деятельность преподавателя вуза, качественное выполнение которой требует методического мастерства преподавателя вуза. Качество результатов методической деятельности преподавателей вуза обеспечивается в ходе управления качеством основных рабочих подпроцессов методической работы. Отлаженный процесс, параметры которого не выходят за предельные границы, может успешно протекать по заданному алгоритму и не нуждаться в оперативном управлении со стороны владельца процесса (проректора по учебной работе) или высшего руководства, в случае необходимости координацию осуществляет руководитель функционального подразделения (начальник учебно-методического управления или начальник методического отдела), который выполняет функцию линейного менеджера.

2.2.3. Подпроцесс «Методическое сопровождение образовательных программ»

Работа государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования в условиях его модернизации по-

требовала новых способов организации методического сопровождения образовательных программ. Подпроцесс «Методическое сопровождение образовательных программ» нами рассматривается с точки зрения реализации административно-командной функции сопровождения процесса реформирования образования, и представляет собой меры, направленные на разработку образовательных программ и соблюдение их соответствия регламентирующим и нормативным документам в сфере высшего профессионального образования.

Главной целью данного подпроцесса является обеспечение качества реализуемых и вновь открываемых основных и дополнительных образовательных программ (ООП) высшего учебного заведения, при этом доминирующими видами являются организационно-методическая и экспертно-методическая деятельность. Специфика подпроцесса «Методическое сопровождение образовательных программ» заключается в структурной организации методического знания; в формах проектирования и модификации содержания образовательных программ; в аналитическом изложении программ обучения, оформлении дидактических и концептуальных целей; в реализации научных принципов построения образовательных программ. Цель реализуется в ходе выполнения главной задачи – комплексной обработки материала учебных дисциплин, подбора методик обучения но основе нормативных документов в сфере образования и проектирования многокомпонентной структуры образовательной программы. Функционирование подпроцесса выстраивается с учетом принципов процессного подхода: целеполагания, взаимосвязи, последовательности, непрерывности, инновационности, обусловленности, так как комплект документов образовательной программы представляет собой комплекс взаимосвязанной нормативной вузовской документации, последовательно обеспечивающей реализацию федерального государственного образовательного стандарта, с учетом вида высшего учебного заведения, образовательных потребностей и запросов обучающихся. Учебный процесс на основе образовательной программы последовательно реализуется взаимосвязанными структурными подразделениями вуза.

Особое внимание при выполнении комплекса мероприятий уделяется соблюдению законодательства в области образования, требований ГОС ВПО (ФГОС ВПО), лицензионных и аккредитационных показателей. Возникает необходимость в определении способов проектирования и моделирования педагогической продукции: учебных планов, программ ведущих дисциплин, программ практик, методических рекомендаций по организации и реализации учебного процесса и контроля его качества. От соблюдения принципов проектирования образовательных программ напрямую зависит их эффективность, качество результатов обучения.

Изучение нормативных, регламентирующих документов Минобрнауки, а также законодательной базы в области высшего профессионального образования возложено на проректора по учебной работе, начальника учебно-методического управления и начальника методического отдела. При процессном подходе руководители разрабатывают методические указания, рекомендации, положения, инструкции для сопровождения и экспертизы образовательных программ, реализуемых в вузе.

Законодательная база Российской Федерации в области высшего профессионального образования включает в себя Конституцию РФ (ст. 43); Федеральный закон «Об образовании» (устанавливает основы правового регулирования; определяет общие требования к содержанию и организации образовательного процесса); другие законы, принимаемые в соответствии с законом «Об образовании» (Закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании); нормативно-правовые акты РФ, в том числе постановления Правительства РФ (Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования); законы и иные правовые акты субъектов РФ в области образования. Кроме этого, учебно-методическую деятельность внутри конкретного вуза регулируют устав, локальные акты вуза (приказы, распоряжения, указания, протоколы, положения, правила, инструкции и т. д.), трудовой договор между администрацией и трудовым коллективом [101; 102; 103].

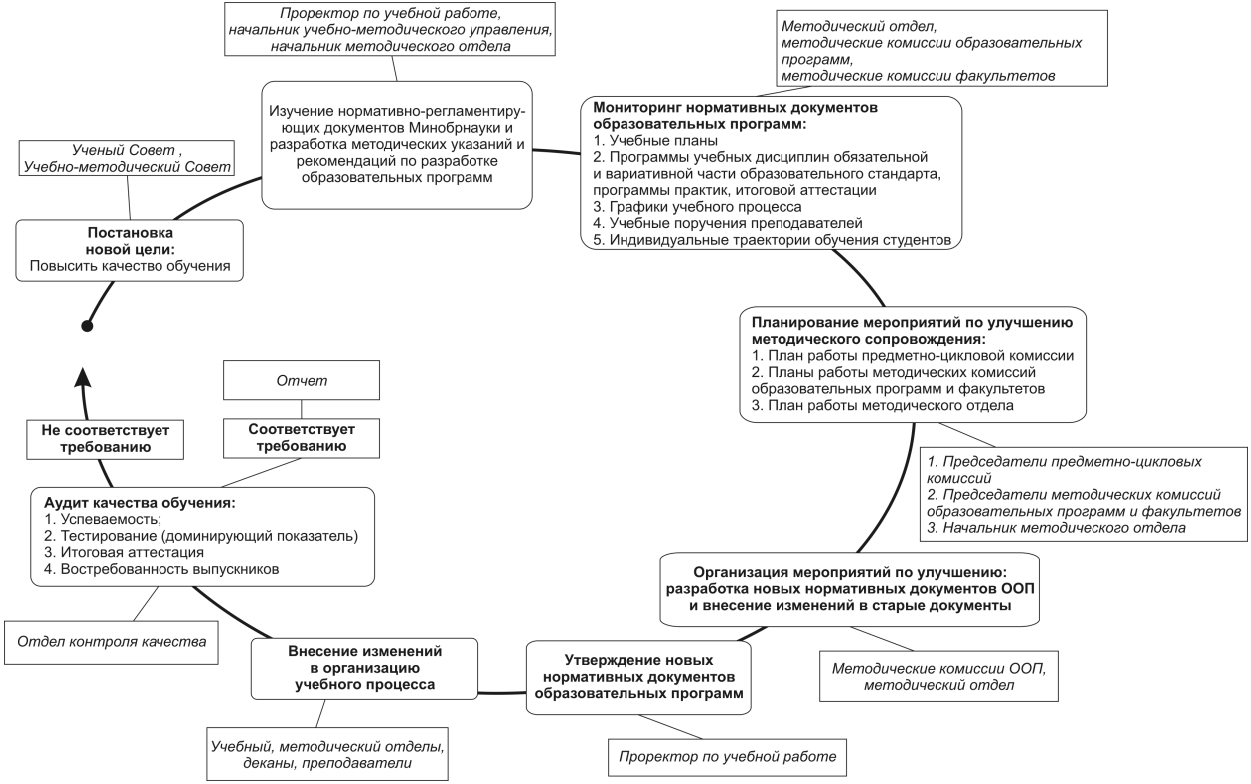

Рис. 10. Подпроцесс «Методическое сопровождение образовательных программ»

В связи с диверсификацией системы образования, сложившейся в советский период истории нашей страны, стало широко употребляться понятие «образовательный стандарт». Законом «Об образовании» образовательный стандарт принимается за норму, которая устанавливает обязательный минимум содержания образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню их подготовленности по завершении определенного этапа образования. Государственный образовательный стандарт утверждается государственными органами как нормативный акт, устанавливающий комплекс требований к содержанию образования определенного уровня [103; 104]. По мнению Л.И. Белоусовой и А.Т. Глазунова, главнейшим критерием эффективности работы методических служб является качество реализации образовательного стандарта. Методическое сопровождение образовательного стандарта требует создания оптимальной системы образовательных программ, учебной литературы, учебно-методической документации, средств, необходимых для качественного обучения в рамках модели учебного плана. Качественное методическое сопровождение образовательного стандарта напрямую зависит от полноты обеспечения методической службы нормативной документацией Госстандарта, банком образовательных стандартов, научно-методической литературой, раскрывающей формы и методы реализации требований образовательного стандарта.

Сложной остается проблема отбора содержания образования в соответствии с нормативами и стандартами. В педагогической литературе отсутствует единая трактовка понятия «содержание образования». Ученые (О.В. Елина) одновременно рассматривают два понятия: содержание образовательного процесса (набор конкретных процедур, методов, технологий, средств) и содержание образования как результат такого процесса. Суть этих понятий зависит от направляющей парадигмы, выбранной исследователями или практиками образования. Так, модель деятельности специалиста (бакалавра, магистра) обусловлена параметрами проектируемого образовательного процесса: нормативный срок освоения ООП; продолжительность теоретиче-

ского обучения, сессий, практик, итоговой государственной аттестации, каникул; максимальный объем трудоемкости учебных дисциплин, аудиторной, самостоятельной работы; минимальное содержание и перечень дисциплин федерального компонента ООП; наличие курсов по выбору; допустимые проценты отклонения от дисциплин и циклов.

Введение в практику высшего профессионального образования ФГОС ВПО третьего поколения и проектирование основных образовательных программ на основе компетентностного подхода требует от методических служб вуза организации мероприятий по сопровождению образовательных программ на качественно новом уровне, на основе принципов научных подходов.

Все вышеуказанные требования законодательной базы учитываются при проектировании и реализации образовательных программ в комплексе мероприятий подпроцесса «Методическое сопровождение образовательных программ». Проректор по учебной работе, начальник учебно-методического управления, начальник методического отдела вуза своевременно и оперативно ознакомляют с научной и нормативно-методической информацией об организации учебного процесса, с нормативными документами, касающимися инноваций в учебном процессе. Согласно принципу динамичности и адаптивности процессного подхода, особое внимание уделяется оперативному созданию информационной и методической документации; своевременному ее доведению до соответствующих потребителей.

Объектами мониторинга подпроцесса «Методическое сопровождение образовательных программ» становятся структурные компоненты основных и дополнительных образовательных программ, реализуемых в вузе; учебные поручения преподавателей вуза и индивидуальные траектории обучения студентов. Мониторинг объектов подпроцесса и проведение мероприятий по их проектированию и улучшению возложен на методистов методического отдела, членов методических комиссий образовательных программ и факультетов (экспертов). Эксперты изучают всю нормативную документацию образова-

тельных программ (учебные планы, программы), посещают занятия; запрашивают материалы для изучения учебно-методической работы кафедр, деканатов; проводят выборочное тестирование остаточных знаний студентов; оценивают кадровое обеспечение образовательных программ на основании учебных поручений преподавателей [105].

В ходе проблемного анализа, связанного с низким качеством обучения или низкой экспертной оценкой образовательных программ, выявляются недостатки, которые привели к появлению проблем. Планирование мероприятий по улучшению методического сопровождения образовательных программ осуществляют председатели методических комиссий образовательных программ и факультетов, начальник методического отдела вуза. Новые нормативные документы образовательных программ утверждает проректор по учебной работе после согласования с деканами факультетов, начальником учебно-методического управления. По ходу реализации образовательных программ возникает необходимость в осуществлении корректирующих действий. Так, например, на одной из специальностей механико-математического факультета выявлен низкий уровень успеваемости студентов первого курса – методическая комиссия программы принимает решение о введении курса «Элементарная математика» в рамках обязательного курса по выбору, сотрудники методического отдела вносят изменения в учебный план, проректор по учебной работе утверждает его, сотрудники учебного отдела выстраивают расписание таким образом, чтобы на первом курсе на первых неделях студенты слушали курс «Элементарная математика». Аналогичные корректирующие действия по изменению курсов регионального и вузовского компонентов образовательной программы часто связаны с требованиями работодателей: сформировать дополнительные компетенции выпускников региона. Примером корректирующих действий в рамках подпроцесса «Методическое сопровождение образовательных программ» может быть изменение расписания занятий и календарно-тематического плана в связи с превышением уровня учебной нагрузки самостоятельной работы и контрольных заданий в неделю. Корректи-

рующие действия по устранению подобных недостатков возлагаются на деканаты факультетов и диспетчерскую группу учебного отдела. Изменения в учебный процесс в соответствии с новыми нормативными документами образовательной программы вносят сотрудники учебного и методического отделов, деканы факультетов, преподаватели, ведущие соответствующие дисциплины.

В условиях перехода на многоуровневую систему обучения структура российских образовательных программ радикально не меняться, в их основе остаются фундаментализация образования – обязательное сочетание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин во всех программах; расширение содержания образовательных программ на основе традиционного (фундаментальность) и компетентностного (прагматичность) подходов [107;108]. Ведущей задачей процесса реализации образовательной программы является обеспечение ее профессиональной направленности, характеризующей духовно-нравственный облик выпускника российского вуза (свойства личности выпускника описываются в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и др.).

Основные позиции методической деятельности содержатся в пояснительной записке к образовательной программе: приводится концептуальное обоснование ее целей; указываются особенности и вузовская специфика; выделяются объекты и виды профессиональной деятельности выпускника; дается квалификационная характеристика и модель выпускника; называются результаты освоения образовательной программы с помощью инновационных технологий. Нормативным актом образовательного учреждения, устанавливающим последовательность изучения дисциплин, является учебный план, объединяющий элементы (учебные дисциплины) в блоки, циклы, модули. Традиционно учебный план основных образовательных программ в системе высшего профессионального образования включает четыре основных цикла (гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, общепрофессиональные, специальные дисциплины), а также цикл дополнительных (факультативных) дисциплин.

При разработке учебного плана основной образовательной программы устанавливается его соответствие нормативным требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, проводится дополнение целей и содержания образовательной программы за счет регионального компонента (учитывающего требования регионального рынка труда) и вузовского (учитывающего научный и педагогический потенциал вуза). В ходе экспертизы методического сопровождения образовательных программ учитывается обязательное введение федеральных (базовых) учебных дисциплин, а также обоснование и рациональность введения дисциплин регионального (вузовского) компонента.

Одним из показателей качества образования являются остаточные знания студентов по результатам тестирования. Аудит качества обучения в рамках данного подпроцесса проводит отдел контроля качества подготовки специалистов путем проведения компьютерного тестирования – Федеральный Интернет экзамен (ФЭПО) или тестирования, проводимого центром тестирования профессионального образования. Анализ результатов тестирования позволяет определить проблемы, затруднения студентов, дать текущую оценку результатов образовательной программы. В качестве доминирующего принципа реализации подпроцесса можно выделить принцип взаимосвязи, так как качество образовательной программы в целом зависит от целого комплекса методических мероприятий и ресурсов.

Анализ педагогической литературы показал, что в настоящее время практически отсутствуют методики оценки качества образовательных программ. В настоящем исследовании для оценки полноты и качества объектов подпроцесса «Методическое сопровождение образовательных программ» мы применяем авторскую методику. Изменяя исходные данные и используя заложенный в электронных таблицах алгоритм вычислений, мы оцениваем объекты методического сопровождения образовательных программ.

С этой целью мы предлагаем следующие показатели качества методического сопровождения образовательных программ:

$$МС = УП+ГР+СОП, \quad (5)$$

где

МС – методическое сопровождение образовательной программы;

УП – учебный план (структура учебного плана, формы контроля, нормативная нагрузка);

ГР – график учебного процесса (структура графика, календарно-тематический план, индивидуальные траектории обучения, учебные поручения преподавателей);

СОП – содержание и полнота образовательной программы (наличие рабочих программ учебных дисциплин, наличие программ практик, наличие методических рекомендаций к итоговой аттестации).

Общее число компонент методического обеспечения составляет 10 (обозначим через n). Определяем для каждой составляющей методического обеспечения, числовую характеристику – вес V_i.

$$V_i = \frac{m}{n}, \quad (6)$$

где

m – число компонент, удовлетворяющих определенной составляющей методического обеспечения.

I. Учебный план.

X_1 – Структура учебного плана:

– оценка x_{11}=«1» – учебный план не представлен; план имеет существенные отклонения от ГОС ВПО (ФГОС ВПО) (несоответствие сроков освоения и общей трудоемкости ООП, структура инвариантной и вариативной части плана не соответствует ГОС ВПО (ФГОС ВПО), несоответствие условий реализации ООП, отсутсвуют обязательные дисциплины); несоответствие объема практической подготовки по физкультуре; отсутствуют альтернативные курсы в блоках по выбору;

– оценка x_{12}=«2» – учебный план представлен; план не имеет существенных отклонений от ГОС ВПО (ФГОС ВПО) (соответствие сроков освоения и общей трудоемкости ООП, структура инвариантной и вариативной части плана полностью соответствует ГОС ВПО (ФГОС

ВПО), соответствие условий реализации ООП, присутствуют обязательные дисциплины); имеются другие недостатки;

– оценка x_{13}=«3» – учебный план представлен; план не имеет существенных отклонений от ГОС ВПО (ФГОС ВПО) (соответствие сроков освоения и общей трудоемкости ООП, структура инвариантной и вариативной части плана полностью соответствует ГОС ВПО (ФГОС ВПО), соответствие условий реализации ООП, присутствуют обязательные дисциплины); несоответствие объема практической подготовки по физкультуре; отсутствуют альтернативные курсы в блоках по выбору;

– оценка x_{14}=«4» – учебный план представлен; план не имеет существенных отклонений от ГОС ВПО (ФГОС ВПО) (соответствие сроков освоения и общей трудоемкости ООП, структура инвариантной и вариативной части плана полностью соответствует ГОС ВПО (ФГОС ВПО), соответствие условий реализации ООП, присутствуют обязательные дисциплины); несоответствие объема практической подготовки по физкультуре; присутствуют альтернативные курсы в блоках по выбору.

X_2 – Формы контроля в учебном плане:

– оценка x_{21}=«1» – присутствует закрепление дисциплин и видов работ; отсутствуют формы контроля по некоторым дисциплинам; имеются существенные отклонения от нормативного количества форм контроля в учебном году; имеются отклонения в видах и формах итоговой аттестации;

– оценка x_{22}=«2» – присутствует закрепление дисциплин и видов работ; формы контроля присутствуют по всем дисциплинам; имеются существенные отклонения от нормативного количества форм контроля в учебном году; имеются отклонения в видах и формах итоговой аттестации;

– оценка x_{23}=«3» – присутствует закрепление дисциплин и видов работ; формы контроля присутствуют по всем дисциплинам; количество форм контроля в учебном году в норме; имеются отклонения в видах и формах итоговой аттестации;

– оценка x_{24}=«4» – присутствует закрепление дисциплин и видов работ; формы контроля присутствуют по всем дисциплинам; ко-

личество форм контроля в учебном году в норме; отсутствуют отклонения в видах и формах итоговой аттестации.

X_3 – Нормативная нагрузка:

– оценка x_{31}=«1» – учебный план имеет блочную или модульную структуру; осуществлен расчет средней недельной нагрузки студентов; имеются существенные отклонения от норм времени от ГОС ВПО (ФГОС ВПО);

– оценка x_{32}=«2» – учебный план имеет блочную или модульную структуру; средняя недельная нагрузка студентов в норме; имеются существенные отклонения от норм времени от ГОС ВПО (ФГОС ВПО) по блокам (модулям);

– оценка x_{33}=«3» – учебный план имеет блочную или модульную структуру; средняя недельная нагрузка студентов в норме; отсутствуют отклонения от норм времени от ГОС ВПО (ФГОС ВПО) по блокам (модулям).

II. График учебного процесса.

Y_1 – Структура графика учебного процесса:

– оценка y_{11}=«1» – график учебного процесса представлен для всех семестров; имеются существенные отклонения от ГОС ВПО (ФГОС ВПО);

– оценка y_{12}=«2» – график учебного процесса представлен для всех семестров; теоретическое обучение и экзаменационные сессии в норме; имеются отклонения в распределении норм времени на каникулы, практики и итоговую аттестацию;

– оценка y_{13}=«3» – график учебного процесса представлен для всех семестров; теоретическое обучение, экзаменационные сессии и каникулы в норме; имеются отклонения в распределении норм времени на практики и итоговую аттестацию;

– оценка y_{14}=«4» – график учебного процесса представлен для всех семестров; теоретическое обучение, экзаменационные сессии, каникулы и практики в норме; имеются отклонения в распределении норм времени на итоговую аттестацию;

– оценка y_{15}=«5» – график учебного процесса представлен для всех семестров; теоретическое обучение, экзаменационные сессии, каникулы, практика и итоговая аттестация в норме.

Y_2 – Календарно-тематический план:

– оценка y_{21}=«1» – календарно-тематический план имеется лишь для отдельных дисциплин или семестров;

– оценка y_{22}=«2» – календарно-тематический план имеется для всего срока обучения; план не отражает последовательность и комплексность изучения дисциплин; сроки выполнения различных видов отчетных работ не отвечают критериям оптимальности и рациональности.

– оценка y_{23}=«3» – календарно-тематический план имеется для всего срока обучения; план отражает последовательность и комплексность изучения дисциплин; сроки выполнения различных видов отчетных работ не отвечают критериям оптимальности и рациональности;

– оценка y_{24}=«4» – календарно-тематический план имеется для всего срока обучения; план отражает последовательность и комплексность изучения дисциплин; сроки выполнения различных видов отчетных работ отвечают критериям оптимальности.

Y_3 – Индивидуальные траектории обучения студентов:

– оценка y_{31}=«1» – индивидуальные траектории обучения студентов отсутствуют; не отвечают нормативным требованиям; не имеют модульную структуру; не охватывают полностью учебный план;

– оценка y_{32}=«2» – представлены целостные индивидуальные траектории обучения студентов, отвечающие нормативным требованиям, полностью охватывающие учебный план; не имеют модульную структуру;

– оценка y_{33}=«3» – представлены целостные индивидуальные траектории обучения студентов, отвечающие нормативным требованиям, полностью охватывающие учебный план; имеют модульную структуру.

Y_4 – Учебные поручения преподавателей:

– оценка y_{41}=«1» – учебные поручения представлены; формат поручений не соответствует нормам преподавательской нагрузки или учебному плану;

– оценка y_{42}=«2» – учебные поручения представлены; формат поручений соответствует нормам преподавательской нагрузки и учебному плану;

– оценка y_{43}=«3» – учебные поручения представлены; формат поручений соответствует нормам преподавательской нагрузки или учебному плану; в поручениях существует возможность варьирования соотношения учебной нагрузки в зависимости от применяемой преподавателем педагогической методики.

III. Содержание и полнота образовательной программы.

P_1 – Наличие рабочих программ учебных дисциплин:

– оценка p_{11}=«1» – рабочие программы представлены менее чем для 100 % дисциплин учебного плана;

– оценка p_{12}=«2» – рабочие программы для 100 % дисциплин учебного плана; программы нерегулярно проходят обновление и утверждение на кафедре;

– оценка p_{13}=«3» – рабочие программы представлены для 100 % дисциплин учебного плана; программы регулярно проходят обновление и утверждение на кафедре;

– оценка p_{14}=«4» – рабочие программы представлены для 100 % дисциплин учебного плана; программы регулярно проходят обновление и утверждение на кафедре; более 50 % рабочих программ образовательной программы изданы.

P_2 – Наличие программ практик:

– оценка p_{21}=«1» – программы практик представлены менее чем для 100 % практик учебного плана;

– оценка p_{22}=«2» – программы практик представлены для 100 % практик учебного плана; программы практик нерегулярно проходят обновление и утверждение на кафедре;

– оценка p_{23}=«3» – программы практик представлены для 100 % практик учебного плана; программы практик регулярно проходят обновление и утверждение на кафедре;

– оценка p_{24}=«4» – программы практик представлены для 100 % дисциплин учебного плана; программы практик регулярно проходят

обновление и утверждение на кафедре; более 50 % программ практик образовательной программы изданы.

P_3 – Наличие методических материалов итоговой аттестации:

– оценка p_{31}=«1» – методическая документация итоговой аттестации не представлена; представлена, но не соответствует требованиям, установленным государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования;

– оценка p_{32}=«2» – методическая документация итоговой аттестации представлена; соответствует требованиям, установленным государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования;

– оценка p_{33}=«3» – методическая документация итоговой аттестации представлена; соответствует требованиям, установленным государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования; методическая документация итоговой аттестации издана;

– оценка p_{34}=«4» – методическая документация итоговой аттестации представлена; соответствует требованиям, установленным государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования; методическая документация итоговой аттестации издана; контрольные материалы итоговых испытаний позволяют оценить сформированные личностные и профессиональные компетентности студентов.

Предложенные показатели полноты и качества также универсальны, применимы для оценки качества любых образовательных программ на уровне всей системы высшего профессионального образования и позволяют перейти к его общей оценке, которая помогает установить лидирующие образовательные программы. Однако необходимо отметить, что мы оцениваем полноту и качество методического сопровождения образовательной программы, тогда как качество ее реализации определяется уровнем достигнутых целей образовательной программы: подготовкой конкурентоспособного выпускника вуза. Такая оценка необходима на этапе проектирования образовательных программ, введения новой образовательной программы. Новые цели про-

фессионального образования требуют внесения серьезных изменений в содержание, организацию и методическое сопровождение образовательных программ высшего профессионального образования.

Согласно принципам менеджмента качества [68], деятельность традиционной системы будет эффективнее, и результат будет достигаться быстрее, если управлять ею как процессом. Внедрение процессного подхода к управлению методической работой вуза возможно одновременно с сохранением организационной структуры на основе системно-структурного подхода [109], а интеграция подходов предполагает закрепление этапов процесса (цикла) за структурными подразделениями системы.

Управление методической работой на основе процессного подхода как целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня обеспечивает оптимальное, непрерывное функционирование и развитие управляемых субъектов, перевод их на новый уровень, гарантирующий качество профессиональной подготовки, и требует опоры на совокупность методологических подходов.

2.2.4. Подпроцесс «Внедрение инновационных методов и технологий обучения»

В показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений № 1938 от 30 сентября 2005 года, в разделе «Методическая работа» указано на необходимость использования инновационных методов в образовательном процессе; в ФГОС ВПО содержатся требования к обязательному проценту применения интерактивных метдов обучения. Разъяснение сущности инновационных методов дается в письме Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 02-55-77ин/ак от 17 апреля 2006 года: под инновационными методами в высшем профессиональном образовании подразумеваются методы, базирующиеся на результатах современных достижений наук, и информационные технологии, которые способствуют повышению качества подготовки студентов, развитию творческих способностей и самостоятельности [110]. В Феде-

ральной программе развития образования России к инновационным технологиям обучения относятся следующие: проблемное обучение; разноуровневое обучение; коллективная система обучения; технологии решения изобретательных задач; исследовательские методы обучения; проектные методы обучения; технологии модульного и блочно-модульного обучения; игровые технологии обучения в сотрудничестве; информационно-коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии.

В настоящее время в информационном модуле сбора данных Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки при аккредитации образовательных программ собирается информация о внедрении инновационных методов и технологий, в числе которых методы, основанные на изучении практики (case studies): проектно-организованные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач; разработка предпринимательских идей в содержании курсов, что обеспечивает развитие моральных и коммуникативных качеств обучаемых, индивидуально-личностной ориентации учебного процесса, необходимых профессиональных компетенций [111].

В учебном процессе рекомендуется использовать информационные технологии обучения: электронные и мультимедийные учебники и учебные пособия, компьютерные диалоговые учебники, электронные ресурсы библиотеки, лекционные презентации, электронные практикумы, компьютерные обучающие и расчетные программы, ресурсы Internet, глобальную и локальную информационную сеть, дистанционное обучение с целью организации учебного процесса на расстоянии, консультации с использованием электронной почты и Web-портала [111; 112; 113].

Инновация (от англ. Innovation – нововведение, новация) – это изменение внутри системы [114]. Термин «инновации» вошел в обиход в 30-е годы в рамках социологии культуры и культурной антропологии: под инновациями понималось то, что выходило за рамки традиции и обычаев [115].

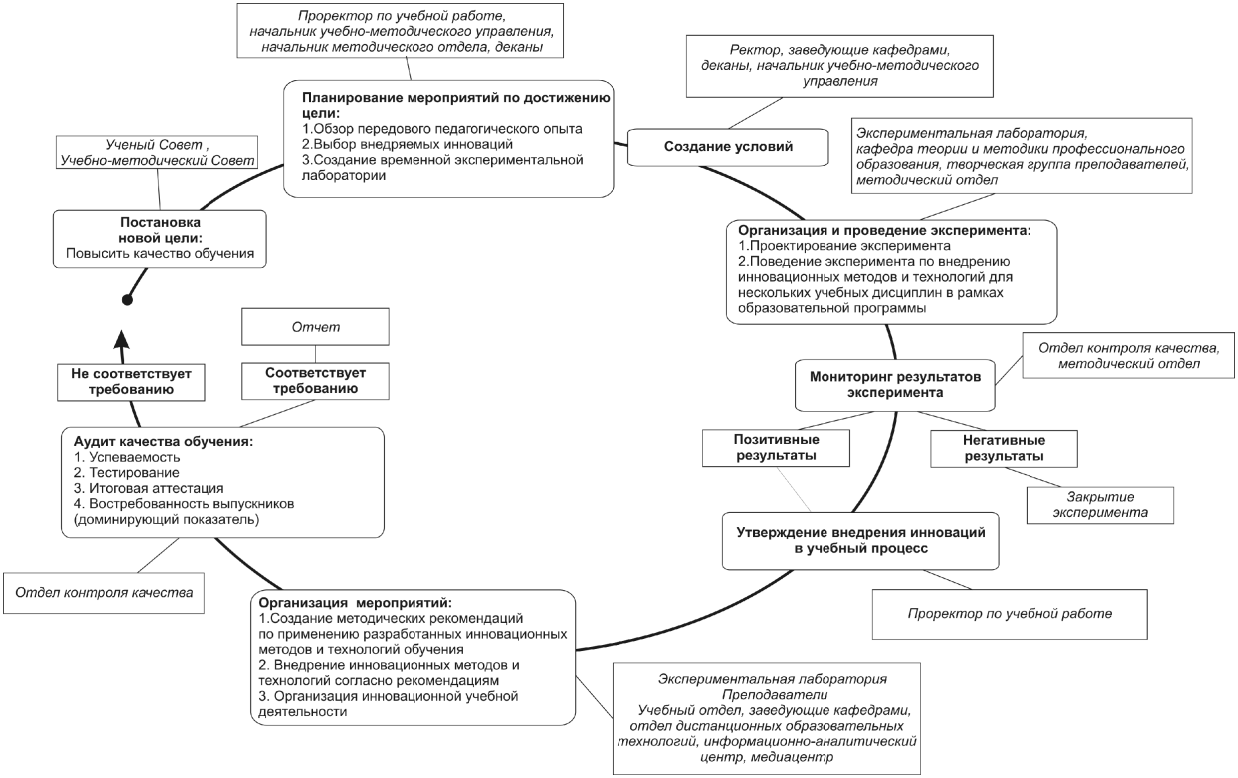

Рис. 11. Подпроцесс «Внедрение инновационных методов и технологий обучения»

Исследователи инновационных процессов (Н.И. Лапин, А.И. Пригожин и др.) выделяют этапы развития инновационного процесса (рождение новой идеи; изобретение (создание) новшевства; его практическое применение; распространение и внедрение; господство новшевства; сокращение и замена на новый продукт), которые последовательны, непрерывны и имеют различную временную продолжительность [116]. Процесс восприятия инновации представляется инновационным потенциалом и также может быть разбит на несколько этапов: ознакомление; проявление интереса; оценка; апробация; окончательное внедрение.

Заметим, что методические службы вуза прибегают к внедрению инновационных методик и технологий обучения чаще всего при разработке новых программ и внесении изменений в образовательные программы, когда необходимо получить новые результаты обучения (например, компетенции), при низком качестве обучения по отдельным учебным дисциплинам [117]. Подпроцесс «Внедрение инновационных методов и технологий обучения» можно отнести к разряду инновационных процессов, реализуемых с учетом принципов: инновационности, целеполагания, адаптивности, обусловленности, рефлексивности. Но доминирующую роль играют принципы инновационности и рефлексивности, так как внедрение новых подходов и технологий обучения предполагает оценку результатов нововведений.

Перед методической службой вуза (методистом) при этом стоят следующие задачи: изучить процесс создания педагогических новшевств; исследовать их освоение педагогическим сообществом; проанализировать результаты применения нового; оформить результаты инновационной деятельности [118]. Инновационный опыт создается педагогическим сообществом как некая модель, которая затем переносится в практику при наличии там определенных условий.

Процессный подход позволяет добиться полноты, всесторонности анализа поставленной проблемы достижения новых результатов обучения или повышения качества, так среди его основных принципов выделяются инновационность и рефлексивности. Структура

инновационного подпроцесса «Внедрение инновационных методов и технологий обучения» включает в себя следующие стадии:

– планирование мероприятий по достижению цели (обзор передового педагогического опыта; цели проекта, аналитическое обоснование выбора внедряемых методов и технологий, создание экспериментальной лаборатории – проректор по учебной работе, начальник учебно-методического отдела, начальник методического отдела, деканы);

– создание условий (оплата труда экспериментальной лаборатории; материально-техническое обеспечение эксперимента; выделение экспериментальной площадки – ректор, деканы, заведующие кафедрами, начальник учебно-методического управления);

– организация, проектирование и проведение эксперимента по внедрению инновационных методов обучения (коллектив инновационной экспериментальной лаборатории, методисты методического отдела, преподаватели кафедры теории и методики профессионального образования);

– проведение мониторинга результатов применения инновационных методов обучения, т.к. результаты могут быть как позитивными, так и негативными. Анализ и экспертиза полученных результатов, проведение корректирующих действий – методический отдел, отдел контроля качества; в случае достижения позитивных результатов принимается решение о внедрении инновационных технологий в учебный процесс;

– написание методических рекомендаций, организация инновационной учебной деятельности (внедрение инновационных методов и технологий обучения – коллектив экспериментальной лаборатории, заведующие кафедрами, учебный отдел, медиацентр, отдел дистанционных образовательных технологий).

На основе процессного подхода достигаются качественное планирование, а также полнота вводимых изменений и корректирующих действий при внедрении инновационных методов обучения. Процессный подход позволяет добиться учета конкретной ситуации, в кото-

рой осуществляется разработка и реализация инновационного проекта. Содержание подпроцесса, управление им строятся в соответствии с основной стратегией вуза, его педагогическим и методическим потенциалом.

На опытно-экспериментальном этапе реализации подпроцесса «Внедрение инновационных методов и технологий обучения» возникают новые источники прогнозирования, порождаемые педагогической практикой, в связи с чем первоначальная модель может быть подвергнута уточнению, проект – корректировке; возникает необходимость в осуществлении корректирующих действий. Так, например, при внедрении технологий дистанционного обучения неоднократно возникает выбор способов и средств обмена учебной информацией: это могут быть учебная литература в бумажном виде, электронные версии учебников, компьютерные тесты, видеолекции. Выбор средств влечет за собой не только материально-техническое обеспечение передачи учебной информации, но и привлечение компетентных преподавателей.

На этапе внедрения инновационных методик в учебный процесс вуза до каждого преподавателя доводится информация о внедрении, содержании, новых формах обучения, новых представлениях о качестве вузовского образования, новых формах аккредитации образовательных программ [119]. На уровне вузовских методических служб уточняется, в какой степени преподаватели владеют инновационными технологиями.

Исследования в области математического моделирования системы образования [120; 121] показывают, как влияет уровень образования на деятельность иерархических организационных структур. Можно предположить, что одним из эффективных способов реформирования высшей школы является создание творческих групп из активных, прогрессивно мыслящих преподавателей вуза и сотрудников, занимающихся внедрением инноваций в учебный и методический процесс, а также благоприятных условий для самоорганизации таких групп.

В качестве параметров – своеобразных измерителей результатов инновационных процессов в образовании выступают уровни выраженности того или иного формируемого или развиваемого качества обучаемого; уровни усвоения учебного материала или практических умений; балльно-рейтинговая система оценки знаний учащихся и др. От динамических характеристик подпроцесса «Внедрение инновационных методов обучения» зависят и конечные результаты. Завершенность, степень реализации подпроцесса зависит от того, насколько успешно протекают все его стадии. Реальный уровень использования инновационных методов и технологий обучения в настоящем исследовании определялся технологической и методологической готовностью преподавателей к использованию технологий и наличием позитивной динамики достижения новых результатов обучения (компетентности); наличием позитивной динамики результатов внеаудиторной самостоятельной работы студентов и НИРС (участие в конференциях, соревнованиях, семинарах); наличием позитивной динамики трудоустройства выпускников. В соответствии с принципами целеполагания и инновационности процессного подхода результаты подпроцесса «Внедрение инновационных методов обучения» должны обеспечивать запросы работодателей в подготовке востребованных выпускников вуза.

2.2.5. Подпроцесс «Повышение методической компетентности преподавателей вуза»

Методическая работа является звеном непрерывного образования педагогических и руководящих работников. Подпроцесс «Повышение методической компетентности преподавателей вуза» выражается совокупностью мер, направленных на создание условий для развития методической компетентности и стимулирования потребности в профессиональном развитии преподавателей вуза.

Важной задачей повышения квалификации является достижение соответствия между уровнем методической компетентности преподавателя вуза и стоящими перед ним методическими задачами в

постоянно меняющихся образовательных условиях. Непрерывное повышение квалификации и формирование методической компетентности преподавателей вуза осуществляется в рамках подпроцесса, который реализуется на основе принципов: целеполагания, непрерывности, адаптивности, инновационности и рефлексивности. Обучение преподавателей вне стен учебного заведения сопряжено с финансовыми трудностями, часть преподавателей пришли в вуз из других сфер деятельности и не имеют педагогического образования, поэтому образовательное учреждение заинтересовано в создании оптимальных условий повышения квалификаций преподавателей, в развитии их методического потенциала, обеспечивающего качество профессиональной подготовки студентов [122].

Принципы процессного подхода позволяют осуществлять тесную связь факультета повышения квалификации, центра повышения квалификации и переподготовки специалистов, методического отдела. Данное сотрудничество позволяет не только упорядочить и дифференцировать работу, но и определить совместные наиболее актуальные направления методической деятельности, разработать мобильные модульные инновационные образовательные программы повышения квалификации и формы методической работы с преподавателями.

Рассмотрим основные этапы подпроцесса «Повышение методической компетентности преподавателей вуза»:

1. Объектами мониторинга подпроцесса являются уровень сформированности методической компетентности преподавателя вуза, которая оценивается самим преподавателем и экспертом; результаты методической деятельности по индивидуальным планам преподавателей, отчетам кафедр, рейтинговым материалам и документам, представленным в период аттестации преподавателя. Качество результатов методической деятельности оценивается сотрудниками методического отдела и отдела контроля качества.

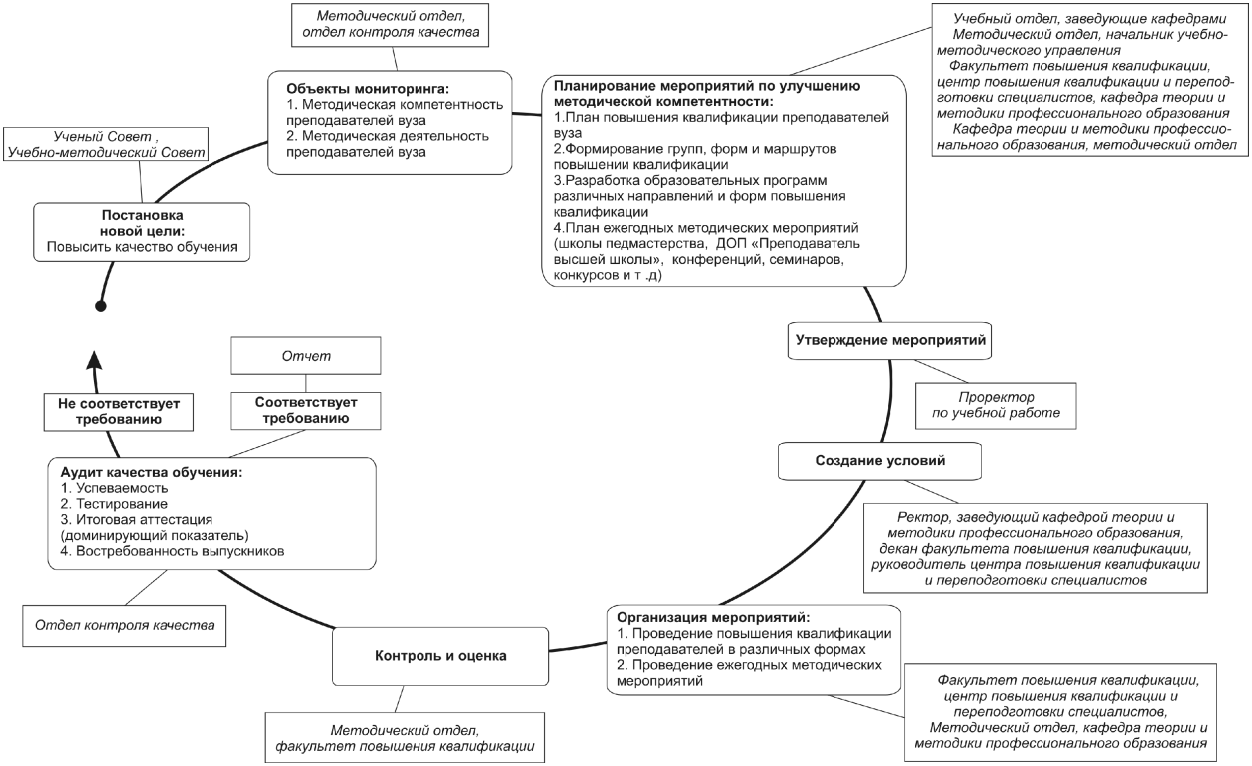

Рис. 12. Подпроцесс « Повышение методической компетентности преподавателей вуза»

2. По результатам мониторинга, с учетом контрольных цифр приема преподавателей составляется план повышения квалификации на текущий учебный год (отвечают заведующие кафедрами и учебный отдел). Спектр образовательных программ и форм повышения квалификации и индивидуальные маршруты планируются и разрабатываются с учетом приоритетных направлений Рособразования, этапов модернизации системы высшего профессионального образования, результатов мониторинга методической компетентности (методический отдел, ФПК, кафедра теории и методики профессионального образования).

3. Все спланированные мероприятия и дополнительные образовательные программы утверждаются проректором по учебной работе.

4. Создание условий для проведения мероприятий по формированию методической компетентности преподавателей вуза в системе повышения квалификации возложены на ректора, заведующего кафедрой теории и методики профессионального образования, декана факультета повышения квалификации, руководителя центра повышения квалификации и переподготовки специалистов (организация учебного процесса курсов повышения квалификации (ФПК); индивидуальные стажировки на кафедрах, конкурсы молодых преподавателей; методические семинары, научно-методические конференции, работы школ педагогического мастерства и организация мастер-классов).

5. По окончании учебного года проводится контрольная оценка методической компетентности преподавателей вуза, задействованных в мероприятиях подпроцесса «Повышение методической компетентности преподавателей вуза» (методический отдел, ФПК). Особое внимание уделяется удовлетворенности качеством повышения квалификации; динамике компонентов в структуре методической компетентности; затруднениям, которые возникают в процессе обучения.

6. Анализ результатов мониторинга методической компетентности позволит своевременно устранять недостатки, корректировать учебный процесс, определять динамику профессионального роста преподавателей вуза.

Корректирующие действия выполняются сотрудниками методического отдела при проведении индивидуальных консультаций преподавателей по методическим вопросам (проводится коррекция образовательных программ на курсах повышения квалификации с запросами сформированной группы преподавателей). При выявленных недостатках методического обеспечения учебных дисциплин или низком результате успеваемости по дисциплине также возникает потребность в корректирующих действиях, направленных на формирование определенных компонентов методической компетентности преподавателя, ведущего дисциплину (проводится анализ затруднений, предлагаются индивидуальные формы методической работы).

Практика показывает, что современные цели профессионального образования могут быть реализованы преподавателями, владеющими способами разработки методической документации, инновационными педагогическими технологиями, имеющими потребность в постановке и реализации методических задач. Новые условия реализации образовательного процесса в высшей школе стимулируют к непрерывному профессиональному росту [123]. Управление этим процессом выражается чрез различные формы в системе повышения квалификации более гибкие и адекватные, которые отвечают потребностям преподавателей в приобретении личностных возможностей для решения инновационных задач.

В условиях реформирования высшего профессионального образования выполнение профессиональных решений зависит от наличия знаний, которые характеризуются объемом, скоростью, своевременностью, адекватностью содержанию педагогических задач по переработке инновационной информации. Актуализируется информационная деятельность структурных подразделений (анализ информации с точки зрения продуктивного развития образовательного процесса; изучение информационных потребностей педагогов; сбор, обработка и классификация педагогической информации). На наш взгляд, эффективность образовательного процесса зависит от решения вопросов создания условий для получения оптимальных результатов в информационном

обеспечении потребностей преподавателей вуза в области инноваций, а также единого информационного пространства внутри вуза.

Следует согласиться с мнением И.О. Чернавского о том, что отсутствие четкого определения «информация» в настоящее время связано с тем, что наука об информации еще не стала классической, хотя в настоящий момент успешно развивается. В философском энциклопедическом словаре представлены следующие определения: «Информация (от лат. informatio – ознакомление, разъяснение, представление) трактуется как сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений; сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик; передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (живой и неживой природы)». В обыденном смысле – это сведения, известия, в научно-технических приложениях – то, что имеет на себе сигнал, в то же время информация есть знания, переданные кем-то другим или приобретенные путем собственного исследования или изучения [19].

Предлагается (Г. Кастлер) под информацией понимать случайный и запомненный выбор одного варианта из нескольких возможных и равноправных, который предполагает фиксацию информации и возможное ее забывание; фиксация информации без забывания называется макроинформацией, а при забывании микроинформацией. При внедрении инновационных процессов наиболее приемлемым будет следующее определение: информацией называется всякое сообщение или передача сведений о чем-либо, что заранее не было известно.

Современное понятие информации пришло из математической теории связи К. Шеннона и носит комбинаторно-вероятностный и термодинамический характер. Величина количества информации вводится в 1948 году; количество информации в сообщении, содержащем N символов, определяется по формуле:

$$I_n = -N\sum_{i}^{M} p_i \log_2 p_i , \qquad (7)$$

где

M – число букв в алфавите, p_i – частота встречаемой i-й – буквы в языке, на котором написано соотношение. Минимальное количество информации (I=1) называется «бит».

Согласно теории информации, которая содержит проблемы передачи информации и хранения, ее ценность зависит от цели, к которой стремится принимающий ее объект. Цель перед объектом ставится извне, и он стремится достигнуть ее оптимальным путем, для чего и усваивает нужную информацию. Биологические и социальные системы способны использовать информацию для достижения цели, обрабатывать ее, извлекая ценную. Современная информационная система способна рецептировать, запоминать и генерировать макроинформацию. При запоминании информации рассматриваются три варианта: объект стремится запомнить информацию на бесконечно долгое время (асимптотическая цель); на время эволюции системы (прогностическая цель); на короткий промежуток времени, на данный момент (конъюнктурная цель). Итак, ценность информации зависит от цели, которую преследует объект, чем в большей мере информация помогает достижению цели, тем более ценной она считается. Для определения меры ценности информации используется величина, предложенная В.И. Корогодиным:

$$V = (P–p) / (1-p), \qquad (8)$$

где

p – вероятность достижения цели до получения информации, а P – после. При этом следует различать два случая ценности информации: цель наверняка достижима и притом несколькими путями, а информация служит для уменьшения материальных затрат по достижении цели; достижение цели не обязательно, но вероятно.

Заметим, что вхождение в информационное общество характеризуется информационным взрывом, когда большой объем информации способен блокировать интеллектуальные каналы, вызывая апатию к ее освоению. В связи с этим в деятельности преподавателя вуза возникают профессиональные барьеры, обусловленные отсутствием

мотивации и несформированностью способностей к освоению новой информации, разрушающей поведенческие стереотипы. Ученые (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов) показывают, что при воздействии главное – не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему (среду). Утверждается, что малые, но правильно организованные – резонансные – воздействия на сложные системы чрезвычайно эффективны.

Физический резонанс представляет собой явление резкого возрастания амплитуды вынужденных колебаний, которые наступают при приближении частоты внешнего воздействия к резонансным частотам. Явление заключается в том, что при некоторых частотах выпущенной силы колебательная система оказывается особенно отзывчивой. В природе существуют различные типы физических резонансных взаимодействий (электронные, парамагнитные, ядерные, акустические); в основных положениях синергетики выделяются три вида резонансных взаимодействий: временной резонанс (проявляется в цикличности процессов или воздействия и в совпадении периодов этих циклов); пространственный резонанс (выражается в различных видах симметрии, процессах формообразования); синхронный характер дискретных макроскопических флуктуаций в процессах разной природы.

Для нашего исследования представляет интерес изучение закономерностей различных видов пространственных и временных резонансных явлений, что может быть полезным в построении модели управления внедрением инновационных методов обучения (и других подпроцессов методической работы) в высшей школе на основе механизма информационного резонанса. Для реализации всех подпроцессов методической работы посредством осуществления различных видов методической деятельности преподавателей вуза необходимо формировать новые методические умения, основными характеристиками которых являются оперативность, точность, оптимальность. Управление подпроцессами методической работы вуза нуждается в привлечении механизма информационного резонанса, который в слу-

чае внедрения новой информации в систему методической работы требует уточнения принципов.

Проанализируем понятие «информационного резонанса» (фр. resonance, от лат. resono – откликаюсь), которое используется в СМИ и обозначает одновременное повышенное внимание комментаторов, журналистов, аудитории к тому или иному информационному сообщению и сопровождается появлением большого количества комментариев, статей, «круглых столов», телевизионных программ, социологических опросов, повышением статуса комментаторов и т.д. Быстрое признание обществом новой идеи также обусловлено механизмом информационного резонанса. Распространение в группе идей, целей, норм и ценностей вызывает эффект «волны». Новая идея зарождается в голове одного человека, который делится ею со своим ближайшим окружением, обсуждает, корректирует, дополняет и развивает предложенную идею, затем распространяется и среди других членов группы, получая ее групповую оценку в ходе обсуждения. Таким образом, идея распространяется и охватывает все большее число людей. По мнению Ю.П. Платонова, волновой эффект возможен только тогда, когда новая идея отвечает потребностям и интересам людей, не противореча им: в первом случае она понимается и развивается людьми, служит стимулом их активности, а во втором – волновой эффект затухает.

В современных условиях развития и модернизации высшего образования преподаватель вуза решает ряд инновационныз методических задач, вызывающих информационное напряжение – потребность в новой информации (чем больше задач, тем больше информационное напряжение, имеющее определенную структуру). Объект (преподаватель) откликается (резонирует) на получение необходимой информации (подходящей для решения задачи сообразно структуре информационного напряжения).

В исследованиях (Т.А. Матвеева) предлагаются следующие принципы формирования профессиональной компетентности специалиста в условиях информатизации образования: информационной обу-

словленности (информационная культура преподавателя обусловлена его информационной компетентностью); информационной системности и целостности (системность и целостность подачи информации); содержательного насыщения (содержательное насыщение за счет использования информационно-коммуникативных технологий); своевременной информации о недостаточном уровне усвоения знаний.

Механизм распространения инновационных знаний, необходимых для принятия решений инновационных методических задач в информационной вузовской среде, на наш взгляд, функционирует на основе принципов информационного резонанса, способного многократно усилить любое воздействие. Однако информационная среда должна быть открыта для информационных импульсов, которые подавляются с учетом климатических характеристик освоения информации (интерес, потребность, удовлетворенность). В случае внедрения инноваций в образовательный процесс вуза, на наш взгляд, правомерным будет перевод информационной вузовской среды (пространства) на экстремальный режим, под которым понимаются (Н.А. Сляднева) режим монополизации информационного пространства, осуществление целевого информационного прессинга. Экстремальный информационный режим возникает в случае спонтанного резонанса, если возникает повод, затрагивающий коренные интересы системы, тогда информационная среда наполняется контентом, вытесняющим другие проблемы. Установление экстремальных информационных режимов в вузовской информационной среде представляется вполне реальным.

Реализация механизма информационного резонанса осуществляется через комплексное информационное воздействие, предполагающее внедрение инновационной информации этапами, для каждого из которых характерны свои принципы передачи информационных импульсов.

Рис. 13. Принципы механизма информационного резонанса

На первом этапе подачи информации проводятся ее рецепция, представление, разъяснение, уточнение. В соответствии с принципами сбалансированности и целенаправленности представляется достоверная, актуальная на текущий момент времени информация, отвечающая информационному напряжению, испытываемому преподавателями, что способствует решению методических задач и достижению поставленных перед системой и объектами системы (преподавателями) целей.

На втором этапе создается режим интенсивного, периодичного (монотонного) тиражирования информации на всех уровнях системы методической работы. Так, например, новая информация, прозвучавшая на ректорате, требует ее повторения и тиражирования на совещаниях деканов, заведующих кафедрами. Цепочка распространения новой методической информации может быть представлена следующим образом: Ученый совет вуза – Учебно-методический совет – методические комиссии факультетов – методические комиссии образовательных программ – предметно-цикловые комиссии. Распространение

информации сообразно механизму информационного резонанса охватывает все горизонтальные и вертикальные уровни организации методической работы вуза, отвечая принципам интенсивности, периодичности и монотонного повторения. Таким образом, посредством информационного прессинга у преподавателей возникает интерес к новой информации, увеличивается ее ценность, а следовательно, ее усвоение и целевое внедрение инноваций в учебный процесс. Однако необходимо исключить разнообразие информационных импульсов (сообщений), мнений и управленческих решений, касающихся внедрения инноваций, а единообразие и периодичность подачи информации позволяют информационным волнам накладываться друг на друга, запуская механизм резонанса (рапорта).

На третьем этапе с помощью привлечения информационных технологий (Интернет, вузовский сайт, банки данных, рассылка по электронной почте и т.д.) реализуются принципы доступности и насыщенности информации. На основе принципов использования информационных ресурсов (упорядоченная информационная инфраструктура, оптимальное структурирование, каскадность, интеграция, тиражирование) появляется возможность углубленного изучения информации.

На четвертом этапе проводятся стандартизация и нормативное закрепление инноваций (распространяемой информации) в деятельности преподавателей и сотрудников вуза путем издания приказов, распоряжений, предписаний. Нормативное закрепление информации способствует формированию мотивационно-ценностного отношения к ней. Так, например, внедрение инновационных методов обучения становится обязательным условиям при переизбрании преподавателя на должность доцента и профессора.

На пятом этапе происходит внедрение экономических рычагов и стимулов; преподаватели внедряют полученную информацию в собственную педагогическую практику. Инновационная педагогическая деятельность носит продуктивный характер, стимулируется инновационным мышлением.

Принципы сбалансированности, целенаправленности, каскадности, периодичности, доступности, обеспечивающие точность и скорость прохождения информации по вертикали, дополнены принципами интенсивности, нормативности и мотивационно-ценностной направленности, встроенности в реальную практику, что обеспечивает результативность усвоения информации преподавателями вуза.

В ходе исследования нами был проведен эксперимент по измерению объема усвоенной инновационной информации слушателями ФПК (СамГУ, 25 человек) на пяти различных этапах распространения и внедрения информации по принципу информационного резонанса. Объем информации измеряли с помощью тестов (приложение № 4). Продолжительность каждого этапа составляла две недели (первая фаза), по окончании этапа наступал пик максимального усвоения на данном этапе. Спустя еще две недели (вторая фаза) проводилось повторное тестирование, которое показывало остаточный объем усвоенной информации. Второй этап распространения проводился в последующие две недели и т.д.

Таблица 3

Объем усвоенной инновационной информации для внедрения методических идей на основе принципа информационного резонанса

Объем информации (в % показателя)	Этапы внедрения инновационной информации				
	I	II	III	IV	V
Первая фаза, процент объема усвоенной информации	27,0	49.0	67,0	83,0	92,0
Вторая фаза, процент объема усвоенной информации	20,0	37,0	52,0	73,0	86,0
Абсолютный прирост объема информации	7,0	12,0	15,0	10,0	6,0
Относительный прирост объема информации	0,26	0,24	0,22	0,12	0,07

Усвоение полученной информации, а также остаточные знания по мере роста количества этапов хорошо описываются уравнением вида:

$$f(x) = a - b\exp(-x). \qquad (9)$$

Объем усвоенной информации изменяется волнообразно, увеличиваясь по мере перехода от этапа к этапу. Продолжение подачи информации согласно принципам информационного резонанса приводит к уменьшению относительной потери объема усвоенной информации, при этом объем усвоенной информации стремится к 100 %.

Рис. 14. Уровни усвоения информации

Абсолютный прирост объема знаний вначале увеличивается, а потом уменьшается, что вполне объяснимо с точки зрения первоначального сопротивления инновационной информации и дальнейшему ее принятию по мере освоения.

При этом относительный прирост объема знаний постоянно уменьшается:

$$\Delta v = \frac{V_n}{V_0}. \qquad (10)$$

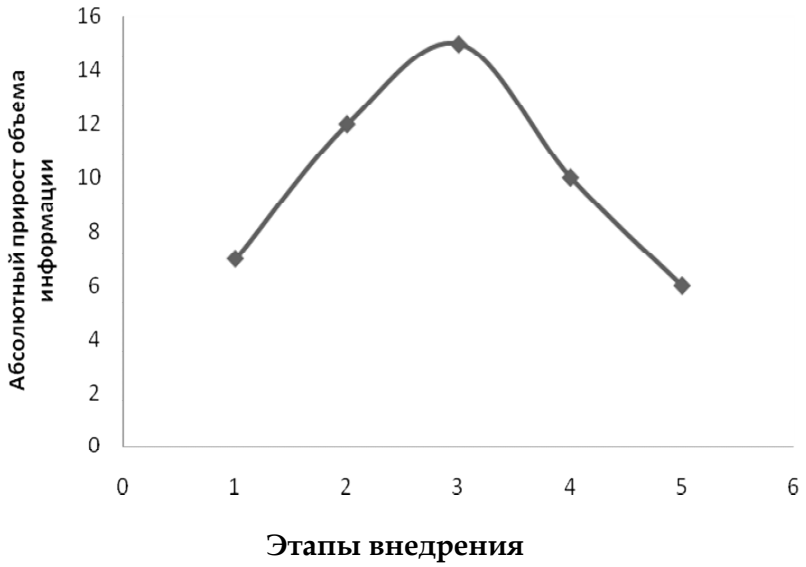

Рис. 15. Абсолютный прирост информации

Следование принципам реализации механизма информационного резонанса обеспечивается информационно-методическим отделом вуза, который становится центром распространения инновационной методической информации о средствах учебного процесса, о новом педагогическом опыте и представления информационных услуг, осуществления издательской деятельности, новых принципах организации образовательного процесса в вузе. Информационные потоки в методическом отделе разделяются следующим образом: нормативные, библиотечные, концептографические (документы к аккредитации и лицензированию, издательская продукция); информационно-аналитические (картотеки педагогического опыта, диагностические материалы); информационно-методические (материалы к методическим семинарам, образцы методик и технологий). Методисты накапливают, классифицируют и сохраняют в педагогическом банке информации большое количество инновационной информации, распространяют ее, соблюдая принципы механизма информационного резонанса, что позволяет осу-

ществлять синтез информационных и управленческих технологий. Методист, осуществляя выбор инновационной информации, обрабатывая ее (анализ, классификация, систематизация, распространение), обеспечивает оперативное получение и распространение инновационной информации в соответствии с принципами информационного резонанса, управляя процессом. Распространение информации требует ресурсного обеспечения нормативной и инструктивной документацией, методической и учебной литературой.

Объем усвоенной инновационной информации на каждом этапе ее распространения может быть соотнесен с соответствующим уровнем методической компетентности преподавателя вуза: первый этап – репродуктивный уровень усвоения информации; второй этап – адаптивный уровень усвоения информации; третий этап – локально-моделирующий уровень усвоения информации; четвертый этап – системно-моделирующий уровень усвоения информации достигается лишь при объеме усвоенной инновационной информации в интервале от 90 до 100 % [94]. Предложенная модель вполне отвечает ранее рассмотренным концепциям инновационной деятельности преподавателя вуза, в которых уровни формирования методической компетентности определяются динамикой восприятия инноваций и степенью их освоения.

Повышение уровня методической компетентности проводится последовательно в системе повышения квалификации, а формирование методического мастерства преподавателей происходит непрерывно в процессе выполнения различных видов методической деятельности. Ознакомление с инновационной информацией требует поиска новых механизмов ее усвоения. Принцип рефлексивности, идентичный принципу компетентностного подхода, позволяет реализовывать мероприятия указанного подпроцесса с опорой на самооценку и самосознание преподавателей вуза. Организация подпроцесса «Повышение методической компетентности преподавателей вуза» происходит с опорой на принципы индивидуализации, интеграции образовательных структур (ФПК, ЦПК и ПС, ежегодные методические меропри-

тия), разнообразия формальных и неформальных форм обучения (курсы, стажировки, участие в методических мероприятиях). Подпроцесс обеспечивает непрерывное формирование методической компетентности преподавателей гибко и оперативно. Повышение уровня методической компетентности – процесс сложный, многофакторный и противоречивый, тем не менее, комплексность и системность проводимых управленческих мероприятий в рамках процессного подхода позволяют создать и реализовать благоприятные условия для полноценного профессионально-личностного развития преподавателя вуза.

Таблица 4

Управление процессом «Методическая работа» на основе принципов процессного подхода

Подпроцесс	«Методическое обеспечение образовательных программ»	«Методическое сопровождение образовательных программ»	«Внедрение инновационных методов и технологий обучения»	«Повышение методической компетентности преподавателей вуза»
Принципы	Целеполагание Обусловленность Адаптивность Взаимосвязь Непрерывность Инновационность	Целеполагание Обусловленность Последовательность Взаимосвязь Непрерывность Инновационность	Целеполагание Обусловленность Адаптивность Рефлексивность Инновационность	Целеполагание Непрерывность Адаптивность Рефлексивность Инновационность

Таким образом, результативность методической работы – качество образования – обеспечивается управлением подпроцессами методической работы на основе процессного подхода, что помогает выявить влияющие на качество обучения факторы и изменять их, при-

нимая научно обоснованные управленческие решения. Логика нашего исследования обусловлена задачами реформирования и модернизации системы высшего образования в контексте Болонского процесса и предполагает внесение изменений в организацию и управление методической работой и методической деятельностью преподавателя вуза через осуществление различных видов инновационных процессов.

2.3. Организация методической работы вуза

Процессный поход к управлению методической работой вуза позволяет достигать стратегических целей (качества образования), проектировать процессы и подпроцессы таким образом, чтобы каждый из них был ориентирован на достижение конкретной цели. Решение проблем эффективного управления методической работой вуза потребовало уточнения подходов к ее организации.

Организация методической работы вуза трактуется нами как структура взаимосвязанных и взаимозависимых управленческих и общественных элементов, различающихся степенью разделения административных функций и позволяющих выполнять традиционные и инновационные управленческие задачи по координации методической деятельности на различных уровнях (вузовском, факультетском, кафедральном). Необходимо создание такой организационной структуры учреждения, которая даст возможность вузовскому коллективу эффективно работать для достижения его целей [124].

Организация методической работы вуза определяется Положением о методической работе и должна базироваться на принципах научности, целенаправленности, систематичности, творческой направленности и действенности. Формулировка цели деятельности методической работы в вузе осуществляется с учетом социального заказа общества, потребителей результатов образовательного процесса [125]. Специфика методической работы вуза, на наш взгляд, связана с организацией методической деятельности преподавателей и сотрудников в условиях постоянных изменений целей образования.

Целью методической работы является создание условий для повышения качества обучения в вузе. Организационные структуры методической работы вуза могут быть представлены совокупностью управленческих и общественных подразделений, деятельность которых направлена на достижение целей функционирования педагогической системы вуза.

Организация методической работы вуза на этапе проектирования и обновления основывается на модернизации связей организационных и общественных структур. Она должна максимально адаптировать имеющиеся организационные структуры вуза к выполнению традиционных и инновационных организационных и управленческих задач; привлечь достижения педагогической науки для организации различных видов методической деятельности внутри системы.

В ходе исследования нами разработана модель организации методической работы вуза, которая представляется совокупностью управленческих подразделений и общественных структур, деятельность которых направлена на достижение целей функционирования педагогической системы вуза – качества обучения. Методологическую основу организации методической работы вуза представляют уровневый, средовый и системно-структурный подходы.

Цели функционирования организационных структур методической работы вуза обусловлены содержанием и задачами высшего профессионального образования – достижения качества обучения выпускников вуза посредством: повышения методической компетентности преподавателей; внедрения инновационных методов и технологий обучения; реализации мероприятий методического обеспечения и сопровождения образовательных программ.

Организация методической работы обеспечивает координацию методической деятельности подразделений, которые различаются степенью разделения функций. Организация методической работы вуза базируется на принципах системно-структурного подхода: открытости, целеполагания, системности, взаимосвязи, взаимодополняемости, взаимодействия, взаимозависимости. Эти принципы позволяют обеспечить взаи-

модополняемую деятельность основных элементов системы, взаимосвязь между ними, фиксированные взаимосвязи между работниками подразделений системы [126]. Данная системная организация интегрирует определенные части (структурные подразделения), которые имеют свою специфику и особенности, они взаимосвязаны. Основными критериями эффективности такой организации являются целостность, взаимосвязь, взаимодействие между ее элементами, иерархичность элементов, управляемость и измеряемость результатов [127, с. 33]. Принципы средового подхода позволяют организовать методическую работу в вузе с точки зрения оптимального использования имеющихся ресурсов и сохранения позитивных наработок. Формальная структура организации методической работы вуза определяет всю систему отношений и набор функций, позволяющих осуществлять целенаправленную деятельность. Руководители верхнего звена (ректор, проректор по учебной работе) обладают большим статусом и большей властью, большим потоком стратегической информации и полномочиями привлекать необходимые ресурсы, правом делегировать свои полномочия руководителям низшего звена.

В системе полномочия начальников отделов (служб) определены согласно должностным инструкциям, при этом горизонтальное разделение в системе помогает разгрузить верхние уровни системы от информационного потока, взять на себя непосредственное исполнение намеченных задач и учитывать дифференциацию методических функций подразделений, требующих специализированных методических знаний от их руководителей (от начальника методического и учебного отделов). При этом концентрация полномочий и информации относительно технических задач происходит на низших уровнях системы (кафедральном). В результате функционирования организационных структур, выполняющих методическую работу в вузе при непосредственном контакте руководителей, происходит распределение потоков информации, определение видов работ, их дифференциация, осуществляются их взаимосвязи, соединение различных заданий, распределение между одним или несколькими работниками, создание творческих групп из сотрудников разных уровней для решения периодически возникающих временных межфункциональных проблем и задач.

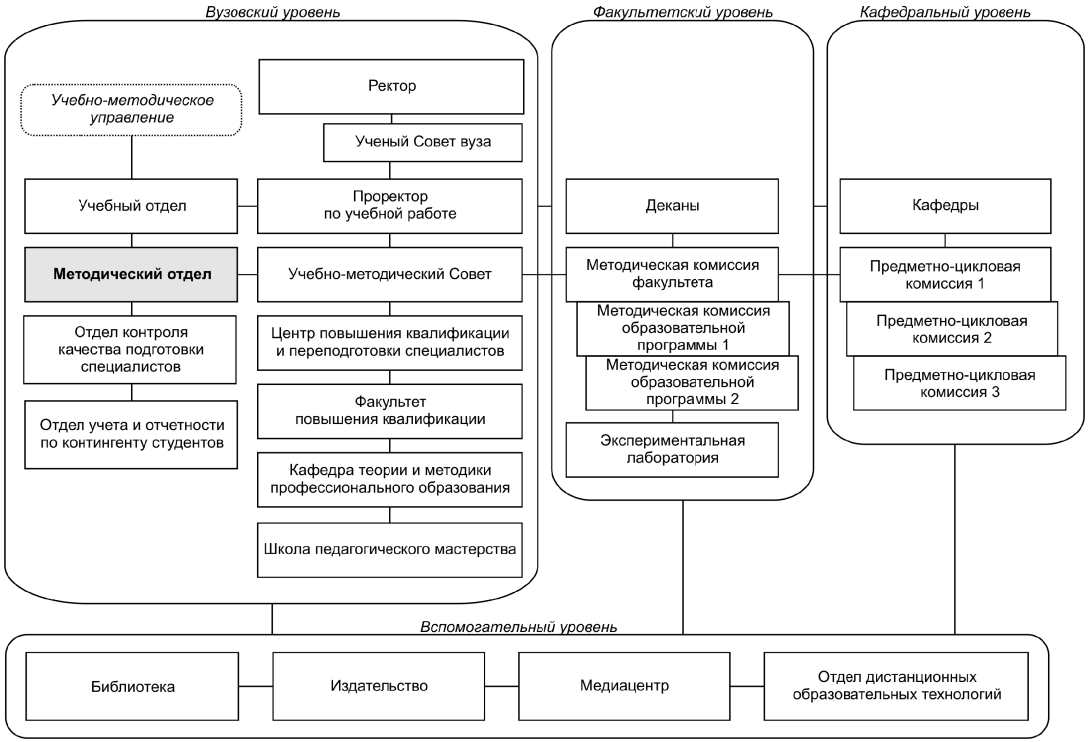

Рис. 16. Модель организации методической работы вуза

Вуз, как и любое образовательное учреждение, целостная, открытая, взаимодействующая с внешней средой система. Каждый вуз испытывает на себе влияние общего социального климата, политических, правовых, экономических и других воздействий; он является открытой системой, поскольку между ним и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией. Открытость методических организационных структур выражается в возможностях постановки новых целей и опережающего обновления содержания методических мероприятий; в реализации различных форм методической работы; восприятии передового педагогического опыта извне и распространении опыта, созданного в коллективе. По ряду ведущих признаков организационные структуры методической работы вуза можно отнести к классу социальных адаптивных систем, так как они социально активны; реагируют и воздействуют на окружающую среду реализацией своих функций [128], приспосабливаются к тем или иным изменениям. Вместе с тем вуз в целом, имеет свою внутреннею среду, которая определяется опытом и творческим потенциалом профессорско-преподавательского состава, традициями учебного, методического и воспитательного процессов, поставленными целями.

С точки зрения принципов уровневого подхода организация методической работы в вузе может быть рассмотрена как полиструктурное сочетание различных организационных уровней (вузовского, факультетского, кафедрального, вспомогательного), находящихся в постоянном развитии. Вузовский уровень методической работы представлен блоками: руководители и общественные органы высшего управленческого звена (Ученый совет и ректор, Учебно-методический совет и проректор по учебной работе); учебно-методическое управление, в состав которого входят четыре отдела (учебный, методический, отдел контроля качества подготовки специалистов, отдел учета и отчетности по контингенту студентов); система повышения квалификации (факультет повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, центр повышения квалификации и переподготовки специалистов, кафедра теории и методики

профессионального образования, школа педагогического мастерства). Высшее руководство университета (ректор и Ученый совет) наделены полномочиями решать любые вопросы вуза и своей деятельности, руководствуются принципами менеджмента качества, определяют конкретные цели системы методической работы, разрабатывают политику в сфере качества обучения вуза на учебный год, утверждая ее на Ученом Совете и вводя приказом ректора.

Учебно-методический совет (УМС), координирует методическую работу на вузовском уровне, это коллегиальный общественно-административный орган, основной задачей которого является координация направлений методической работы в вузе. Состав УМС объявляется приказом ректора, в него по должности входят проректор по учебной работе (в качестве председателя), проректор по вечернему и заочному обучению (в качестве заместителя председателя), начальник учебно-методического управления, начальник методического отдела учебно-методического управления (в качестве секретаря), начальник учебного отдела учебно-методического управления, начальник отдела контроля качества подготовки специалистов.

Общее руководство методической работой вуза осуществляет проректор по учебной работе, он же является председателем Учебно-методического Совета, утверждает все планы методической работы, нормативные документы, документы, сопровождающие основные образовательные программы, руководит заседаниями УМС, которые проходят в деловом стиле с активным привлечением к обсуждению рассматриваемых вопросов широкого круга членов совета, на демократичной совещательной основе при четком соблюдении плана и содержания поставленных вопросов. Решения УМС вступают в силу после утверждения их ректором вуза и становятся обязательными для всех сотрудников, по наиболее важным решениям издаются приказы.

Согласно положению, Учебно-методическое управление является структурным подразделением университета, обеспечивающим организацию всех видов учебной и методической работы в вузе, ее координацию, а также контроль за учебно-методической деятельно-

стью факультетов и кафедр. Учебно-методическое управление руководствуется законами Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, приказами и указаниями вышестоящих органов управления образованием, Уставом вуза, решениями Ученого Совета университета и ректората, приказами и распоряжениями ректора, действующими нормативными документами в области организации и осуществления учебно-методической работы в учреждении высшего профессионального образования. Функция систематизации результатов методической работы на вузовском уровне возложена на методический отдел, который создается в вузе с целью обеспечения динамичности процесса методической работы и преемственности в содержании различных видов методической деятельности и форм ее организации.

Методический отдел осуществляет контроль за учебно-методической работой факультетов, кафедр и других учебных подразделений университета по всем видам и формам обучения; консультирует кафедры и деканаты при разработке ими учебных планов по специальностям и специализациям. Он оказывает помощь в разработке и издании учебно-методической документации, учебных и методических пособий по специальностям, специализациям и отдельным дисциплинам; участвует вместе с кафедрами в обеспечении учебного процесса учебно-методическими, дидактическими и информационными материалами в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО и ФГОС ВПО). Сотрудники методического отдела обеспечивают контроль соответствия рабочих программ учебных дисциплин и учебных планов государственному стандарту; осуществляют мониторинг и контроль основных объектов подпроцессов методической работы вуза, показателей качества методического обеспечения, методического сопровождения программ, уровня методической компетентности преподавателей вуза.

Методический отдел является центром методической работы и методической помощи преподавателям вуза, одновременно с этим он

выполняет роль центра научной и педагогической информации, берет на себя функции координации подпроцессов методической работы вуза: методического обеспечения, сопровождения, повышения квалификации и внедрения инновационных методов обучения. Повышению качества работы методического отдела способствует созданный в его структуре методический кабинет, который выполняет роль консультационного пункта и службы информации.

Учебный отдел занимается организацией традиционных и инновационных форм учебного процесса, составлением и учетом планов повышения квалификации преподавателей вуза. Отдел контроля качества подготовки специалистов проводит аудит качества образования, организует контрольные тестирования студентов, собирает данные по посещаемости и успеваемости студентов в ходе межсессионного контроля и экзаменационных сессий, обеспечивает мониторинг качества преподавания, ведет учет основных показателей учебной и методической деятельности университета и его подразделений, осуществляет мониторинг рейтинговых показателей деятельности университета, установленных его учредителем. Отдел учета и отчетности по контингенту студентов обеспечивает работу комиссии по трудоустройству студентов и представляет информацию о востребованности выпускников вуза на рынке труда, что является одним из показателей качества образования. Делегирование полномочий и ответственности внутри учебно-методического управления предполагает представление отделам определенных сфер деятельности, такая функциональная подчиненность соответствует потребностям современности.

На факультете повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений в каждом семестре организуется обучение по дополнительным образовательным программам по направлениям, рекомендованным Министерством образования и науки Российской Федерации, в центре повышения квалификации и переподготовки специалистов организуется повышение квалификации преподавателей вуза путем сочетания самообразования, обучения в образовательных учреждениях, прохождения стажировки

на предприятиях и в организациях, участия в работе тематических и проблемных семинаров, организуемых кафедрами (структурными подразделениями) вуза.

На факультетском уровне методическая работа вуза представлена деятельностью методических комиссий факультетов, которые в свою очередь состоят из методических комиссий всех реализуемых на факультете образовательных программ. Факультетская методическая комиссия создается из числа преподавателей факультета, наиболее активно занимающихся вопросами методической работы вуза. При наличии на факультете предметно-цикловых комиссий их председатели, как правило, одновременно являются членами методической комиссии факультета. Структура, состав и срок полномочий факультетской методической комиссии определяются ученым Советом факультета и утверждаются распоряжением декана. Методическая комиссия является постоянно действующим органом, координирующим и направляющим учебно-методическую работу на факультете, ее деятельность способствует определению оптимальных путей и способов по обеспечению выполнения требований системы менеджмента качества вуза и государственных образовательных стандартов в процессе реализации образовательных программ на факультете. Комиссией проводится внутренний аудит книгообеспечения учебных дисциплин необходимой учебной и научной литературой; анализ информационно-методического сопровождения образовательных программ и учебно-методического обеспечения учебных дисциплин; координация планов повышения квалификации преподавателей; разрабатываются рекомендации по текущему и перспективному применению инновационных методов обучения в целях оптимизации учебного процесса. На факультетском уровне управляет и координирует методическую работу декан факультета, который является председателем методической комиссии факультета.

В деятельности кафедры нет ни одного вопроса, ни одной проблемы, не связанной с методической работой и методикой обучения: кафедра является центром обеспечения соответствия содержания,

форм преподавания и направленности каждой учебной дисциплины не только требованиям учебного плана, но и профилю подготовки студентов.

Заведующие кафедрами координируют учебно-методическую и научно-методическую деятельность преподавателей, кафедральные планы повышения их квалификации, дают рекомендации по изданию учебно-методической документации и учебной литературы. Все виды методической работы преподавателей кафедры выполняются в соответствии с индивидуальными планами работы, которые должны быть ориентированы на возможно более полное использование их знаний и квалификации для подготовки компетентных специалистов, для совершенствования методики обучения, обеспечения учебного процесса необходимой учебной литературой, учебно-методической документацией, учебно-методическими комплексами (УМК).

Структурные организации (вузовская библиотека, издательство, медиацентр, отдел дистанционных образовательных технологий), реализуя процессы библиотечного обслуживания, внутривузовской издательской деятельности и информационного обеспечения, представляют вспомогательный уровень методиче

Методическая работа вуза на вертикальном уровне (ректор – проректор – декан – заведующий кафедрой; Учебно-методический совет – методическая комиссия факультета – предметно-цикловая комиссия) обусловлена иерархией управления и горизонтальным разделением труда между отделами и службами (методический отдел – учебный отдел – отдел контроля качества подготовки специалистов – отдел учета и отчетности по контингенту студентов). Функциональная дифференциация позволяет привлечь к методической работе большое количество преподавателей и сотрудников.

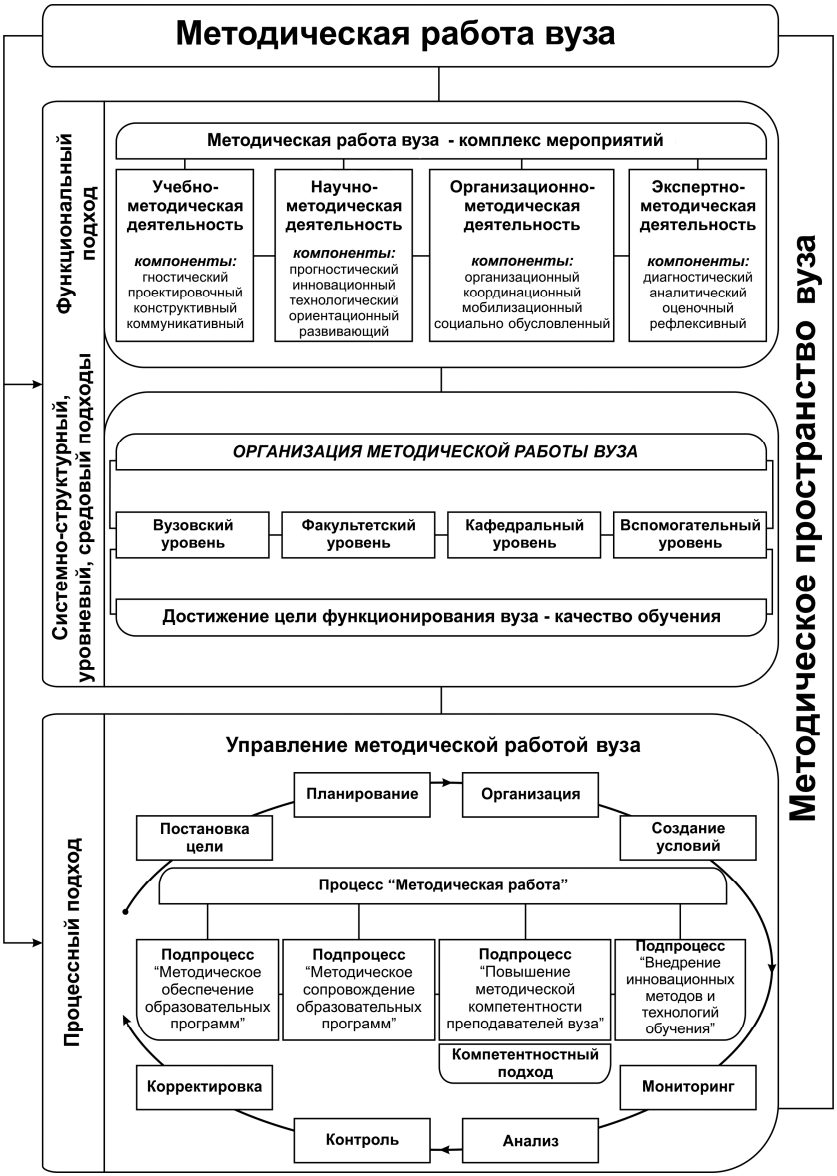

Рис. 17. Модель организации и управления методической работой вуза

Разработка широкого спектра мобильных и адаптивных форм методической работы, управление связями между элементами (подразделениями), рассмотрение организационной структуры методической работы, способной к взаимодействию, взаимосвязи, взаимодополнению горизонтальных и вертикальных уровней и управлению ими базируется на принципах системно-структурного подхода. Таким образом, методическая работа вуза представляется матричной организационной структурой, в которой происходит наложение временно созданных целевых структур (экспериментальная площадка, школа молодого преподавателя) на постоянно действующие структуры, выполняющие различные виды методической деятельности (учебно-методическое управление, кафедра, библиотека), что позволяет придать ей мобильный и адаптивный характер. Следует отметить, что конкретное содержание и задачи методической работы в вузе конкретизируются и модифицируются с учетом ситуации, складывающейся в конкретном образовательном учреждении.

Таким образом, совокупность методологических подходов к управлению методической работой вуза создает основу повышения каества образования.

Выводы

Анализ дефиниций методологических подходов к управлению образовательными системами и моделированию личности преподавателя позволил выявить совокупность принципов, выражающих суть взаимосвязи управленческих видов деятельности, которые обеспечивают реализацию функций методической работы вуза. Установлено, что интеграция принципов системного, структурного, уровневого, синергетического, средового, пространственного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов к исследованию педагогических процессов позволяет проводить мониторинг контроля качества образования. Наша исследовательская позиция выражается доказательством оптимальности процессного подхода, на принципах которого (целеполагание; адаптивность; непрерывность; обусловленность;

взаимосвязь; последовательность; рефлексивность; инновационность) базируется процесс управления методической работой вуза.

Суть процессного подхода к управлению методической работой вуза заключается в том, что результат представляется качеством процесса в отличие от функционального подхода, результат которого выражается объемом выполняемых обязанностей. Процессный подход позволяет представить методическую работу вуза в виде замкнутого управленческого цикла, этапы которого с переходом на новые уровни приобретают иное содержание, соответствующее новым характеристикам качества образования в высшей школе и требованиям к преподавателю вуза. Процесс «Методическая работа вуза» представляет собой совокупность видов методической деятельности, обеспечивающей преобразование входов (ресурсы высшего учебного заведения) в выходы (ценные для потребителей методические продукты) с целью повышения качества образования.

По результатам исследования был выработан алгоритм оценки качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ в вузе, который выражается в разработке ранговых квалиметрических шкал, способных интегрировать показатели подпроцессов. Создается возможность при изменении лицензионных и аккредитационных требований к методической работе гибко менять измерители качественных характеристик с целью акцентирования внимания на определенном виде методической деятельности, выявлять способы принятия научно обоснованных управленческих решений.

Организация методической работы вуза трактуется нами как структура взаимосвязанных и взаимозависимых управленческих и общественных элементов, различающихся степенью разделения административных функций, что позволяет выполнять традиционные и инновационные управленческие задачи по координации методической деятельности на различных уровнях (вузовском, факультетском, кафедральном).

Разработанная нами модель организации и управления методической работой вуза на основе функционального, системно-структур-

ного, средового, уровневого и процессного подходов представлена управленческими подразделениями, общественными структурами, методическая деятельность которых реализуется в ходе выполнения мероприятий процесса «Методическая работа», и направлена на достижение целей функционирования педагогической системы вуза – качества образования.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов

Целью опытно-экспериментальной работы является разработка и теоретико-методологическое обоснование практико-ориентированной концепции управления методической работой вуза на основе процессного подхода, обеспечивающей повышение качества результатов обучения студентов.

В качестве экспериментальной площадки были выбраны факультеты Самарского государственного университета, реализующие образовательные программы, для выпускников которых характерна наибольшая востребованность на рынке образовательных услуг: химический, экономический (факультет экономики и управления), юридический, психологический, филологический факультеты. Преподаватели указанных факультетов и сопряженных с ними кафедр реализуют следующие основные образовательные программы: «Химия», «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление», «Математические методы в экономике», «Юриспруденция», «Психология», «Социальная педагогика», «Филология».

Широкая потребность на рынке труда в указанных специалистах в настоящее время обусловлена следующими экономическими, социальными и демографическими особенностями Самарского региона, где устойчиво функционируют традиционные отрасли общественного производства: аэрокосмический комплекс; нефтеперерабатывающий и нефтехимический комплекс; кабельная, автомобильная промышленность; подшипниковое производство; нефтяное машиностроение. Формируется стабильный характер развития инфраструктурной среды (торгово-посреднические корпоративные сети, коммуникационная сфера, в составе которой возникают транс-континентальные логистические структуры и транспортные терминалы).

Высокая потребность в специалистах-химиках на рынке труда Поволжского региона связана с технологией биохимических, гальванических, лакокрасочных, пищевых, парфюмерно-косметических производств, функционированием очистных сооружений, отделов охраны окружающей среды, заводских химических лабораторий, а также развитием новых информационных и компьютерных технологий на химических производствах региона.

Самарский производственно-хозяйственный комплекс существенно обогащается промышленно-финансовыми группировками, другими предпринимательскими структурами, что вызывает потребность рынка труда в специалистах по направлению «Менеджмент оранизации». Указанные экономические явления меняют систему управления, обуславливают возникновение новых требований к профессиональной деятельности менеджеров, в составе которой важное место занимает понимание новой хозяйственно-экономической специфики формирующихся на территории области производственных сил, их места и назначения в новой экономической системе России.

Требуются профессиональные навыки и умения оперирования понятиями и категориями, обеспечивающими стратегическую активность хозяйственных механизмов, способных поднять интересы Самары до уровня взаимовыгодных и равновесных отношений в рамках единой национальной системы страны.

Востребованность выпускников образовательной программы «Государственное и муниципальное управление» обусловлена демократическими общественными преобразованиями в современной России, что вызывает обостренный интерес к осмыслению сущности и приемов государственного управленияСамарская область является пилотным регионом по осуществлению административной реформы, преобразованиям государственной службы и бюджетного процесса. С 2002 года в Самарской области реализуется программа проведения эксперимента в сфере государственного управления. На первом этапе данной реформы предполагается провести комплексную модернизацию системы государственного управления и местного самоуправле-

ния. Условия реформы подразумевают децентрализованный принцип принятия управленческих решений, который дает возможность проявить свои творческие способности каждому сотруднику. В организации процессов управления в Самарской области участвуют высшие должностные лица губернии, государственные и муниципальные служащие, предприниматели и общественные деятели, жители области, занимающие активную жизненную позицию. Административная реформа предназначена для консолидации органов государственной власти, местного самоуправления и гражданского общества за счет формирования и практического использования общих принципов организации процессов управления в регионе. Разрабатываются интеграционные механизмы, которые обеспечивают возможность эффективного взаимодействия множества территориально распределенных участников процессов принятия управленческих решений.

Самарская область – один из крупных и экономически развитых регионов России. Здесь представлены почти все ведущие отрасли экономики: добыча и переработки нефти, машиностроение, аэрокосмическая, автомобилестроение, энергетика, химическая промышленность и др. В регионе сосредоточено большое число крупных высокотехнологичных предприятий, в том числе предприятий военно-промышленного комплекса. Кроме того, Самарская область является крупнейшим транспортным и коммуникационным узлом, связывающим Сибирь и Среднюю Азию с европейской частью России. Высокоразвитая промышленность предполагает наличие развитой финансовой инфраструктуры, включающей в себя сеть банков, страховых и инвестиционных компаний. Экономика Самарской области динамично развивается и в дальнейшем ожидается сохранение этой позитивной динамики.

Перечисленные особенности Самарской области определяют потребность в специалистах, обучающихся по образовательной программе «Математические методы в экономике», способных в рамках своей компетенции, участвовать в управлении экономическими процессами как в целом региона, так и в рамках отдельных предприятий и их подразделений.

Самарская область обладает большим правоохранительным и юридическим потенциалом. Имеются значительные производственные мощности, в связи с этим развита не только система государственных и муниципальных органов, но и судебная система (апелляционный, арбитражный суд, прокуратура, ГУВД области, органы наркоконтроля, Федеральная служба безопасности, Служба судебных приставов, Регистрационная служба), что требует значительного количества высококвалифицированных кадров юристов. Основная образовательная программа «Юриспруденция»

Динамичное развитие экономики Самарской области создает не только экономические предпосылки для роста уровня жизни населения, но и для его социально-экономического расслоения. Основная часть населения Самарской области проживает в городах и в повседневной жизни вынуждена сталкиваться с типичными для городского населения социально-психологическими и личностными проблемами. Для решения обозначенных проблем направляются выпускники образовательной программы «Психология».

В Самарской области органы исполнительной власти осуществляют систему мер по поддержке семьи, материнства и детства. Семейная политика является составной частью социальной политики и по улучшению качества жизни каждой семьи. Возрастает необходимость в социальных педагогах, задачами профессиональной деятельности которых являются комплексная психолого-педагогическая, социально-медицинская помощь семьям; социализация детей, потерявших связь с родителями (безнадзорные дети); комплексная социальная реабилитация детей-инвалидов и их семей; реабилитация детей, подвергшихся психическому и физическому насилию; комплексная диагностика и коррекция психического и психологического развития детей; оздоровление детей с ограниченными возможностями.

Вышеперечисленные особенности Самарской области, наиболее актуальные экономические и социальные проблемы и проводимая в регионе социально-экономическая политика обусловили выбор в качестве экспериментальной площадки пяти факультетов СамГУ, от-

ражающих перспективные направления образовательной деятельности классического университета в настоящее время. Содержание образовательных программ отвечает потребностям региона в специалистах, способных решать широкий круг социально-экономических задач и востребованных на рынке труда.

В образовании качество рассматривается не только как результат деятельности, но и как процесс, направленный на достижение запланированных результатов с учетом внутреннего потенциала и внешних условий объекта. В связи с этим, обращаясь к термину «качество образования», исследователи проводят грань между процессом и результатом [129].

По мнению Т.М. Давыденко, принципиальные по характеру прогрессивные изменения в вузе произойдут при условии самореализации и саморазвития каждого преподавателя и студента. В настоящем исследовании под процессом, направленном на достижение запланированных результатов, рассмотрен процесс «Методическая работа вуза»; за результат качества образования принята интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям обучаемых.

Цель выполнения всего комплекса мероприятий методической работы вуза – создание педагогических условий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников. За итоги реализации концепции управления методической работой вуза на основе процессного подходе принимались показатели качества обучения. Мы полагали, что методическая компетентность преподавателя вуза репродуцируется в результатах образовательного процесса.

Преподаватели и администрация вуза определяют качество обучения с позиции успеваемости каждого студента и отдельных групп; студент воспринимает качество образования как профессиональную готовность к преуспеванию, получению работы на рынке труда. Переход стратегии обучения на принципы компетентностного подхода при оценке качества учебных достижений на первый план выходят не объем усвоенных знаний, а ключевые компетенции, твор-

ческий подход к решению учебных и жизненных проблем, умения самостоятельно приобретать знания в условиях квазипрофессиональной деятельности, профессионально реализовываться и адаптироваться в условиях профессиональной неопределенности. В ходе модернизации образования приоритеты при трактовке качества результатов образования сменились на характеристику способностей выпускника к адаптации в профессиональном сообществе, развитие его когнитивных и креативных способностей.

В настоящем исследовании понятие «качество результатов обучения» носит комплексный характер, объединяя следующие характеристики: удовлетворенность студентов организацией учебного процесса, развитые у студентов способности к квазипрофессиональной деятельности, готовность к профессиональной деятельности и профессиональная адаптивность.

Рис.18. Характеристики качества результатов обучения

Констатирующий и формирующий эксперименты были направлены на выявление показателей «качество результатов обучения» студентов путем самооценки (по специально разработанной анкете) и экспертной оценки (корреляционный и факторный анализ). Выборку составили 190 (констатирующий эксперимент) и 180 студентов (формирующий эксперимент) 5 курса дневного отделения химического, филологического, психологического, юридического и экономического факультетов. Численность генеральной выборочной совокупности составила 270 студентов. Экспериментальная выборка обладает свойством репрезентативности и сформирована по признаку типизации.

Значение индекса самооценки характеристик качества результатов обучения лежит в пределах от +1 до –1. Общий индекс высчитывался по формуле:

$$J = \frac{(+1)\,n + (-0.5)\,n_1 + (-0.5)\,n_2 + (-1)\,n_3}{N + N_1 + N_2 + N_3} \qquad (10),$$

где n – число выборов ответа, N – число респондентов, принявших участие в эксперименте. По результатам самооценки (констатирующий и формирующий эксперименты) рассчитывалось среднее значение индекса.

Объектами мониторинга по группе характеристики удовлетворенности учебным процессом являются следующие показатели: организация учебного процесса; содержание учебных курсов; обеспечение учебной литературой; методическое обеспечение самостоятельной работы; организация практик.

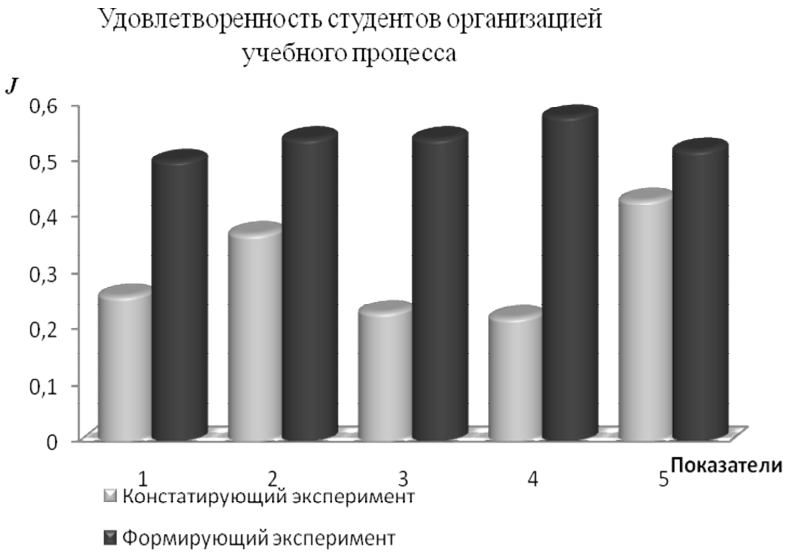

Рис. 19. Динамика самооценки удовлетворенности студентов организацией учебного процесса

Показатели: 1– удовлетворенность организацией учебного процесса (методами обучения); 2 – удовлетворенность содержанием учебных курсов (получаемой информацией); 3 – удовлетворенность обеспечением учебной литературой; 4 – удовлетворенность методическим обеспечением самостоятельной работы; 5 – удовлетворенность организацией практик.

По результатам самооценки в ходе констатирующего и формирующего экспериментов были получены следующие материалы: среднее значение индекса удовлетворенности студентов организацией учебного процесса выросло от 0.3 до 0.54, что свидетельствует о росте доминирующих показателей удовлетворенности студентов методическим обеспечением самостоятельной работы и обеспечением учебной литературой. Следует отметить взаимосвязь данных показателей качества организации учебного процесса с подпроцессом «Методическое обеспечение образовательных программ», который требует сформированной технологической и методической готовности преподавателей вуза.

Одной из характеристик качества результатов обучения являются развитые у студентов способности к квазипрофессиональной деятельности за счет развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение студентами различных видов учебной и квазипрофессиональной деятельности. По мнению Р. Немова, способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но объясняет (обеспечивает) их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. «Учебные и творческие способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, в то время как вторые – создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, словом – индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности [28].

Средний индекс самооценки сформированности способностей у студентов вырос с 0.28 до 0.62. В ходе констатирующего эксперимента среди показателей доминировали способности к выполнению учебных заданий и способности к выполнению заданий итогового тестирования, что свидетельствует об ориентации студентов на выполнение традиционной учебной деятельности. По материалам формирующего эксперимента доминирует показатель способности к проведению научных

исследований, что свидетельствует о сформированности творческих способностей благодаря использованию в учебном процессе инновационных методов и технологий обучения.

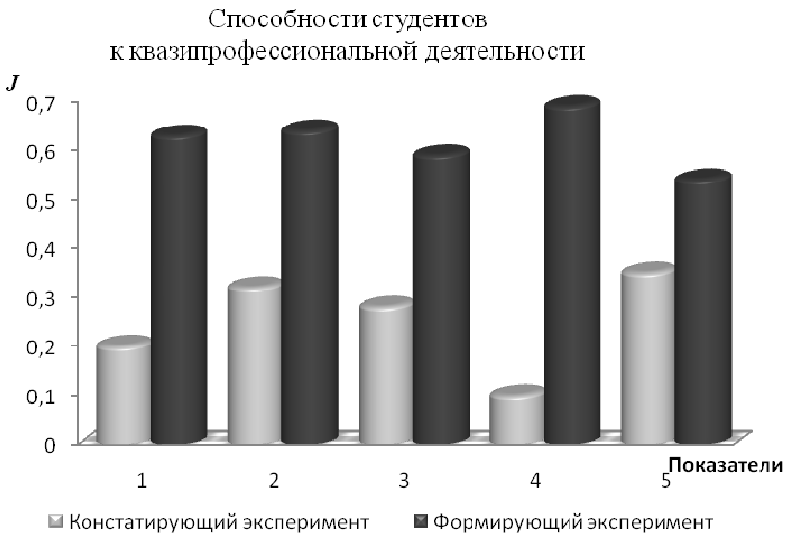

Рис. 20. Динамика самооценки студентами способностей к квазипрофессиональной деятельности

Показатели: 1 – способности к обучению по выбранной образовательной программе; 2 – способности к выполнению учебных заданий; 3 – способности к выполнению практических заданий; 4 – способности к проведению научных исследований; 5 – способности к выполнению заданий итогового тестирования.

Интеграция учебных и квазипрофессиональных способностей студентов является результатом целостности и междисциплинарного характера образовательной программы, качество проектирования и реализации которой обусловлено подпроцессом «Методическое сопровождение образовательных программ» и детерминировано технологической и экспертной готовностью преподавателей вуза к реализации инновационных процессов.

Готовность как качество личности предполагает осознание индивидом личной и общественной значимости деятельности, положительное отношение к ней и способность к ее выполнению [25]. Ученые (Б.Д. Парыгин) рассматривают психологическую готовность как включенность личности в деятельность; как психическое состояние, характеризующее степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет ему сфера его деятельности. Профессиональная готовность как свойство личности включает в себя помимо положительного отношения к профессиональной деятельности теоретические знания и профессиональные умения [120; 8].

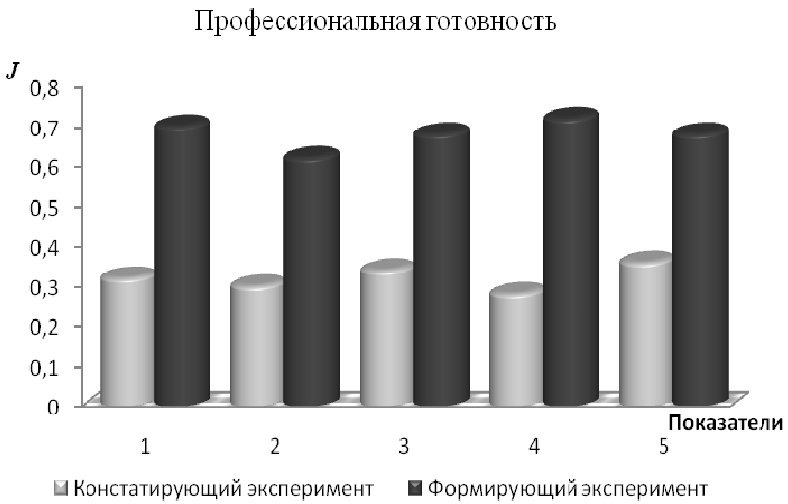

Рис. 21. Динамика самооценки профессиональной готовности

Показатели: 1 – готовность к решению задач будущей профессиональной деятельности; 2 – готовность к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (сотрудничеству, управлению коллективом, разрешению конфликтов; 3 – готовность добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее; 4 – готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач; 5 – готовность проводить исследования в профессиональной сфере.

В контексте настоящего исследования профессиональная готовность выпускников университета рассматривается как интегральная характеристика личности, системообразующая установку на успешность решения профессиональных задач в инновационных социально-экономических условиях.

По материалам исследования выявлено, что средний индекс профессиональной готовности вырос в сравнении материалов констатирующего и формирующего экспериментов в два раза: от 0.32 до 0.68. Если в констатирующем эксперименте доминирующими показателями были «готовность добывать профессиональную информацию» и «готовность проводить исследования в профессиональной сфере», то в формирующем эксперименте доминирующую роль выполняет показатель «готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач» (J=0.72). Данный результат можно рассматривать как инновационный (компетентностный), когда у студентов сформирована готовность действовать в различных проблемных ситуациях. Следует также отметить значительный рост готовности к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (от J =0.3 до J =0.62) , что указывает на тенденцию формирования межличностных (интерперсональных) компетенций выпускников. В констатирующем и формирующем экспериментах среднее значение индекса профессиональной готовности является самым большим (J =0.32 и J =0.68), что логично, так как высокая степень профессиональной готовности студентов является главной целью реализации образовательных программ, выступает характеристикой качества образования и отвечает запросам всех потребителей образовательных услуг (студентов, родителей, работодателей). Профессиональная готовность выпускников вуза демонстрируется в ходе итоговой аттестации (сдача государственного экзамена, защита квалификационных работ) и обусловлена высоким уровнем методической компетентности преподавателей вуза, их мотивационной и методологической готовностью. Профессиональная готовность выпускников вуза выражается быстрой адаптацией к профессиональной среде.

Адаптация (от лат. adaptatio – приспособлять) – приспособление организма, личности или группы к измененным внешним условиям. Различают адаптацию физиологическую – при изменении строения и функций организмов к условиям существования; социально-психологическую – при включении в новую группу; профессиональную при включении в новые условия труда [18; 19]. В сложных условиях жизнедеятельности и быстро меняющихся запросах рынка труда проблема психологической и профессиональной мобильности является одной из актуальных (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, П.Я. Гальперин, Л.Е. Пиаже, В.А. Якунин).

В научной литературе (О.М. Анисимова, И.А. Баев, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Обозов) отражены два подхода к вопросу адаптивности студентов: адаптация к обучению в вузе, профессиональная адаптация. И.В. Никулина отмечает необходимость формирования такого важного профессионального свойства, как мобильность, которая, по сути, идентична профессиональной адаптивности. В социальной педагогике мобильность рассматривается как постоянная потребность в новой информации, готовность к изменению места работы или проживания, принадлежность к социальной группе и выступает в качестве важнейшего эффекта социализации личности. Ускорение инновационного развития экономики страны усиливает практическую значимость профессиональной адаптивности выпускника вуза, которая обусловлена качеством обучения. Профессиональная адаптивность рассматривается не только как приспособляемость к условиям новой деятельности или специальности, но и как способность человека к включению в инновационную структуру взаимодействия в сфере профессиональной деятельности, способность к обучению и переобучению на протяжении всей жизни.

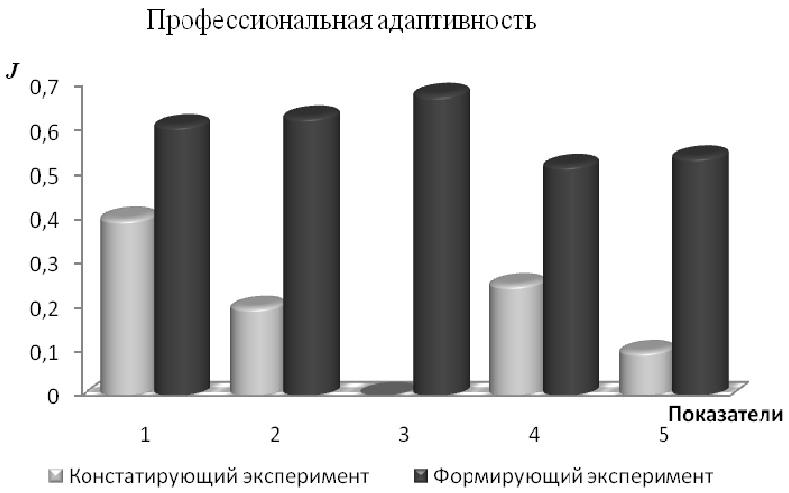

Рис. 22. Динамика самооценки профессиональной адаптивности

Показатели: 1– привлекательность будущей профессиональной деятельности; 2 – участие в решении социально-профессиональных задач высокой сложности в условиях неопределенности; 3 –возможность освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере; 4 – возможность освоения дополнительной профессиональной информации; 5 – возможность переобучения для работы в другой профессиональной сфере.

Анализ результатов развития показателей профессиональной адаптивности показал их низкий уровень по материалам констатирующего эксперимента (J=0.2) и средний уровень по материалам формирующего (J=0.6). В ходе констатирующего эксперимента самые низкие результаты были получены по показателям «возможность освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере» и «возможность переобучения для работы в другой профессиональной сфере». Такая позиция студента вполне адекватна традиционному подходу к обучению, когда профессиональная подготовка нацелена на приобретение квалификации, привязанной к предмету труда (знания, умения, навыки, способности для выполнения определенной деятельности): студенты готовы к выполнению алгоритмической деятельно-

сти и не допускают возможность переобучения. При этом доминирующим в констатирующем эксперименте является показатель «нравится будущая профессиональная деятельность» (J =0.4).

Таблица 5

Качество результатов обучения студентов
(по результатам самооценки)

Показатели качества образования	Среднее значение индекса		Доминирующий показатель	
	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.
1. Удовлетворенность организацией учебного процесса	0.3	0.54	Удовлетворенность организацией практик	Удовлетворенность методическим обеспечением самостоятельной работы
2. Способности к квазипрофессионнальной деятельности	0.28	0.62	Способности к выполнению заданий итогового тестирования	Способности к проведению научных исследований
3. Профессиональная готовность	0.32	0.68	Готовность проводить исследования в профессиональной сфере	Готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач
4. Профессиональная адаптивность	0.2	0.6	Привлекательность будущей профессиональной деятельности	Возможность освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере

Рост среднего индекса профессиональной адаптивности по материалам формирующего эксперимента происходит за счет увеличения значений всех показателей, при этом показатель «возможность освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере» становится доминирующим (J =0.68); «возможность освоения дополнительной профессиональной информации» (J =0.52) и «возможность переобучения для работы в другой профессиональной сфере» (J =0.54) допускаются, однако «привлекательность будущей профессиональной деятельности» (J =0.61) и «возможность участия в реализации социально-профессиональных задач высокой сложности в условиях неопределенности» (J =0.63) выше, что свидетельствует о приоритете выбранной профессии.

Профессиональная адаптивность студентов формируется различными средствами инновационной образовательной деятельности: проектное обучение, деловые и ролевые игры, проблемное обучение, портфолио, обучение на основе межпредметной интеграции. Профессиональная адаптивность достигается методами практикоориентированного и компетентностного обучения: производственные практики, стажировки, встречи с работодателями, научно-практические конференции, обучение и работа в группе, программы наставничества, коммуникативные практикумы, лидерские тренинги. Реализация и внедрение инновационных методов и технологий обучения достигаются за счет сформированной в ходе эксперимента методологической готовности преподавателей вуза к реализации инновационных процессов. Выпускники вуза с высоким уровнем профессиональной адаптивности востребованы работодателями и не испытывают проблем с трудоустройством, что подтверждают результаты анкетирования.

Для целостного представления о качестве результатов обучения с помощью корреляционного анализа были проанализированы связи между его характеристиками с помощью коэффициента корреляции Пирсона. В ходе констатирующего эксперимента выявлена взаимосвязь между характеристиками: удовлетворенность организацией учебного процесса (1) и способностями к квазипрофессиональной

деятельности (2) (r=0.69): между способностями к квазипрофессиональной деятельности и профессиональной готовностью (r=0.5) (3); обратная взаимосвязь обнаруживается между профессиональной готовностью и профессиональной адаптивностью (r=-0.4), что объясняется квалификационной направленностью студентов без возможности переобучения.

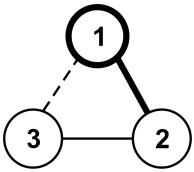

Рис. 23. Корреляционная плеяда по материалам констатирующего эксперимента

По материалам констатирующего эксперимента удовлетворенность организацией учебного процесса выражается следующими показателями: «удовлетворенность содержанием учебных курсов», «удовлетворенность организацией практик». Значимой характеристикой среди «способностей к квазипрофессиональной деятельности» является «способность к выполнению практических заданий». Профессиональная готовность характеризуется наиболее значимым показателем «готовность к решению задач будущей профессиональной деятельности». В структуре профессиональной адаптивности значимые связи по материалам констатирующего эксперимента не обнаружены.

Наиболее сильные связи ($r \geq 0.7$) установлены между показателями характеристики «удовлетворенность организацией учебного процесса» – «готовность добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее», «готовность проводить исследования в профессиональной сфере»; между «удовлетворенностью организацией учебного процесса» и «возможностью освоения дополнительной профессиональной информации». Таким образом, удовлетворенность студентов качеством учебного процесса обусловлена традиционным подходом, ориентирующим на получение знаний и умений, не отражающих в полной мере специфики профессиональной деятельности в условиях неопределенности.

Таблица 6

Взаимосвязь характеристик качества результатов обучения студентов (корреляционный анализ)

Показатели качества образования	Констатирующий эксперимент	Формирующий эксперимент
1. Удовлетворенность качеством учебного процессам		
2. Способности к квазипрофессиональной деятельности		
3. Профессиональная готовность		
4. Профессиональная адаптивность		

Значения коэффициентов корреляции

$R_{(\text{удовлетворенность – способности})}$	0.69	0.40
$R_{(\text{удовлетворенность – готовность})}$	0.25	0.45
$R_{(\text{удовлетворенность – адаптивность})}$	-0.10	0.35
$R_{(\text{способности – готовность})}$	0.50	0.62
$R_{(\text{способности – адаптивность})}$	-0.02	0.30
$R_{(\text{готовность – адаптивность})}$	-0.40	0.68

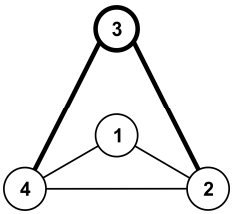

Рис. 24. Корреляционная плеяда по материалам формирующего эксперимента

При анализе данных корреляционного анализа по материалам формирующего эксперимента взаимосвязь между удовлетворенностью организаций учебного процесса (1) и способностями к квазипрофессиональной деятельности уменьшилась (2) (было 0.69, стало 0.4); выросла взаимосвязь между способностями к квазипрофессиональной деятельности (2) и профессиональной готовностью (3) (было 0.5, стало 0.62); взаимосвязь между профессиональной готовностью (3) и профессиональной адаптивностью (4) не только выросла (было -0.4, стало 0.68), но и сменила знак с обратной на прямую. Обнаружена существенная связь между удовлетворенностью качеством учебного процесса и профессиональной адаптивностью (r=0.35); между способностями к квазипрофессиональной деятельности и профессиональной адаптивностью (r=0.35); усилилась взаимосвязь между удовлетворенностью организацией учебного процесса и профессиональной готовностью. Данные факты подтверждают компенсаторность характеристик качества результатов обучения.

Анализ корреляционных матриц формирующего эксперимента позволил выявить значительную взаимосвязь межу всеми показателями в структуре удовлетворенности организацией учебного процесса; между удовлетворенностью методическим обеспечением самостоятельной работы и готовностью проводить исследования в профессиональной сфере (r=0.89); между удовлетворенностью обеспечением учебной литературой и способностью к проведению научных исследований (r=0.71); между удовлетворенностью обеспечением учебной литературой и готовностью добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее (r=0.82); между способностью к выполнению практических заданий и готовностью к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (сотрудничеству, управлению коллективом, разрешению конфликтов) (r=0.85); между готовностью к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (сотрудничеству, управлению коллективом, разрешению конфликтов) и возможностью переобучения для работы в другой профессиональной сфере (r=0.89); ме-

жду привлекательностью будущей профессиональной деятельности и возможностью освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере (r=0.79); между способностью к выполнению практических заданий и готовностью принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач (r=0.75); между способностью к выполнению заданий итогового тестирования и готовностью принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач (r=0.73); между удовлетворенностью организацией практик и готовностью к участию в решении социально-профессиональных задач высокой сложности в условиях неопределенности (r=0.8). Таким образом, возросло количество сильных связей внутри характеристик и между ними, сменился и характер взаимосвязей – наибольший вклад в корреляционные зависимости внесли показатели, отражающие требования компетентностного подхода к организации обучения: самостоятельность в обучении; удовлетворенность практиками; способности к проведению научных и инновационных исследований в учебной и профессиональной деятельности; готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач; готовность к решению социально-профессиональных задач высокой сложности в условиях неопределенности и к переобучению.

По материалам констатирующего эксперимента факторный анализ выделил пять факторов, влияющих на качество результатов обучения. Первый фактор традиционной профессиональной готовности – 0.350 содержит показатели: удовлетворенность содержанием учебных курсов, практик; сформированность способности к выполнению заданий итогового тестирования; готовность к решению задач будущей профессиональной деятельности; участие в решении социально-профессиональных задач высокой сложности в условиях неопределенности. Второй фактор практической направленности – 0.310 выделил показатели: удовлетворенность содержанием практик; способности к обучению по выбранной образовательной программе; способности к проведению научных исследований; готовность к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (сотрудничеству,

управлению коллективом, разрешению конфликтов). Третий фактор инновационной готовности к реализации профессиональной деятельности – 0.260 включает показатели: удовлетворенность организацией практик; привлекательность будущей профессиональной деятельности; готовность к освоению и разработки инноваций в профессиональной сфере. Четвертый фактор учебных способностей – 0.315 выражается показателями: удовлетворенность обеспечением учебной литературой; способности к обучению по выбранной образовательной программе; способности к выполнению учебных и практических заданий. Пятый исследовательский фактор – 0.436 характеризуется показателями: удовлетворенность организацией практик; способности к обучению на выбранной образовательной программе; способности к выполнению практических заданий; способности добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее; способности проводить исследования в профессиональной сфере.

По материалам формирующего эксперимента проведен факторный анализ, который выделил также пять факторов (аналогично результатам констатирующего эксперимента).

Таблица 7

Факторы, влияющие на качество результатов обучения

Факторы	К.Э.	Ф.Э.
1.	Традиционной профессиональной готовности	Инновационной готовности
2.	Инновационной готовности к реализации профессиональной деятельности	Профессиональной адаптивности
3.	Практической направленности	Адаптационно-коммуникативный
4.	Учебных способностей	Квазипрофессиональных способностей
5.	Исследовательский	Профессиональной самореализации

В первом факторе (среднее его значение – 0.208) значимыми являются следующие показатели: удовлетворенность методическим

обеспечением самостоятельной работы; способности к выполнению практических заданий; способности к проведению научных исследований; готовность добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее; готовность к освоению и разработке инноваций в профессиональной сфере. Интерпретируем этот фактор как фактор инновационной готовности.

Второй фактор (среднее значение – 0.246) содержит следующие показатели со значимыми весами: сформированность способности к выполнению учебных заданий; сформированность способности к выполнению практических заданий; готовность к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (сотрудничеству, управлению коллективом, разрешению конфликтов); возможность участия в решении социально-профессиональных задач высокой сложности в условиях неопределенности. Данный фактор интерпретируем как адаптационно-коммуникативный.

Третий фактор (среднее значение – 0.330) содержит следующие показатели со значимыми весами: способности к выполнению практических и учебных заданий; способности к проведению научных исследований; возможность освоения дополнительной профессиональной информации. Интерпретируем этот фактор как фактор квазипрофессиональных способностей.

В четвертом факторе (среднее его значение – 0.342) значимыми являются следующие показатели: способности к проведению научных исследований; готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач; возможность освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере; возможность переобучения для работы в другой профессиональной сфере. Интерпретируем фактор как фактор профессиональной адаптивности.

В пятом факторе (среднее его значение – 0.360) значимыми являются следующие показатели: удовлетворенность содержанием учебных курсов (получаемой информацией); удовлетворенность обеспечением учебной литературой; возможность освоения дополнительной профессиональной информации; привлекательность будущей профес-

сиональной деятельности; готовность добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее; способности к выполнению заданий итогового тестирования; возможность переобучения для работы в другой профессиональной сфере. Интерпретируем данный фактор как фактор профессиональной самореализации.

3.2. Эфективность реализации концепции управления качеством образовательных программ профессионального образования

В ходе исследования, согласно разработанному ранее алгоритму квалиметрических шкал, была проведена оценка качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ, результаты формирующего эксперимента показывают значительный рост интегрирующих оценок их качества. Полнота методического обеспечения и методического сопровождения образовательных программ обеспечивают рост качества образовательного процесса.

Таблица 8

Оценка качества методического обеспечения и сопровождения образовательных программ (пятибалльная шкала)

Образовательные программы	Оценка качества методического обеспечения образовательной программы		Оценка качества методического сопровождения образовательной программы	
	К.э.	Ф.э.	К.э.	Ф.э.
Химия	4.2	4.8	4.4	5
Менеджмент организации	3	4.6	3.6	5
Государственное муниципальное управление	3.3	4.4	3	4.8
Математические методы в экономике	3	4.8	3.2	5
Юриспруденция	2.8	4	3	4.3
Филология	3.5	4.7	3.5	4.5
Психология	4	5	4	5
Социальная педагогика	3.2	4.6	3.8	4.5

За показатели качества обучения применялись данные успеваемости, тестирования остаточных знаний в рамках Интернет-экзамена (ФЭПО), итоговой аттестации и востребованности выпускников факультетов, участвующих в исследовании.

Анализ текущих результатов обучения является принципиально важным при оценке качества обучения, так например, информация о текущей успеваемости (результаты сессии) помогает составить мнение об эффективности реализуемых образовательных программ. Общая успеваемость раскрывает процент студентов, успешно освоивших учебные дисциплины в установленный срок (до конца сессии), качественная успеваемость показывает процент студентов, сдавших экзамены на «хорошо» и «отлично». В настоящем исследовании мы наблюдаем незначительные изменения в результатах текущей успеваемости в ходе формирующего эксперимента.

Таблица 9

Результаты успеваемости (% показатель)

К.Э.		Ф.Э.			
Успеваемость для общего набора		Успеваемость для общего набора		Успеваемость для бюджетного набора	
Общая	Качественная	Общая	Качественная	Общая	Качественная
63.9	51.4	66.5	55.4	69.3	56.4

Таблица 10

Результаты успеваемости по курсам (% показатель)

Вид эксперимента	Успеваемость (4-5 курс)	Курс				
		1	2	3	4	5
К.э.	66.5	58.2	62.2	67.0	70.2	76.2
Ф.э.	69.3	53.0	64.2	71.4	72.8	84.9

Были выявлены причины некоторого снижения успеваемости в период после 2010 года: абитуриенты, принятые по результатам ЕГЭ, показывают слабую подготовку, наблюдается снижение текущей успе-

ваемости студентов младших курсов. По мере того как студенты включались в учебный процесс, качество общей успеваемости возрастает и к 5 курсу значительно превышает показатели констатирующего эксперимента. Кроме того, для формирующего эксперимента характерно изменение состава обучающихся: большую половину контингента составляют студенты коммерческого набора, для которых также характерен слабый уровень подготовки и дальнейшего обучения. Успеваемость бюджетного набора, как правило, на порядок превосходит успеваемость студентов коммерческого набора. Таким образом, для формирующего эксперимента характерен рост показателей успеваемости на фоне более сложных стартовых условий.

Интернет-экзамен – это компьютерное тестирование студентов образовательных учреждений Российской Федерации с использованием среды Интернет в режиме off-line или on-line. Первостепенной задачей Интернет-экзамена (ФЭПО) является реализация в системе профессионального образования технологии массового тестирования, позволяющей диагностировать состояние базовой подготовки студентов и оценивать ее на соответствие требованиям государственных образовательных стандартов (ГОС) [130]. ФЭПО представляет собой отсроченный контроль, который проводится после изучения дисциплины в полном объеме и прохождения сессионного контроля. Результаты ФЭПО позволяют вузу получить объективную информацию о выполнении требований ГОС, обозначить область совершенствования образовательных программ, получить интегральную характеристику освоения циклов дисциплин. Предложено (Б.А. Савельев, А.С. Масленников) для оценки степени соответствия требованиям ГОС брать величину в виде доли студентов, освоивших все дидактические единицы (законы, закономерности) содержания дисциплины [131]. Дисциплина считается освоенной на уровне ГОСа, если показатель превышает пятьдесят процентов, т.е. половина студентов освоила сто процентов дидактических единиц.

Результаты формирующего эксперимента показывают значительный рост процентного отношения студентов, освоивших все ди-

дактические единицы содержания дисциплин циклов образовательных программ (гуманитарных и социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных) по сравнению с констатирующим экспериментом.

Интернет-экзамен по циклу гуманитарных и социально-экономических дисциплин проводился для студентов образовательных программ, представленных в эксперименте, анализ результатов показывает значительный рост процента освоивших все дидактические единицы для ряда дисциплин: «Русский язык и культура речи» (было 48 %, стало 78 %); «Философия» (было 38 %, стало 86 %); «Отечественная история» (было 30 %, стало 56 %). Для дисциплин, показавших достаточную степень освоения (более 50%) по материалам констатирующего эксперимента: «Культурология» (было 58 %, стало 65 %) и «Иностранный язык» (было 75 %, стало 87 %) также наблюдается рост процента освоенных дидактических единиц, но незначительный.

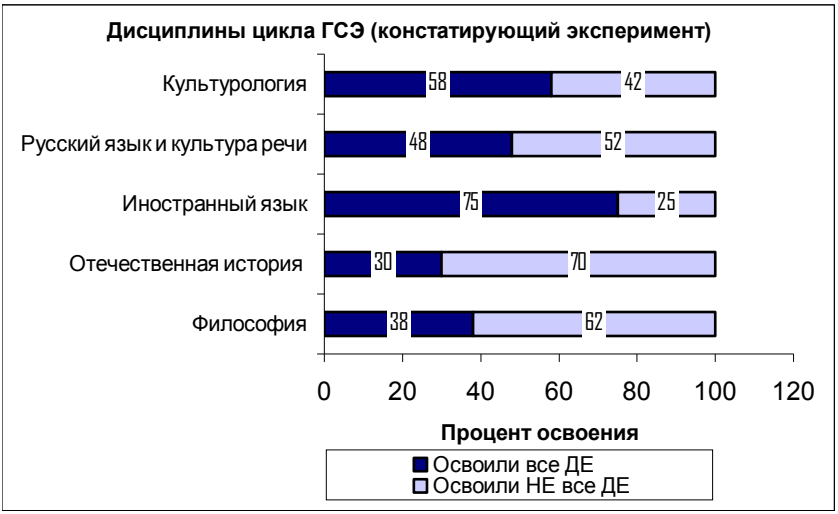

Рис. 25. Результаты Интернет-экзамена по дисциплинам цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин (констатирующий эксперимент)

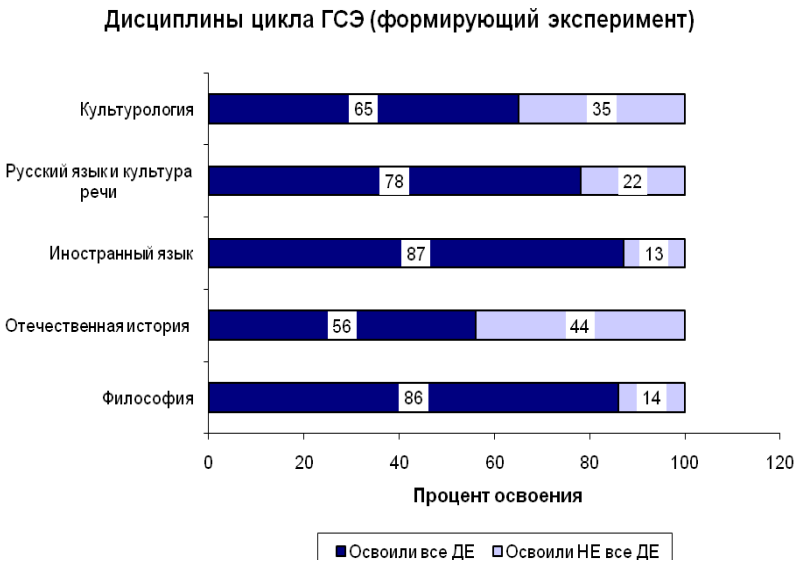

Рис. 26. Результаты Интернет-экзамена по дисциплинам цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин (формирующий эксперимент)

Данную тенденцию можно объяснить тем, что к качеству преподавания «неосвоенных» дисциплин в ходе эксперимента уделялось больше внимания, проводился комплекс мероприятий, включающий в себя не только пересмотр методического сопровождения, но и внедрение новых методических средств контроля и оценки текущей успеваемости, новое методическое обеспечение курсов.

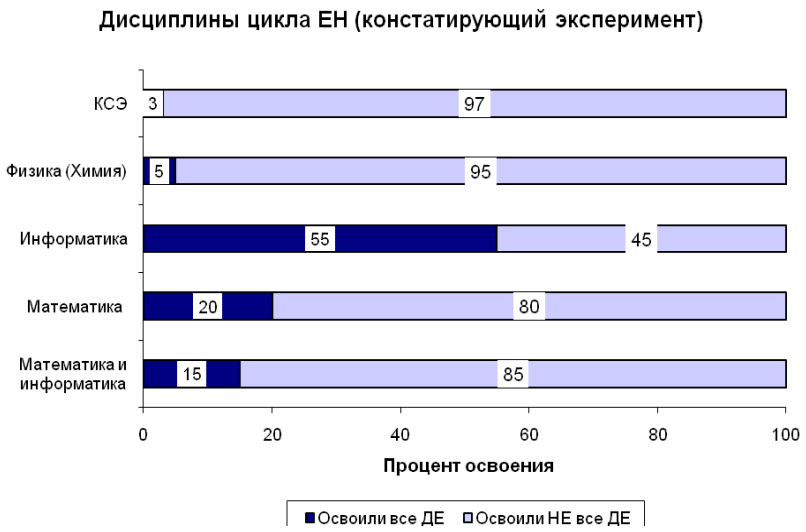

Рис. 27. Результаты Интернет-экзамена по дисциплинам цикла естественнонаучных дисциплин (констатирующий эксперимент)

Материалы Интернет-экзамена по циклу естественнонаучных дисциплин представлены для различных образовательных программ в соответствии с их учебными планами и профилями: «Математика» – (ООП «Химия», «Психология», «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление»); «Информатика» – (ООП «Химия», «Психология», «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление»); «Физика» – (ООП «Химия»), «Математика и информатика» – (ООП «Филология», «Юриспруденция», «Социальная педагогика»); «Концепции современного естествознания» – (ООП «Психология», «Социальная педагогика», «Математические методы в экономике»). Материалы формирующего эксперимента показывают значительный рост процента студентов, освоивших все дидактические единицы, наибольший процент освоения отмечается для «информационных» и «математических» дисциплин: «Информатика» (было 56 %, стало 91 %); «Математика» (было 20 %, стало 86 %); «Математика и информатика» (было 15 %, стало 90 %).

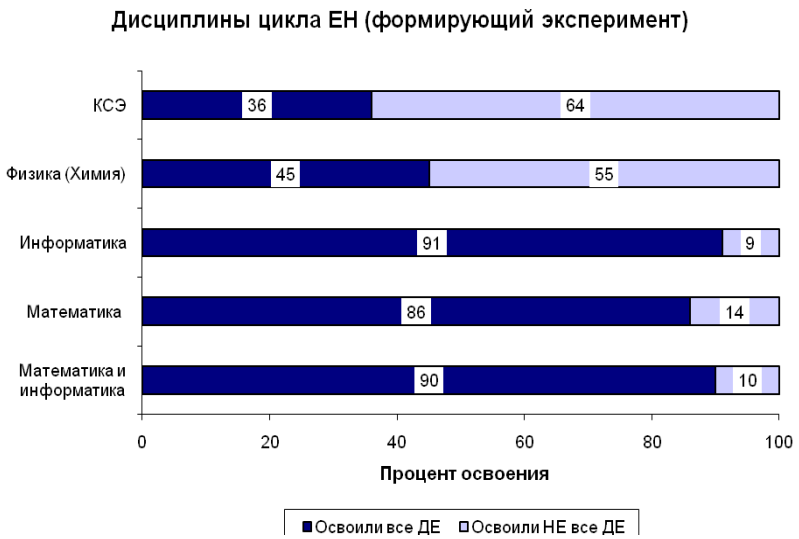

Рис. 28. Результаты Интернет-экзамена по дисциплинам цикла естественнонаучных дисциплин (формирующий эксперимент)

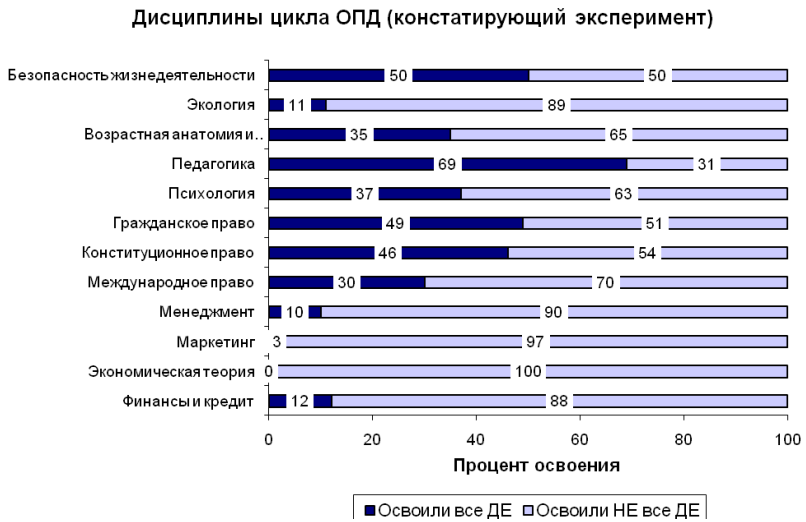

Рис. 29. Результаты Интернет-экзамена по дисциплинам цикла общепрофессиональных дисциплин (констатирующий эксперимент)

Такую тенденцию объясняем следующим: растущим интересом студентов к информационным технологиям; стержнеобразующей ролью данных дисциплин в учебных планах и широким спектром междисциплинарных связей, позволяющих закреплять полученные знания средствами других дисциплин учебного плана. Вместе с тем, для дисциплин «Концепции современного естествознания» и «Физика» не удалось повысить процент освоения до 50 %; данный факт объясняется обособленностью содержания дисциплин в образовательной программе и недостаточностью методического обеспечения и сопровождения при положительной тенденции изменения качества обучения.

Рис. 30. Результаты Интернет-экзамена по дисциплинам цикла общепрофессиональных дисциплин (формирующий эксперимент)

Материалы Интернет-экзамена по циклу общепрофесиональных дисциплин представлены для различных образовательных программ в соответствии с их учебными планами и профилями: ООП

«Химия» – курс «Экология»; ООП «Менеджмент организации» – курсы «Маркетинг» и «Финансы и кредит»; ООП «Государственное и муниципальное управление» – «Менеджмент» и «Экономическая теория»; ООП «Математические методы в экономике» – курсы «Менеджмент» и «Экономическая теория»; ООП «Юриспруденция» – курсы «Гражданское право», «Конституционное право» и «Международное право»; ООП «Филология» – курс «Основной иностранный язык»; ООП «Психология» – курсы «Педагогика» и «Возрастная анатомия и физиология»; ООП «Социальная педагогика» – курсы «Безопасность жизнедеятельности» и «Психология».

Материалы формирующего эксперимента оценки остаточных знаний по циклу общепрофессиональных дисциплин показали рост числа (более 50 %) студентов, освоивших все дидактические единицы, что говорит о высоком качестве результатов обучения и методических процессов, его обеспечивающих.

В ряде случаев наблюдается рост показателя освоения дисциплины практически от нулевой отметки: «Маркетинг» (от 3% до 52 %), «Экономическая теория» (от 0% до 95 %). В констатирующем эксперименте отмечалась удовлетворительная успеваемость по данным дисциплинам, однако были отрицательные результаты ФЭПО, что говорило о недостатках методического проектирования преподавания дисциплины, не отвечающего ГОСу (ФГОСу). Положительные результаты Интернет-экзамена по материалам формирующего эксперимента подтверждают целостность проекта образовательной программы в целом, грамотное проектирование методического сопровождения и реализации таксономии учебных целей.

Целью итоговой государственной аттестации является оценка качества теоретической и практической подготовленности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности [132, с.114-120]. Итоговая государственная аттестация включает в себя одно или несколько аттестационных испытаний: итоговый экзамен по отдельной дисциплине; итоговый междисциплинарный экзамен по направлению (специальности); защиту дипломных работ.

Государственный экзамен наряду с требованиями к содержанию дисциплин учитывает общие требования к выпускнику, предусмотренные ГОСом. Выполнение дипломных работ является заключительным этапом обучения студентов в университете и имеет своей целью систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний и умений по специальности и их применение при решении конкретных научных, технических, экономических и производственных задач; развитие навыков самостоятельной работы и овладение методикой исследования и экспериментирования при решении разрабатываемых в дипломной работе проблем и вопросов; выявление уровня профессиональной готовности студентов к самостоятельной работе.

Таблица 11

Результаты государственных экзаменов

Оценка	Количество оценок, %	
	К.Э. (2009/10 уч. год)	Ф.Э. (2011/12 уч. год)
«Отлично»	30.0	41.0
«Хорошо»	40.7	41.5
«Удовлетворительно»	23.0	17.5
«Неудовлетворительно»	0.3	0.0

Результаты итоговой аттестации по материалам формирующего эксперимента демонстрируют рост процента оценок «отлично» и «хорошо», а также снижение процента удовлетворительных и неудовлетворительных оценок. Высокие результаты качества итоговой аттестации студентов демонстрируют их профессиональную готовность и подтверждают системно-моделирующий уровень методической компетентности преподавателей, обучающих их.

Таблица 12

Результаты защиты дипломных работ

Оценка	Количество оценок, %	
	К.Э. (2009/10 уч. год)	Ф.Э. (2011/12 уч. год)
«Отлично»	62.8	68.9
«Хорошо»	29.2	24.6
«Удовлетворительно»	7.5	6.5
«Неудовлетворительно»	0.5	-

Анализ профессиональных достижений выпускников, успешно выполнивших всю программу, является одним из наиболее важных видов оценки качества обучения, обеспечения обратной связи с выпускниками и представляет собой ключевой элемент эффективной программы обеспечения академического качества [133].

Таблица 13

Востребованность выпускников (% показателя)

Категория выпускников	К.Э. 2010/2011 уч. год	Ф.Э. 2011/2012 уч. год
Выпускники, направленные на работу	86.0	94.0
Выпускники, состоящие на учете в службе занятости	1.8	1.0
Выпускники, работающие в регионе	97,2	91.0

Значимыми являются вопросы о том, как быстро выпускники находят место работы (процент направленных на работу); в каком регионе они работают (процент выпускников, работающих в регионе), что отражает их мобильность и профессиональную адаптивность.

Результаты формирующего эксперименты показывают снижение процента выпускников, работающих в регионе и трудоустроившихся в других регионах, в частности за рубежом, что говорит об их возросшей профессиональной адаптивности. Кроме того, результаты формирующего эксперимента выявили новую характеристику качества результатов обучения: процент выпускников, продолжающих обучение на следующем уровне по очной форме обучения. Данный факт также объясняется их профессиональной адаптивностью: выпускники реализуют потребность в дальнейшем профессиональном росте, обучаясь в магистратуре. Процент выпускников, направленных на работу, по данным пилотажного исследования вырос, одновременно со снижением процента выпускников, устраивающихся на работу самостоятельно и состоящих на учете в службе занятости. Востребованность выпускников на рынке труда определяется соотношением емкости спроса и емкости предложения на рынке труда. Степень востребованности на рынке труда отражают в статистических данных городские и районные центры занятости: она может быть высокой (постоянный запрос работодателя на специалиста); средней (количество востребованных специалистов ограничено); низкой (редкий запрос или отсутствует). По данным городского центра занятости (запросы работодателей) выпускники экспериментальных факультетов пользуются высоким спросом; по данным контент-анализа предложений рынка работодателей специалисты-юристы и экономисты занимают второе и третье места по востребованности на рынке труда Самарской области (среди специалистов с высшим образованием); менеджеры и управленцы – пятое; филологи – седьмое; химики – десятое; психологи – двенадцатое.

Результаты внедрения разработанной концепции управления качеством образования подтверждают эффективность определения процессного подхода к управлению подпроцессами методической работы. Данные корреляционного анализа свидетельствуют о компенсаторности характеристик качества обучения. Экспертная оценка качества обучения (успеваемость, итоги тестирования остаточных

знаний в рамках Интернет-экзамена (ФЭПО), данные итоговой аттестации и востребованность выпускников) также подтверждают практико-ориентированную направленность концепции управления качеством образования на основе управления процессом «методичесая работа» государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования.

Выводы

Разработанная в ходе исследования концепция управления качеством образования на основе процессного подхода была апробирована на базе Самарского государственного университета. Методологическую основу представлял процессный подход, целесообразность которого была доказана фактами социально-экономического преобразования общества и направлениями модернизации российского образования. Соответственно новым характеристикам качества образования в высшей школе методическая работа была представлена в виде замкнутого управленческого цикла, этапы которого приобретают инновационное содержание.

Сквозной процесс «Методическая работа вуза», включающий подпроцессы, потребовал доказательства эффективности их функционирования для достижения целей педагогической системы – качества образования; за характеристики качества результатов обучения студентов были приняты показатели адекватно решаемым инновационным задачам каждого подпроцесса: удовлетворенность организацией учебного процесса, развитие способности к квазипрофессиональной деятельности, профессиональная готовность студентов, их профессиональная адаптивность. Каждый показатель подвергался экспертной оценке: динамика успеваемости, результаты тестирования, итоги аттестации, востребованность выпускников.

Чистота эксперимента достигалась соблюдением следующих правил: были обследованы студенты факультетов, которые впоследствии будут заняты в разных сферах жизнедеятельности самарского региона; рассматривалась обусловленность результатов обучения от

уровня методической компетентности преподавателей, работающих на этих факультетах и прошедших повышение квалификации во внутривузовской системе обучения и участвующих в мероприятиях подпроцесса «Повышение методической компетентности преподавателей вуза».

Обнаружен значительный рост студентов, освоивших все дидактические единицы содержания дисциплин циклов образовательных программ, что объясняется комплексом мер методического сопровождения учебного процесса: методическое обеспечение учебных курсов; рекомендации по организации самостоятельной работы студентов; применение инновационных технологий и средств оценки текущей успеваемости и результатов обучения. Итоги реализации концепции управления методической работой вуза на основе процессного подхода представлены показателями качества результатов обучения студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Роль высшего профессионального образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому, правовому государству, преодоления экономического кризиса путем развития инновационной экономики. Проблема соответствия качества профессиональной подготовки запросам общества и работодателей решается сегодня путем введения ФГОС ВО, отвечающих мировым тенденциям развития высшего профессионального образования и базирующихся на компетентностном подходе. Для перехода на ФГОС ВО требуется создание условий, одним из которых является методологический подход к управления качества образования.

Взаимосвязь социально-экономического прогресса общества и развитие системы образования – важная теоретическая закономерность. В настоящее время проблема качества образования в вузе репродуцируется в проблему результата самообразования.

Нами была разработана модель организации методической работой вуза в условиях управления качеством образования. Разработка широкого спектра мобильных и адаптивных форм методической работы, управление связями между элементами (подразделениями), рассмотрение организационной структуры методической работы, способной к взаимодействию, взаимосвязи, взаимодополнению горизонтальных и вертикальных уровней и управлению ими, базируются на принципах системно-структурного, уровневого и средового подходов. Организация методической работы вуза осуществляется на основе принципов системности, взаимодополняемости и компенсации, координации, открытости, оптимальности использования имеющихся ресурсов, диалогичности, дифференциации, уровневости, обусловленности. Таким образом, методическая работа вуза представлена матричной организационной структурой, в которой происходит наложение временно созданных целевых структур (экспериментальная площадка, школа молодого преподавателя) на постоянно действующие структуры, выполняющие различные виды методической деятельно-

сти (учебно-методическое управление, методический отдел, факультеты, кафедры, библиотека, медиацентр), что позволяет придать ей мобильный и адаптивный характер с учетом поставленных инновационных методических задач.

В ходе рассмотрения дефиниций научных подходов к организации и управлению образовательными системами установлено, что в качестве методологического основания к управлению качеством образования в государственоом образовательном учреждении высшего профессионального образования следует выделить процессный подход, оптимально интегрирующий принципы основополагающих подходов (системного, структурного, уровневого, синергетического, пространственного, личностно-деятельностного, средового, компетентностного) к управлению. Суть процессного подхода относительно задач нашего исследования заключается в управлении методической деятельностью через управление процессами, а не функциональными отделами. Процесс «Методическая работа вуза» представляет собой совокупность видов методической деятельности, обеспечивающей преобразование входов (ресурсы высшего учебного заведения) в выходы (ценные для потребителей методические продукты) с целью повышения качества образования.

В ходе исследования сквозной процесс «Методическая работа вуза» был подвергнут декомпозиции, а его подпроцессы «Методическое обеспечение образовательных программ» (меры, направленные на обеспечение образовательных программ учебной литературой и учебно-методической документацией, отбор методик и технологий обучения и средств контроля качества обученности студентов в соответствии с лицензионными и аккредитационными показателями для высшего учебного заведения), «Методическое сопровождение образовательных программ» (меры, направленные на разработку образовательных программ и соблюдение их соответствия регламентирующим и нормативным документам в сфере высшего профессионального образования), «Повышение методической компетентности преподавателей вуза» (меры, создающие условия для формирования мето-

дической компетентности и стимулирования потребности преподавателей вуза в профессиональном развитии), «Внедрение инновационных методов и технологий обучения» (меры, обеспечивающие информирование профессорско-преподавательского состава о передовом педагогическом опыте, подготовку их к организации экспериментальной работы, применение инновационных технологий в реальном учебном процессе, проведение экспертизы инноваций) отражают комплекс мероприятий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников.

В ходе исследования разработано содержание деятельности основных подпроцессов методической работы с учетом принципов процессного подхода, ответственности и управленческих полномочий за выполнение всех видов методической деятельности. Доказано, что результативность методической работы – качество образования – обеспечивается управлением подпроцессами методической работы на основе процессного подхода, что помогает выявлять влияющие на качество обучения факторы и изменять их, принимая научно обоснованные управленческие решения.

Установлено, что принципы процессного подхода к управлению качеством образовательных услуг, образовательными процессами в вузах несколько отличаются от набора принципов процессного подхода, применяемого к управлению бизнес-процессами. При внедрении процессного подхода к управлению в образовательных системах опора делается на дополнительные принципы: инновационности и обусловленности.

Для каждого подпроцесса методической работы вуза были выделены результативные характеристики качества обучения (успеваемость, внутреннее и внешнее тестирование, итоговая аттестация, востребованность выпускников) и доминирующие характеристики качества результатов обучения (удовлетворенность студентов организацией учебного процесса, развитые у студентов способности к квазипрофессиональной деятельности, готовность выпускников к профессиональной деятельности, профессиональная адаптивность).

Представленная в исследовании концепция управления качестом образования в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования содержит совокупность научных предписаний по реализации инновационных процессов коллективом, восприимчивым к нововведениям и способным к развитию, что позволяет предвосхищать ожидания рынка образовательных услуг.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами: учебник (Серия: Педагогический менеджмент. НОУ–ХАУ в образовании).– М.: МГОУ, 2005. – Книга 5. – 198 с.
2. Краткая философская энциклопедия / редакторы–составители: Е.Ф. Губский [и др.]. – М., 1994. – 576 с.
3. Огвоздин В.Ю. Управление качеством: Основы теории и практики: учебное пособие. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Дело и Сервис, 2007. – 287 с.
4. Блауберг И.В. Некоторые методологические проблемы исследования истории системного процесса // Становление системных идей в науке и философии: сборник научных трудов / под ред. И.В. Блауберга, В.Н. Садовского.– М.: ВНИИСИ, 1980. Выпуск 7. – 70 с.
5. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 394 с.
6. Ерунов В.П. Оценочно-критериальная система учебного процесса в вузе. – Оренбург: Издательство ОГУ, 2002. – 237 с.
7. Бессолицина Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы // Методист. – 2006. – № 1. – С.25–27.
8. Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход. – URL: www.rc.edu.ru.
9. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973 – 69 с.
10. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). – М.: Политиздат, 1973. – 390с.
11. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. – М.: Знание, 1964. – 48 с.

12. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. – М.: Исследовательский центр ПКПС, 1998. – 56 с.

13. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. – М.: Логос, 2006. – 252 с.

14. Бондаренко О.Я. Реклама: чего мы о ней не знаем // Уровневый подход в маркетинге и рекламе: сборник статей. – Бишкек: Салам, 2005.–95 с.

15. Идиатуллина Э.Д. Педагогическая эффективность методической службы профессионального училища: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 27 с.

16. Карачевцева А.П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Курск, 2003. – 19 с.

17. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: Принтер, 1993. – 98 с.

18. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов.– М.: Инноватор, 1995. Выпуск 1. – 113 с.

19. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

20. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

21. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Университета Российской академии образования. – 2003. – № 1. – С. 36–68.

22. Корнетова Г.Б. Педагогическая среда: современные подходы и интерпретации // Завуч. – 2005. – № 2. – С. 45–68.

23. Репин С.А. Программно–целевой принцип управления образованием: монография / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 221 с.

24. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 172 с.

25. Зимняя И.А. Общая культура и социально–профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт. – 2005. – №11. – С. 14–20.

26. Белогурова В.А. Научная организация учебного процесса. – М.: Медицина, 2003. – 296 с.

27. Гинецинский В.И. Антропология индивидуализации: учебное пособие. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2005. – 108 с.

28. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

29. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – URL: http//eidos.ru/journal/htm.

30. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Л.: Издательство ЛГУ, 1980. –285 с.

31. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.

32. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 134 с.

33. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

34. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 160 с.

35. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. – М.: Новь, 1999. – 156 с.

36. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.

37. Шевченко В.А. Компетентностный подход в деятельности руководителя современного образовательного учреждения. – URL: http://rspu.edu.ru/university/ publish/pednauka.

38. Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход. – URL: www.rc.edu.ru.

39. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: программно-методическое пособие.– М.: Народное образование, 2001.–160 с.

40. Воробьева С.В. основы управления образовательными системами. – М.: Академия, 2008.- 208 с.

41. Питере Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. — М.: Юрайт, 1986. – 146 с.

42. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Маркетинг в образовании. – М.: Академия, 2010. – 208 с.

43. Федорова М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования. – М.: Академия, 2009. – 188 с.

44. Васильев В., Тягунова Т. Новая парадигма оценки качества образования // Высшее образование в России. – 2007, № 2. С.24-28.

45. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. - М.: Готика, 2002. – 340 с.

46. Воскобойникова М., Пугачева Н., Чепурышкин И. Качество образования как фактор конкурентоспособности вуза // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 139–143.

47. Расторгуева Н. Ф. Качество образования - залог конкурентоспособности выпускника // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 87–90.

48. Крюков Д. Н. О некоторых вопросах обеспечения качества подготовки // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 144–146.

49. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образованияВысшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 89–92.

50. Тарануха С. Н., Пижурина Н. Ф. Инструменты повышения качества образования в вузе // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 120–125.

51. Соловова Н.В. Оценка качества методического обеспечения образовательных программ в вузе / Н.В. Соловова, С.В. Лексина // Вестник Самарского Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 224 с.

52. Соловова Н.В. Процессный подход к управлению методической работой в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 14. – С. 384-393.

53. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 224 с.

54. Буреш О., Реннер А. Интеграция НИРС в учебный процесс и качество образования / // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 132–136.

55. Елисеева Т. И., Гаффорова Е. Б., Юрченко Е. Г., Качество образования: выполнение требований заинтересованных сторон // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 60–66.

56. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. – М.: Академический проект, 2004. – 426 с.

57. Соловова Н.В., Николаева С.В. Компетентностный подход: инновационные методы и технологии обучения: учебно-методическое пособие. – Самара: «Универс групп», 2009. – 137 с.

58. Немова Н.В. Управление методической работой в школе – М.: Сентябрь, 1999. – 176 с.

59. Адлер Ю., Щепетова С. Процессное описание бизнеса – основа основ и для системы экономики качества // Стандарты и качество. – 2002. – №2. – С. 66–69.

60. Никитин А.В., Романкова Л.И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. – М.: НИИВШ, 1981. – 382 с.

61. Матушанский Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. … д-ра пед. наук. – Калуга, 2003. – 466 с.

62. Игнатенко Ж.В. Модернизация деятельности методической службы образовательных учреждений на основе информационных технологий: автореф. дис. …канд. пед. наук. – М., 2004. – 20 с.

63. Галкин К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР. – М.: Советская наука, 1958. – 176 с.

64. Гагарина О.Ф. Условия повышения эффективности функционирования методической службы в системе повышения квалификации работников образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 186 с.

65. Васенев Ю.Б. К вопросу о проблемах контроля качества учебного процесса. // Университетское образование в России: проблемы и перспективы: тезисы докладов всероссийской конференции – СПб.: Издательство. СПбГУ, 2001. – С. 62–65.

66. Соловова Н.В. Методическая работа в системе высшего профессионального образования: этапы развития // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 12. – С. 108-112.

67. О'Шоннесси Дж. Принципы организации и управление фирмой. – М.: Сирин, 2001. – 296 с.

68. ГОСТ Р ИСО 9000 – 2001. Государственный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Основные по-

ложения и словарь. – М.: Госстандарт России: издательство стандартов, 2001. – 160 с.

69. Статистические методы управления качеством / под ред. Х. Куме. – М.: Финансы и статистика, 1990. – 364 с.

70. Загвягинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого–педагогического исследования. – М.: Академия, 2008. – 208 с.

71. Корольков В., Брагин В. Процессный подход к управлению организацией // Стандарты и качество. – 2001. – №9. – С. 80–82.

72. Граничина О.А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2009. – 40 с.

73. Гутник Г.В. Информационное обеспечение системы управления качеством образования в регионе // Информатика и образование. – 1999. – №1. – С.7–12.

74. Фишман Л.И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: опыт классификации и конструирования. – Самара: ИОВ РАО Самарский государственный педагогический институт, 1993. – 304 с.

75. Елина О.В., Жохов А.Л. Технологизация управления учреждением образования. – М.: Академия профессионального образования, 2006. Часть1. – 44 с.

76. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.

77. Управление – это наука и искусство / сост. А. Файоль [и др.]. – М.: Республика, 1992. – 11 с.

78. Пикельная В.С. Пути и средства совершенствования руководства методической работой при подготовке молодых рабочих в средних профессионально–технических училищах: дис. … канд. пед. наук. – М., 1978. – 174 с.

79. Фалмер Р.М. Энциклопедия современного управления: в 5 томах. Том 4. Организация как функция управления.– М.: ВИПК-энерго, 1992.–146 с.

80. Управление образовательными системами: учебное пособие / под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов–н/Д.: Издательский центр «Март», 2003. – 464 с.

81. Деминг У.Э. Выход из кризиса. – Тверь: Альба, 1994. – 44 с.

82. Круглов В.И., Кутузов В.М., Пузанков В.Д. Управление качеством как процесс: типовая модель системы качества образовательных учреждений // Аккредитация в образовании. – 2006. – № 5. – С.21–23.

83. Адлер Ю., Щепетова С. Процессное описание бизнеса – основа основ и для системы экономики качества // Стандарты и качество. – 2002. – №2. – С. 66–69.

84. Репин С.А. Программно–целевой принцип управления образованием: монография / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 221 с.

85. Ерошина В. Основные задачи методической службы //Профессионал. – 2004. – Выпуск 3. – С.26–30.

86. Асланова С.Н. Проектирование технологий управления развитием методической службы регионального профессионального колледжа: дис. … канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 199 с.

87. Граничина О.А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2009. – 40 с.

88. Назарова О.Л. Теоретические основания управления качеством образовательного процесса в колледже // Вестник ОГУ. – 2003. – № 6. – С.24–26.

89. Горшкова Н.К. Мониторинг и управление качеством образования // Вестник СамГУ. – 2008. – № 4. – С.249–258.

90. Профессионализм методиста, или один в пяти лицах: методическое пособие / Т.А. Сергеева [и др.]. – М.: ИРПО; ПрофОбрИздат, 2002. – 224 с.

91. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / перевод с английского. Общая редакция и предисловие академика Д.М. Гвишиани. – М.: Прогресс, 1981. Том 2. – 510 с.

92. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. Серия: Высшее профессиональное образование. – М.: ACADEMIA, 2008. – 284 с.

93. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ УВП и управление школой – М.: Педагогический центр, 1997. Часть 1. – 190 с.

94. Соловова Н.В. Механизм информационного резонанса // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. – №7. – С. 269–275.

95. Васенев Ю.Б. Организация и управление учебным процессом вуза при переходе на ФГОС ВПО нового поколения. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2007. – 242 с.

96. Соловова Н.В. Научные подходы к организации и управлению методической работой в вузе // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – № 1 (июль–сентябрь). – С.73–80.

97. Компетентностный подход: пути реализации / Г.П. Гагаринская [и др.].– Самара: «Универс групп», 2008. – 258с.

98. Соловова, Н.В. Организация и виды методической работы в вузе. – Самара: «Универс групп», 2006. – 52 с.

99. Граничина О. А. Изучение значимости показателей качества образовательного процесса, используемых при определении рейтингов высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 57–61.

100. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. – М.: Синтег-Гео, 1997. – 188 с.

101. Соловова Н.В. Направления методической работы преподавателя вуза: учебное пособие. – Самара: «Универс групп», 2008. – 98 с.

102. Татур Ю.Г. Система высшего образования России. Методология анализа и проектирования. 2-е изд., доп. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 272 с.

103. Комментарий к Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» / под. ред. В.М. Сырых и

Е.В. Буслова. – М: Информационно–издательский дом «Филин»; Юридический дом «Юстицинформ», 1998. – 161 с.

104. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 170 с.

105. Киринюк А.А., Кошелева В.Л. Методические рекомендации для эксперта аттестационной комиссии по анализу качества обучения студентов дисциплинам общегуманитарного и социально-экономического цикла образовательных программ высшего профессионального образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 18 с.

106. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – Пермь: Издательство Пермского педагогического института, 1988. – 84 с.

107. Бондаренко О.Я. Уровневая физика. Что это? // Уровневый подход в естественных дисциплинах: сборник статей. – Бишкек: Салам, 2005. – 96 с.

108. Закон Российской Федерации: «Об образовании» // Вестник образования. – 1992. – № 11. – С. 3–33.

109. Корольков В., Брагин В. Процессный подход к управлению организацией // Стандарты и качество. – 2001. – №9. – С. 80–82.

110. Инновационные процессы в образовании: сборник научных трудов / под ред. В.Н. Загвязинского. – Тюмень: ТГУ, 1990. – 58 с.

111. Татьянченко Д., Ткачев И. Организация мониторинга качества деятельности вуза: [Челябинский институт (филиал) РГТЭУ] // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 36–40.

112. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. – М.: Академия: АПК и ПРО, 2002. – 111 с.

113. Новикова Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании // Методист. – 2007. – № 3. – С. 6–10.

114. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М.: Педагогика–Пресс, 1993.– 163 с.

115. Афанасьева Т.П., Иванов Д.А., Немова Н.В. Анализ и экспертиза в работе муниципальной методической службы: методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 58 с.

116. Инновационные процессы в образовании: сборник научных трудов / под ред. В.Н. Загвязинского. – Тюмень: ТГУ, 1990. – 58 с.

117. Ванина Е.С. Психолого-педагогические аспекты инновационной деятельности // Интеграция методической (научно–методической работы) и системы повышения квалификации кадров: материалы 9-й Всероссийской научно–практической конференции. – М. – Челябинск, 2008. – С.197–201.

118. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами: учебник (Серия: Педагогический менеджмент. НОУ–ХАУ в образовании).– М.: МГОУ, 2005. – Книга 5. – 198 с.

119. Ситник А.П. Содержание и организационные формы методической работы в современной образовательной практике: учебное пособие / науч. ред. О.С. Орлов. – М.: [б. и.], 1995. – 102 с.

120. Малинецкий Г.Г. Высшая школа глазами математиков // Знание–сила. – 1995. – № 9. – С.24–27.

121. Математическое моделирование системы образования / Г.Г. Малинецкий [и др.] // Синергетика и методы науки. – СПб.: Наука, 1998. – С. 311–356.

122. Дударева Л.Н. Взаимосвязь повышения квалификации и методической работы // Методист. – 2004. – № 6. – С. 14 – 17.

123. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: программно-методическое пособие.– М.: Народное образование, 2001.–160 с.

124. Фалмер Р.М. Энциклопедия современного управления: в 5 томах. Том 4. Организация как функция управления.– М.: ВИПК-энерго, 1992.–146 с.

125. Примерные формы оценочных средств для аттестации выпускников вузов на соответствие требованиям ГОС. Отчет по НИР / ред. Ю.Г. Татур. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2002. – 24 с.

126. Проведение и анализ результатов педагогических измерений при самообследовании вуза. Серия: Государственная аккредитация. – Йошкар-Ола, 2004. – 35 с.

127. Иберла К. Корреляционный анализ. – М.: Статистика, 1980. – 82 с.

128. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.

129. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004. –119 с.

130. Санталайнсн Т. Управление по результатам. – М.: Прогресс, 1993. – 320 с.

131. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб. и др.: Питер, 2005.–416 с.

132. Наводнов В.Г. Автоматизированное проектирование педагогических измерительных материалов. – Йошкар-Ола: Изд-во МарГТУ, 1997. – 70 с.

133. Сборник нормативных документов по организации учебно-методической работы / Составители Т.Е. Макеева, Е.А. Петрова. – Волгоград: ВГУ, 2001. – Выпуск 1. – С.114–120.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕЗАУРУС ПОНЯТИЙ

Инновационная деятельность – процесс создания, освоения, использования и распространения новшеств.

Инновационная методическая задача – проблема, разрешение которой предполагает накопление, видоизменение разносторонних методических инициатив и новшевств в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к прогнозируемым изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества.

Качество методической деятельности – комплекс характеристик методического процесса, определяющих его последовательное и эффективное функционирование, соответствующее потребностям, нормам и требованиям основных потребителей (студентов, вуза, государства).

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить.

Качество результатов обучения – комплексная характеристика освоения образовательной программы, отражающая удовлетворенность студентов организацией учебного процесса; развитые у студентов способности к квазипрофессиональной деятельности; готовность выпускников к профессиональной деятельности, профессиональная мобильность.

Методист образовательного учреждения – специалист, занимающийся разработкой и распространением инновационных методов преподавания, организацией мероприятий по выполнению методической работы.

Методическая деятельность преподавателя вуза – вид профессионально-педагогической деятельности по организации методи-

ческой работы, являющийся механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса.

Методическая компетентность преподавателя вуза – интегративная характеристика личности, отражающая уровень владения методическими знаниями, умениями диагностировать результаты достижения цели обучения, проектировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, отбирать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности.

Методическая работа вуза – комплекс мероприятий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников средствами методического обеспечения и сопровождения образовательных программ.

Организация методической работы вуза – структура взаимосвязанных и взаимозависимых управленческих и общественных элементов, различающихся степенью разделения административных функций, что позволяет выполнять традиционные и инновационные управленческие задачи по координации методической деятельности на различных уровнях (вузовском, факультетском, кафедральном).

Процесс «Методическая работа вуза» – совокупность видов методической деятельности, обеспечивающая преобразование входов (ресурсы высшего учебного заведения) в выходы (ценные для потребителей методические продукты) с целью повышения качества образования.

Подпроцесс «Внедрение инновационных методов и технологий обучения» – меры, направленные на информирование педагогического состава о передовом педагогическом опыте, их подготовку к экспериментальной работе, использованию инновационных технологий в реальном учебном процессе и экспертизу инноваций.

Подпроцесс «Методическое обеспечение образовательных программ» – меры, направленные на обеспечение образовательных программ учебной литературой и учебно-методической документацией, отбор методик и технологий обучения и средств контроля качест-

ва обученности студентов в соответствии с лицензионными и аккредитационными показателями для высшего учебного заведения.

Подпроцесс «Методическое сопровождение образовательных программ» – меры, направленные на разработку образовательных программ и соблюдение их соответствия регламентирующим и нормативным документам в сфере высшего профессионального образования.

Подпроцесс «Повышение методической компетентности преподавателей вуза» – меры, направленные на создание условий для развития методической компетентности и стимулирования потребности преподавателей вуза в профессиональном развитии.

Показатели качества обучения – успеваемость; результаты тестирования остаточных знаний в рамках Интернет-экзамена (ФЭПО), итоговой аттестации; востребованность выпускников.

Управление методической работой государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования – целенаправленная деятельность субъектов различного статуса (процесса «Методическая работа вуза»), обеспечивающих оптимальное функционирование образовательной системы, развитие и перевод управляющих субъектов на новый тип деятельности, гарантирующий качество образования.

Цель методической работы – создание педагогических условий для повышения качества образования в вузе.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета
«Характеристики качества результатов обучения студентов» (самооценка)

Инструкция. Внимательно прочитайте каждый из приведенных ниже показателей и обведите нужный балл на шкале, выражающий оценку уровня показателя:

[-1] – показатель проявляется в минимальной мере;
[- 0,5] – показатель проявляется в небольшой мере;
[0] – показатель проявляется в достаточной мере;
[+0,5] – показатель проявляется в большой мере;
[+1] – показатель проявляется в очень большой мере.

№ п/п	Показатель	Критерии оценки				
		-1	-0.5	0	+0,5	+1
Удовлетворенность организацией учебного процесса						
1	Удовлетворены Вы организацией учебного процесса (методами обучения)?					
2	Удовлетворены Вы содержанием учебных курсов (получаемой информацией)?					
3	Удовлетворены Вы обеспечением учебной литературой?					
4	Удовлетворены Вы обеспечением методическими указаниями и рекомендациями к самостоятельной работе?					
5	Удовлетворены Вы организацией практик?					

Способности к квазипрофессиональной деятельности						
6	Сформированы у Вас способности к обучению на выбранной образовательной программе?					
7	Сформированы у Вас способности к выполнению учебных заданий?					
8	Сформированы у Вас способности к выполнению практических заданий?					
9	Сформированы у Вас способности к проведению научных исследований?					
10	Сформированы у Вас способности к выполнению заданий итогового тестирования?					
Профессиональная готовность						
11	Готовы Вы к решению задач будущей профессиональной деятельности					
12	Готовы Вы к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе (сотрудничеству, управлению коллективом, разрешению конфликтов)?					
13	Готовы Вы добывать профессиональную информацию из различных источников и перерабатывать ее?					
14	Готовы Вы принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач?					
15	Готовы Вы проводить исследования в профессиональной сфе-					

	ре?					
Профессиональная адаптивность						
16	Вам нравится будущая профессиональная деятельность?					
17	Допускаете Вы свое участие в решении социально-профессиональных задач высокой сложности, в условиях неопределенности?					
18	Допускаете Вы возможность освоения и разработки инноваций в профессиональной сфере?					
19	Допускаете Вы возможность освоения дополнительной профессиональной информации?					
20	Допускаете Вы возможность переобучения для работы в другой профессиональной сфере?					

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Матрица данных для корреляционного анализа
характеристик качества результатов обучения студентов
(констатирующий эксперимент)

№	Sp	G	Sr	X	P	F	Fl	S	U	Sr
X1	0.23	0.01	0.4	0.16	0.28	0.24	0.44	0.31	0.27	0.26
X 2	0.36	0.36	0.4	0.53	0.5	0.38	0.39	0.14	0.34	0.37
X 3	0.25	0.33	0.15	0.39	0.12	0.18	0.28	0.3	0.08	0.23
X 4	0.27	0.12	0.19	0.22	0.24	0.32	0.2	0.2	0.21	0.22
X 5	0.44	0.42	0.48	0.51	0.6	0.44	0.39	0.17	0.39	0.43
X 5a	0.31	0.25	0.32	0.36	0.35	0.31	0.34	0.22	0.29	0.3
X 6	0.22	0.3	0.22	0.23	0.3	0.15	0.14	0.17	0.08	0.2
X 7	0.36	0.12	0.3	0.36	0.46	0.32	0.32	0.36	0.26	0.32
X 8	0.26	0.18	0.28	0.38	0.36	0.21	0.29	0.31	0.25	0.28
X 9	0.19	0.2	0.21	0.2	0.16	-0.27	0.12	0.1	0.13	0.1
X 10	0.52	0.35	0.46	0.32	0.34	0.32	0.25	0.34	0.25	0.35
X 10a	0.31	0.12	0.29	0.3	0.32	0.1	0.22	0.14	0.2	0.28
X 11	0.36	0.32	0.25	0.35	0.4	0.3	0.28	0.3	0.32	0.32
X 12	0.38	0.27	0.35	0.2	0.4	0.27	0.3	0.3	0.25	0.3
X 13	0.36	0.29	0.27	0.44	0.38	0.38	0.43	0.28	0.25	0.34
X 14	0.28	0.27	0.15	0.22	0.3	0.26	0.28	0.4	0.35	0.28
X 15	0.37	0.27	0.3	0.44	0.44	0.2	0.44	0.42	0.36	0.36
X 15a	0.35	0.28	0.26	0.33	0.38	0.28	0.34	0.34	0.3	0.32
X 16	0.3	0.4	0.26	0.4	0.51	0.4	0.3	0.5	0.53	0.4
X 17	0.2	0.15	0.25	0.1	0.31	0.19	0.14	0.2	0.26	0.2
X 18	0.2	0	-0.2	-0.1	0.2	0.2	-0.1	0	0.1	0
X 19	0.24	0.4	-0.1	0.36	0.2	0.2	0.2	0.23	0.26	0.25
X 20	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
X 20a	0.21	0.21	0.1	0.2	0.3	0.22	0.1	0.21	0.25	0.2

Матрица данных для корреляционного анализа
характеристик качества результатов обучения студентов
(формирующий эксперимент)

№	Sp	G	Sr	X	P	F	Fl	S	U	Sr
X1	0.51	0.42	0.49	0.52	0.54	0.52	0. 5	0.52	0.5	0.5
X 2	0.54	0.42	0.58	0.61	0.6	0.49	0.55	0.54	0.49	0.54
X 3	0.58	0.41	0.4	0.6	0.72	0.48	0.52	0.65	0.5	0.54
X 4	0.56	0.46	0.54	0.53	0.7	0.59	0.53	0.68	0.64	0.58
X 5	0.53	0.39	0.4	0.46	0.68	0.54	0.56	0.54	0.6	0.52
X 5a	0.54	0.42	0.48	0.54	0.64	0.52	0.53	0.59	0.55	0.54
X 6	0.72	0.62	0.6	0.7	0.66	0.57	0.74	0.54	0.5	0.63
X 7	0.66	0.62	0.57	0.66	0.76	0.62	0.73	0.6	0.56	0.64
X 8	0.46	0.6	0.54	0.68	0.66	0.71	0.66	0.58	0.45	0.59
X 9	0.68	0.7	0.67	0.75	0.8	0.64	0.64	0.75	0.61	0.69
X 10	0.62	0.48	0.55	0.52	0.64	0.42	0.52	0.57	0.5	0.54
X 10a	0.57	0.57	0.58	0.76	0.66	0.58	0.64	0.6	0.58	0.62
X 11	0.66	0.67	0.76	0.6	0.71	0.71	0.72	0.76	0.72	0.7
X 12	0.58	0.57	0.6	0.63	0.7	0.77	0.56	0.66	0.56	0.62
X 13	0.71	0.69	0.64	0.7	0.74	0.68	0.64	0.7	0.64	0.68
X 14	0.68	0.77	0.75	0.71	0.82	0.77	0.6	0.65	0.75	0.72
X 15	0.67	0.6	0.77	0.75	0.74	0.62	0.72	0.64	0.62	0.68
X 15a	0.66	0.66	0.7	0.68	0.74	0.71	0.65	0.68	0.65	0.68
X 16	0.48	0.6	0.5	0.74	0.72	0.79	0.5	0.53	0.65	0.61
X 17	0.63	0.54	0.57	0.69	0.68	0.72	0.68	0.52	0.67	0.63
X 18	0.59	0.6	0.74	0.7	0.72	0.76	0.72	0.7	0.69	0.68
X 19	0.43	0.62	0.52	0.42	0.58	0.62	0.46	0.53	0.51	0.52
X 20	0.51	0.54	0.59	0.5	0.54	0.59	0.5	0.57	0.5	0.54
X 20a	0.53	0.58	0.58	0.61	0.65	0.7	0.57	0.57	0.6	0.6

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тест на определение количества (%) усвоенной инновационной информации в рамках формирования методической компетентности преподавателей вуза

1) Основные неразрывные принципы построения учебных программ в рамках Болонского процесса:

a) Компетентностный подход;
b) Информационность;
c) Система кредитов;
d) Модульность;
e) Индивидуально-личностный подход.

2) Результатом освоения основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО являются:

a) Знания;
b) Умения;
c) Навыки;
d) Компетенции;
e) Квалификация;
f) Степень.

3) Переход обучения по ФГОС ВО в системе высшего профессионального образования должен осуществиться:

a) До 1 января 2015 года;
b) До 1 сентября 2015 года;
c) 1 января 2014 года;
d) 1 сентября 2014 года;
e) В течении 10 дней с опубликования;

4) Структура ФГОС ВПО предполагает наличие:

a) Федерального компонента;
b) Регионального компонента;

c) Базовой части;
d) Вариативной части.

5) Деятельностный тип обучения предполагает применение……. технологий обучения:
a) Информационных;
b) Интерактивных;
c) Традиционных;
d) Игровых.

6) Структурные компоненты компетенции:
a) Когнитивная;
b) Деятельностная (функциональная);
c) Личностная;
d) Физическая;
e) Оценочная;
f) Мотивационная;
g) Нравственная.

7) Результат применения компетентностного подхода:
a) Сумма усвоенной информации;
b) Способность человека действовать в различных проблемных ситуациях;
c) Способность грамотно и заинтересовано выполнять свои профессиональные обязанности;
d) Рамочная деятельность в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах.

8) Компетентность это:
a) Уровень владения человеком технологиями профессиональной деятельности, а также наличие соответствующих этой деятельности качеств личности вне предметного характера;

b) Способность и возможность (готовность) к реализации конкретным лицом этого круга полномочий;
c) Сумма знаний и опыта в определенной области.

9) Компетенция это:
a) Направление, функция, аспект работы, который должен быть выполнен;
b) Должностная обязанность;
c) Умение распорядиться знаниями в ходе реализации своих полномочий.

10) Способность к устной и письменной коммуникации, знание второго языка – это ……компетенция:
a) Общекультурная;
b) Универсальная;
c) Профессиональная;
d) Межличностная.

11) Умение работать в команде, приверженность общественным и этическим ценностям– это ……компетенция:
a) Межличностная;
b) Профессиональная;
c) Универсальная;
d) Системная.

12) Основная образовательная программа это:
a) Учебный план и календарный график учебного процесса;
b) Пакет программ учебных дисциплин и практик;
c) Учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечи-

вающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

d) Методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

e) Цели и задачи образовательной программы на основе образовательного стандарта и характеристика выпускника.

13) Основная образовательная программа на основе ФГОС ВПО может реализовываться в качестве:

a) Одного профиля;

b) Неограниченного количества профилей;

c) Профилей, утвержденных УМО.

14) Социокультурная среда вуза включает в себя:

a) Студенческое самоуправление;

b) Участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ;

c) Договорные отношения с работодателями.

15) Знание это:

a) Активная интеллектуальная деятельность включающая в себя процессы мышления;

b) Форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека;

c) Обладание проверенной информацией.

16) Навык это:

a) Уверенное понимание предмета, умение обращаться с ним, разбираться в нём, а также использовать для достижения намеченных целей;

b) Уровень совершенства действия, его качество;

c) Действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля;
d) Запоминание и воспроизведение изученного материала – от конкретных фактов до целостной теории.

17) Умение это:
a) Готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков;
b) Активная интеллектуальная деятельность включающая в себя процессы мышления;
c) Уровень совершенства действия, его качество.

18) …….. - иерархически взаимосвязанная система педагогических целей.

19) Педагогическая категория, обозначающая преобразование материала из одной формы выражения в другую, интерпретация материала, предположение о дальнейшем ходе явлений, событий это:
a) Понимание;
b) Синтез;
c) Применение;
d) Анализ.

20) Педагогическая категория, обозначающая умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях это:
a) Понимание;
b) Синтез;
c) Применение;
d) Анализ;
e) Оценка.

21) Профессиональная …… это интегральная характеристика личности, систематизирующая установку на включенность и успешность в решении профессиональных задач в инновационных социально-экономических условиях.

22) Кредитно-модульная система организации учебного процесса предполагает:

a) Разработку учебных планов с использованием «нового языка» - кредитов и модулей;
b) Изменение методики и технологии обучения;
c) Изменение нагрузки преподавателей.

23) Кластеры дисциплин это:

a) Часть образовательной программы, отвечающая за подготовку к определенному виду профессиональной деятельности;
b) Группа родственных дисциплин, объединенных по тематическому принципу.

24) Совокупность всех видов учебной работы, необходимых для формирования определенной компетенции или группы родственных компетенций это:

a) Модуль;
b) Кластер;
c) Кредит.

25) Кредитная (зачетная) единица это:

a) Мера трудоемкости обучения;
b) Мера аудиторной нагрузки;
c) Мера контролируемой самостоятельной работы.

26) Одна зачетная единица равна:

a) 25–30 астрономическим часам учебного времени;
b) 36 аудиторным часам;

c) 45 аудиторным часам;
d) 30 аудиторным часам.

27) Трудозатраты студента на протяжении одного академического года не могут превышать ……. кредитов (зачетных единиц).

a) 60;
b) 30;
c) 80;
d) 45;
e) 65.

28) Наименования дисциплин, приведенных в разделе «Требования к структуре основных образовательных программ» в таблице 2 «Структура ООП» федерального государственного образовательного стандарта являются ли обязательным для вуза:

a) Да;
b) Нет;
c) Не все.

29) В рамках одного профиля подготовки бакалавров в вузе можно разрабатывать ……. учебных планов:

a) Один;
b) Два;
c) Неограниченно.

30) Вуз имеет право при разработке своей основной образовательной программы изменять редакцию компетенций, приведенных во ФГОС:

a) Да;
b) Нет;
c) Не все.

31) Трудоемкость дисциплин (модулей), практик определяться дробным числом зачетных единиц:

a) Да;
b) Нет.

32) Дисциплины, трудоемкость которых составляет более трех зачетных единиц, должны заканчиваться:

a) Зачетом;
b) Экзаменом;
c) Дифференцированным зачетом.

33) Сколько магистерских программ может реализовать вуз в рамках одного направления подготовки:

a) Одну;
b) Две;
c) Три;
d) Четыре;
e) Неограниченное количество.

34) Критерии оценки педагогических технологий:

a) Управляемость;
b) Системность;
c) Воспроизводимость;
d) Динамичность;
e) Инновационность;
f) Структурированность.

35) Образовательная …… – это процесс постановки и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм.

36) …… учебного предмета – теория обучения определенному предмету.

37) ……. обучения – способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по решению различных дидактических задач, направленный на овладение изучаемым материалом.

38) В основе методологической образовательной технологии лежит:

a) Концепция;
b) Тип образовательной деятельности;
c) Организация образовательной деятельности.

39) Технология обучения, включающая в себя слушание объяснений преподавателя, работу с учебным пособием, наблюдение за изучаемыми объектами, выполнение практических действий по инструкции называется:

a) Репродуктивной;
b) Продуктивной;
c) Творческой;
d) Эвристической.

40) К интерактивным лекциям относятся:

a) Лекция конференция;
b) Проблемная лекция;
c) Лекция визуализация;
d) Лекция с ошибками.

41) К игровым интерактивным технологиям обучения относятся:

a) Кейс метод;
b) Ролевая игра;
c) Диспут;

d) Мозговой штурм;
e) Эвристическая беседа.

42) К имитационным интерактивным технологиям обучения относятся:

a) Кейс метод;
b) Проектирование;
c) Деловая игра;
d) Круглый стол.

43) К неимитационным интерактивным технологиям обучения относятся:

a) Анализ ситуаций;
b) Эвристическая беседа;
c) Ролевая игра.

44) ……..– это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы.

45) …….– метод - это техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций.

46) Совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, характеризующих определенный этап, период или событие и требующих соответствующих оценок, распоряжений, действий называется ……. .

47) Специальная систематическая тренировка, обучение по заранее отработанной методике, сконцентрированной на формировании и совершенствовании определенных умений, навыков и их комбинаций называется ……. .

48) Для формирования знаний целесообразно использовать:

a) Лекции;
b) Курсовое проектирование;
c) Интернет ресурсы;
d) Кейс стадии.

49) Для формирования умений и навыков целесообразно использовать следующие интерактивные технологии:

a) Игровое проектирование;
b) Круглые столы;
c) Проблемные лекции;
d) Деловые игры.

50) Для формирования компетенций целесообразно использовать следующие технологии:

a) Разыгрывание ролей;
b) Лекции с ошибками
c) Лекции визуализации;
d) Проектирование.

Научное издание

СОЛОВОВА Наталья Валентиновна

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Публикуется в авторской редакции
Титульное редактирование *Т. И. Кузнецовой*
Компьютерная верстка, макет *В. И. Никонова*

Подписано в печать 16.12.2014. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная. Усл.-печ. л. 12,78. Уч.-изд. л. 12,09. Тираж 500 экз. Заказ № 546
Издательство «Самарский университет»,
443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1
Отпечатано на СНЦ РАН