

Т.И. Руднева, Н.Б. Стрекалова

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РИСКИ
В ИННОВАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Самара
Издательство Самарского университета
2018

УДК 378
ББК 74.58
Р 83

Рецензенты:

*доктор педагогических наук, профессор Т.В. Добудько
доктор педагогических наук, профессор Г.А. Виноградова*

Руднева Т.И.

Р 83 Образовательные риски в инновационных условиях педагогической деятельности: монография / Т.И. Руднева, Н. Б. Стрекалова. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2018. – 194 с.

ISBN 978-5-6041817-3-7

В монографии рассматривается актуальная проблема обеспечения качества обучения в инновационных условиях педагогической деятельности, широкого внедрения в учебный процесс современных сетевых технологий, вероятности возникновения рисков разной природы в открытой информационно-образовательной среде и их влияния на формируемые образовательные результаты. В работе приведены результаты теоретического исследования изменений, происходящих в образовании под влиянием процесса информатизации; рассмотрены средства управления качеством обучения в новых условиях; приведен педагогический опыт предупреждения образовательных рисков на примере организации самостоятельной работы студентов.

Монография адресована магистрам, аспирантам, методистам и преподавателям высшей школы, сотрудникам административно-управленческого аппарата образовательных учреждений, исследователям проблем профессионального образования.

УДК 378

ББК 74.58

© Руднева Т.И., Стрекалова Н.Б.

© Самарский университет, 2018

ISBN 978-5-6041817-3-7

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА I. ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....	6
§1. Характеристики рискогенного общества.....	6
§2. Ситуации неопределенности и риска в глобальной информационной среде.....	12
§3. Риск-ориентированный подход к обеспечению качества образования	25
§4. Образовательные риски инновационных форм обучения.....	33
ГЛАВА II. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ.....	62
§1. Качество современного высшего образования	62
§2. Качество самостоятельной работы студентов	79
§3. Механизм управления качеством самостоятельной работы студентов	93
§4. Средовой подход к управлению качеством образования в условиях образовательных рисков	123
§5. Опыт управления качеством самостоятельной работы студентов.....	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	168
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	170

Запрос общества на специалистов, работающих в постоянно меняющемся социально-экономическом пространстве, требует от них профессиональной мобильности, самостоятельности в принятии решений, мотивации к самообразованию, умений выполнять профессиональные функции в глобальном пространстве. Глобализационные и интеграционные процессы, протекающие в информационном обществе, привлечение ко всем видам деятельности сетевых технологий и ресурсов, технологизация бизнес-процессов создают предпосылки для появления рисков в деятельности организаций, и как результат, снижению качества их работы. Проблема рисков становится мировой, а сами риски - постоянными попутчиками всех видов деятельности и социальных отношений.

Социальная ситуация обуславливает смену образовательной парадигмы, организационные и технологические изменения в сфере профессионального образования – стандартизацию, фундаментализацию, модернизацию форм обучения. Особое значение приобретают неконтактные формы обучения и дистанционные образовательные технологии, фактический перенос процесса обучения в глобальную сеть. На качество учебного процесса и результаты профессиональной подготовки влияют новые психолого-педагогические условия открытого образовательного пространства, негативные последствия информатизации сферы образования, развивающаяся проблема рисков.

Выход проблемы рисков на глобальный социальный уровень потребовал от общества разработки нового международного стандарта ИСО 9001:2015, в соответствии с которым улучшить качество деятельности можно через своевременное выявление рисков и выполнение соответствующих упреждающих действий. Выявление потенциальных образовательных рисков, установление их влияния на качество обучения и последующее упреждение

негативных последствий возможно с опорой на средовой подход, представляющий собой технологию опосредованного управления образовательными процессами.

Информатизация образования, развитие неконтактных форм обучения, перенос учебного процесса в открытые информационно-образовательные среды увеличивают долю самостоятельной работы студентов, усиливают внимание к ней как эффективной форме учебного процесса и средства реализации новой образовательной парадигмы, повышают ее значимость как инструмента подготовки к профессиональной деятельности и самореализации в информационном обществе. Выполнение самостоятельной работы в открытых средах сопровождается увеличением объема изучаемых материалов, отсутствием знаниевых границ, разнообразием траекторий обучения и получаемых образовательных результатов.

В современных условиях осуществления учебного процесса предметом самостоятельной работы студентов выступают огромные информационные массивы, а инструментом их обработки - глобальные сетевые технологии. Выполнение самостоятельной работы студентов в открытом образовательном пространстве сопровождается появлением образовательных рисков. Для упреждения рисков и обеспечения качества самостоятельной работы студентов в инновационных условиях образовательной деятельности необходимо применять особые средства управления ее качеством, учитывающие вероятность появления образовательных рисков и их негативные последствия, опирающиеся на международный опыт в этой области.

§1. Характеристики рискогенного общества

Развитие глобальных процессов в обществе, его информатизация, высокая мобильность и безбарьерные коммуникации сопровождаются особыми формами социального и индивидуального поведения, выходящими за пределы нормы или находящимися на ее грани. В результате сформировался социальный тип человека, который не только в силу объективных обстоятельств, но и внутренних предпосылок, оказывается в поле экстремальных ситуаций или сам их воспроизводит [15]. Современный социум становится обществом, воспроизводящим технологические и социальные риски.

Научно-технический прогресс и непрекращающаяся модернизация общества усиливают производство и накопление объективных опасностей для человека, создают предпосылки для их осознания, рефлексии и выработки определенных реакций. Алгоритм перехода от индустриального общества к обществу риска можно представить следующим образом: производство риска → распространение риска → потребление риска. Риски уже не ассоциируются только с конкретными видами деятельности (связанными с различными потенциальными опасностями – исполнением военного долга, управлением сложным оборудованием, осуществлением экспериментом), а приобретают системную основу и становятся постоянными попутчиками всех социальных отношений и видов деятельности [191].

Все это обусловило появление и введение в социальную философию, а затем в психологию и педагогику термина «*экстремальность*». Экстремальные действия – это специфический способ проживания в «рискогенном» обществе (А.П. Альгин, С.А. Кравченко, Н. Луман, Ф. Найт, О.Н. Яницкий и др.). В

динамической модели современного общества экстремальность становится типом социального поведения. Экстремальность как явление в культуре может соседствовать с маргинальностью и эпатажем, и одновременно выступать характеристикой определенной среды (например, спортивной). Экстремальная профессиональная среда требует специалиста, готового к риску. Так, деятельность оперативных работников отличается высокой интенсивностью рискованности, что обусловлено контингентом, совершившим правонарушения, и в целом условиями социальной нестабильности в обществе.

Чаще всего под риском понимается некоторая потенциальная *опасность* для чего-либо, а общество риска характеризуется высокой вероятностью наступления опасности с последствиями и неопределенной величиной ущерба [35]. Разница между риском и опасностью заключается в том, что риск может накапливаться, и для того, кто принимает решение, опасность остается постоянной. И в этом смысле риск является прерогативой субъекта, принимающего решение, а опасность относится к среде субъекта, это то, чему подвергается человек. И здесь собственное поведение играет значительную роль, поскольку «свободного от риска поведения не существует» [90].

Поэтому современное понятие риска имеет более широкий смысл. Исследователи (Э. Гидденс, П.А. Маслов) определяют риск как: совокупность процессов, оказывающих деструктивно-трансформирующее воздействие на любую систему функционирования; феномен, который может приводить как к отрицательным, так и положительным последствиям; ситуацию *неопределенности* в отношении ожидаемого результата [35;100]. Любая неопределенность влияет на качество выполняемой деятельности, так как требует своевременного и правильного принятия решения.

Риск предполагает деятельность в условиях неопределенности и неизбежного выбора. Рискующий признает опасность и принимает ответственность за риск своих действий. Очевидно, что риск

принимаемых решений находит отражение в вероятности ущерба для организации, индивида, общества. Оправданность риска обусловлена механизмом сознательности и адекватной оценкой ситуации. Актуальным становится поиск способов минимизации риска, изменения поведения, выбора безопасных действий [208]. Снижение силы риска возможно, если следовать предписаниям и нормам, снижающим риск, и быть готовыми к нему психологически.

Итак, современное общество является средой, воспроизводящей неопределенность и угрозы, продуцирующие в этой связи рисковость в сознании и поведении индивидов, социальных групп, общества в целом. Основными характеристиками рискогенного общества становятся: *экстремальность, неопределенность, опасность, рисковость и потери*. По мнению О.Н. Чубаровой, данный список необходимо расширить, добавив в него *небезразличность* – влияние риска на деятельность любого человека и организацию [197]. Таким образом, рисковость является доминантной характеристикой общества, неопределенность – основанием риска, *небезразличность* и *потери* – последствиями риска.

Особо обратим внимание на связь риска со средой и, в частности, с информационной средой общества, создавшей благоприятные условия для развития глобальных интеграционных процессов во всех видах деятельности человека и предпосылки для развития неопределенности ее результатов. Так, новые компании характеризуются глобальной конкуренцией, быстрыми потоками коммуникаций и документов, информационной прозрачностью бизнеса. Происходят организационные изменения предприятий – они становятся территориально разбросанными, сетевыми, виртуальными, пространственно делокализованными. Интеграция предприятий происходит на основе горизонтальных связей между зарубежными партнерами и поставщиками. Преобладает организация автоматизированных бизнес-процессов на всех уровнях. Возрастает доля информационной составляющей в структуре и стоимости основных фондов (информационная техника, программное обеспечение, базы данных). Происходят изменения в характере и

структуре трудовых ресурсов: увеличивается доля работников, занятых информационной деятельностью; появляется возможность дистантной работы на дому; к работе все больше привлекают специалистов-профессионалов из других городов. Все большую актуальность в вопросах управления предприятием принимает скорость принятия решений, мобильность в общении с партнерами и клиентами, наличие разработанной стратегии в области ИТ-развития организации, постоянный мониторинг состояния рынка и условий работы. Большая составляющая деятельности всех компаний (финансово-экономическая, организационно-управленческая, планово-производственная и т.п.) переносится в Интернет – естественным образом, «стихийно» сложившуюся и постоянно развивающуюся глобальную среду. Общение с такой средой носит стихийный и неуправляемый характер.

В соответствии со средовым подходом (Ю.С. Мануйлов) активное воздействие любой среды (и тем более информационной) на погруженную в нее личность детерминирована ее особенностями:

- естественностью, обусловленной повседневым характером применения среды;

- актуальностью, определяемой насущной потребностью применения инструментов и ресурсов среды для решения различных задач;

- сознательным и подсознательным воздействием на личность, скрытым под видом естественности;

- продолжительностью, масштабностью и многоаспектностью воздействия, обусловленными широкими возможностями информационной среды для общества [169].

Психологи, философы, социологи и педагоги обращают особое внимание на негативные последствия широкого применения информационной среды в жизнедеятельности человека. Философов (А.Д. Еляков, Е.А. Жукова, В.Л. Силаева) волнует виртуализация личности и общества, риск информационной перегрузки личности, выход в широкие массы технологий манипуляции сознанием человека, изменение ценностных ориентиров, ментальных установок

и этических принципов, преобладание в обществе и, особенно, среди молодежи сетевых норм поведения, изменение аксиологических принципов современного образования [49; 52; 153]. Современные ментальные риски обусловлены индивидуальным и коллективным сознанием в напряженном мире, где происходит переоценка традиционных ценностей, возникает недоверие к общественным структурам, усиливается состояние напряженности во всех сферах жизни. Исследователи отмечают направленность социализации в сторону развития рисков, что может стимулировать психологические аномалии, правовой и нравственный нигилизм, криминальные формы социального поведения, повышение уровня агрессивности.

Психологи (Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, Г.В. Грачев) обращают внимание на интернет-зависимость и информационно-психологическую безопасность личности, угасание вычислительных навыков и конкурирующих способов познания, снижение способности принятия рассудочных решений, развитие «кнопочной грамотности», приводящей к недостаточной степени развития психофизиологической моторики [8; 43]. Ученые (С.Ф. Сергеев) предупреждают о появлении особой формы памяти (поисковой ассоциативной), позволяющей ориентироваться только в точках хранения информации, но не приводящей к накоплению знаний; обращают внимание на отличие погружения в реальную и виртуальную среду и возможность формирования противоречивых структур знаний [151].

Глобальная информатизация привела к трансформации большинства видов профессиональной деятельности человека: переход на новые средства работы (компьютеры, факсы и т.д.); расширение деловых контактов (сотовый телефон, электронная почта, icq-сообщения и т.д.); увеличение потоков деловой информации (бумажный и электронный документооборот); нарастание количества решаемых задач и принимаемых решений. В результате многие специальности в современном мире имеют такие же информационные нагрузки, как и авиадиспетчеры. Так в период с 2008 по 2011 год в группу самых стрессовых специальностей по

самооценке и по оценке экспертов были включены: маркетологи, бухгалтеры, руководители и агенты различных уровней и направлений, специалисты по связям с общественностью, журналисты и другие [136].

Развитие открытого информационного пространства обусловило появление коммуникативных конфликтов, под которыми исследователи (Н.А. Стеклова) понимают предельный случай обострения социально-коммуникативных противоречий, выражающийся в многообразных формах борьбы между объектами и субъектами коммуникации, направленный на достижение социальных, духовных, экономических и политических интересов и целей, на подавление действительного или мнимого соперника. Риск заключается в том, что эти формы начинают резонировать и разогревать мир до точки кипения, приводя в результате к росту тревожности в обществе, агрессии, межличностным и межнациональным конфликтам, актам терроризма [167].

Очевидно, что категория «риск» затрагивает и вопросы здоровья современного человека. Это риск потери здоровья в связи с профессиональной деятельностью (профессиональный риск), радиационный риск, риск воздействия разнообразных факторов окружающей среды, риск, связанный с условиями и качеством жизни. Под риском качества жизни понимается потенциально возможное его ухудшение в результате действия внешней среды, либо в результате определенных действий конкретного человека [200].

Возвращаясь к теме влияния информационной среды на качество жизни человека, отметим негативные последствия чрезмерного увлечения информационными технологиями. Ученые считают, что под воздействием постоянной информационной перегрузки притупляются не только интеллектуальные способности человека (в результате чего мозг разучивается работать в полную силу), но и эмоциональные (в результате пропадает врожденная способность сопереживать и принимать взвешенные решения), создаются условия для развития различных заболеваний (синдром хронической

усталости, перманентного частичного внимания и дефицита времени, суетной жизни, компьютерного стрессового синдрома), появляется острый дефицит времени и развивается информационный вампиризм, что может вызывать разнообразные формы психических болезней [10; 49].

Риск и экстремальность как свойства социальной и профессиональной среды требуют радикальных стратегий управления ситуацией. В международном стандарте в области качества ИСО 9001:2015 признается наличие рисков в деятельности любой организации, их влияние на качество предоставляемых потребителю услуг и вводится риск-ориентированный подход к обеспечению качества любой деятельности.

§2. Ситуации неопределенности и риска в глобальной информационной среде

Появление и распространение в обществе сетевых и мультимедийных технологий на рубеже XX и XXI веков произвело эффект, сравнимый с появлением печати в средние века: мобильность человека и скорость социальных коммуникаций перестали зависеть от расстояний; географические границы стран стали более прозрачными; появились новые экономические категории, производственные сферы и отрасли (экономика знаний, национальные информационные ресурсы, виртуальные услуги); изменились условия жизни человечества и требования к профессиональной подготовке специалистов. В этих условиях основными задачами профессионального образования стали подготовка компетентного, высококвалифицированного, конкурентноспособного, готового к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности специалиста. Поставленные цели определили приоритетные направления развития высшего образования – переход к многоуровневой профессиональной подготовке, внедрение компетентного подхода, стандартизация, фундаментализация и социализация образования, развитие академической мобильности студентов и преподавателей,

организация сетевого взаимодействия вузов, модернизация материально-технической базы образовательных учреждений, развитие дистантных технологий обучения, внедрение инновационных образовательных технологий [76; 109].

Высокая динамика обновления информационно-коммуникационных технологий и появление новых сетевых технологий (облачных, web 2.0), обусловили уточнение ранее заданных направлений развития высшего образования. Так, потребовался пересмотр ФГОС с учетом социально-экономического развития страны и региональных рынков труда, обновление системы непрерывного образования на базе дистантного и открытого обучения. Актуализировались сетевое взаимодействие вузов и педагогических сообществ, сетевые формы реализации образовательных программ. Потребовала своего разрешения проблема недостаточной интеграции отечественного образования в мировое пространство, неразвитости как международной, так и внутренней академической мобильности преподавателей и студентов, слабой оснащенности вузов современными лабораториями и кампусами.

Проведенный анализ способов применения информационно-коммуникационных технологий для успешного развития высшего образования позволяет утверждать:

- реализация всех направлений развития высшего образования требует применения современных информационно-коммуникационных технологий, их постоянного обновления и освоения всеми участниками учебного процесса;

- в зависимости от решаемой задачи информационно-коммуникационные технологии могут выступать в качестве осваиваемой области знаний (в ходе профессиональной подготовки), инновационных образовательных технологий (во время подготовки учебно-методических материалов, проведения занятий, оценки результатов обучения), средства управления образовательными процессами (организация, управление и мониторинг качества обучения, обеспечение дистанционного взаимодействия студентов и

преподавателей, организация доступа к учебным базам данных, электронным библиотекам и методическим материалам);

– большинство направлений развития высшего образования представляет собой интеграционные процессы (обеспечение непрерывности образования, организация сетевой интеграции вузов и образовательных объединений кластерного типа, обеспечение академической мобильности студентов и преподавателей), что предполагает использование сетевых технологий и электронных образовательных ресурсов.

Для интеграции российского образования в мировое образовательное пространство дальнейшая информатизация вузов должна выходить на новый проблемный уровень. Главными задачами информатизации становятся: комплексное обеспечение функционирования высшего образования как системы, координации деятельности всех структурных звеньев; интеграция образовательных процессов, научно-образовательной деятельности, внутренних и внешних информационных потоков в единое целое [46; 72; 86; 105]. Исследователи (Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Роберт) выделяют новый этап развития дидактики, отмечают изменение ее понятийного аппарата и основных положений, актуализируют задачу пересмотра существующих теорий обучения и обосновывают необходимость замены технократичного подхода к информатизации образования гуманитарным, что позволит представить ее как новую, трансфер-интегративную область педагогической науки, обеспечивающую эффективную реализацию дидактических возможностей информационных технологий с учетом здоровьесберегающих условий их применения [57; 141].

Однако отдельно взятые информационно-коммуникационные технологии не могут обеспечить необходимый уровень интеграции всех образовательных процессов. Востребована особая, системная интеграция информационно-коммуникационных технологий на основе полного задействования научно-методического, организационного, педагогического потенциала образовательного учреждения [5]; необходимо создание интегрированной

информационно-образовательной среды, объединяющей все образовательные процессы вуза или группы вузов, определенной сферы образовательных услуг и региональной (возможно, национальной) системы образования [12].

В результате, в высшей школе развивается тенденция постепенного перехода информационно-образовательных сред из закрытого состояния во все более открытое, с частичным или полным переносом учебного процесса в Интернет, сохранением образовательных целей и задач, приобретением все более прозрачных границ для обучающихся, их представителей и общественности. Образовательное пространство приобрело сетевой характер, а в нормативно-правовой базе появилось понятие сетевой формы реализации образовательных программ.

Отметим, что создание открытой информационно-образовательной среды обусловлено не столько накоплением компьютеризированных рабочих мест и точек доступа внутри вуза, сколько приоритетным внешним доступом к его образовательным ресурсам и созданием повсеместной инфраструктуры. К обустроенным рабочим местам студентов и преподавателей на территории вуза должны добавляться точки доступа, организованные самими студентами и преподавателями за пределами вуза. Наиболее полно данным условиям отвечает сеть Интернет, что обуславливает использование интернет-ресурсов и интернет-сервисов в качестве технологической основы открытой информационно-образовательной среды и обеспечивает ей автоматическое обновление в технологическом плане и соответствие потребностям времени и общества.

Исследователи открытых сред (А.И. Башмаков, Н.А. Инькова, В.В. Мешков, Е.Д. Патаракин) обращают внимание на присутствие в них возможностей для дальнейшего развития пользователей, обусловленного постоянным наращиванием находящихся в ней ресурсов и увеличением длительности ее жизненного цикла [12; 104; 121]. Для саморазвития и самоорганизации открытой среды важен неограниченный доступ к ней наполнителям образовательной среды

– преподавателям, способным переводить свои учебные курсы в электронный вид и постоянно расширять их, добавлять материалы собственной разработки и сторонних авторов. По мнению исследователей (Е.Д. Патаракин), показателем развития среды выступает не только объем хранящихся в ней образовательных ресурсов (в данном случае происходит «пространственное» расширение среды), но и степень их повторного использования («временное» расширение). Данный признак можно обозначить как массовость – потребность многократного обращения к ресурсам среды, обусловленная актуальностью и востребованностью размещенного в ней учебного материала. Между доступностью и массовостью существует очевидная взаимосвязь, однако это не одно и то же – доступность больше связана с организационными правами и процедурами, в то время как массовость обеспечивается актуальностью и востребованностью материалов.

Саморазвитие открытой информационно-образовательной среды и расширение ее образовательного контента может происходить также за счет использования информационных ресурсов профессиональных и научных сетевых сообществ, что предполагает применение в среде: технологий web 2.0 - позволяют осуществлять коллективную сетевую деятельность социальные сети, блоги, форумы, чаты; «облачные» технологии – обеспечивают повсеместный, личный или коллективный доступ к сетевому хранилищу информации, сервисам и приложениям; вики-системы – предоставляют возможности чтения и редактирования в режиме онлайн материалов разной направленности. Данные технологии имеют широкие потенциальные возможности для образования, подкрепленные научными исследованиями по обобщению теории и методик их применения, оценки их дидактической эффективности [2]. Значимость коллективного сетевого сотворчества для образования объясняется исследователями (Е.Д. Патаракин) тем, что чаще всего оно происходит в профессиональных и научных сообществах, где преподаватели и студенты не только общаются, но и совместно создают знаниевые ресурсы. В результате ценность

открытой информационно-образовательной среды определяется количеством связей, образующихся между ее участниками [121]. При этом важно, чтобы в открытой среде отсутствовали доминирующие роли [4], что способствует развитию коллективного сотворчества и построению нового знания.

Выявленные нами отличительные признаки открытых информационно-образовательных сред коррелируют с задачами, которые стоят сегодня перед высшим образованием: обеспечение доступного качественного образования для любого желающего (доступность и массовость); подготовка специалиста, способного работать самостоятельно и в команде (коллективное сотрудничество и сотворчество), владеющего современными информационными технологиями (глобальные сетевые технологии).

Основным образовательным результатом профессиональной подготовки будущих специалистов выступает его готовность к профессиональной деятельности. Обращая внимание на деятельностьную природу готовности, педагоги связывают ее с особой активностью личности, настраивающей ее на успешное выполнение деятельности [55]. Вместе с тем, готовность к профессиональной деятельности рассматривается и как конечный продукт профессиональной подготовки и личностное образование, присущее выпускнику вуза [119]. В структуру готовности педагога (В.П. Бездухов, А.Б. Белинская, В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый) включают не только психофизиологическую готовность и положительное отношение к выполняемой деятельности, но и результаты научно-теоретической и профессионально-практической подготовки – соответствующие ей теоретические знания, профессиональные умения и навыки [13; 17; 156]. В результате, педагогическая категория «готовность к деятельности» включает в себя как личностные качества, так и способности, сформированные в процессе профессиональной подготовки. Ее суть определяется как целостное интегративное образование, профессионально значимое свойство личности и потенциальный уровень ее профессионального становления. Современные исследователи данного понятия

(В.Н. Маризина, М.Н. Овсянникова, Т.И. Руднева, Е.Ю. Фирсова) подчеркивают ее сложный, полиаспектный, многоплановый и динамичный характер, связывая структуру готовности со спецификой и особенностями выполняемой профессиональной деятельности, обусловленных происходящими изменениями в обществе.

Одновременно, исследователи (Ю.А. Толыпина) отмечают большой процент специалистов, у которых осознание ответственности за применение информационно-коммуникационных технологий в своей работе вызывает фрустрацию, сопротивление подобным инновациям и нежелание работать в новых условиях [180], делают вывод (Л.А. Карташова, В.Н. Маризина) о необходимости особого внимания к ценностно-мотивационной составляющей готовности специалиста и моделям его поведения [67; 97]. Для нашего исследования важным является мнение психологов (В.А. Крутецкий, К.К. Платонов) о необходимости учета воздействия на готовность к деятельности не только внутренних факторов (психических особенностей личности), но и внешних факторов – сред, в которых осуществляется деятельность.

В результате, особо отметим необходимость более устойчивой внутренней мотивации личности к деятельности в условиях, когда ее выполнение связано с неблагоприятными факторами, и в этом случае «готовность» можно рассматривать как мотивированность и целеустремленность, необходимые для преодоления форс-мажорных обстоятельств и преград «недружелюбной» среды [98]. По мнению Т.И. Рудневой, в современном обществе «деятельность во всех профессиональных сферах протекает динамично, что создает ситуации неопределенности, требующие принятия решения в короткие сроки, адекватность которых обеспечивается готовностью специалистов к профессиональным рискам» [143, с.238]. Связь готовности и рисков деятельности взаимна, так как существует обратное воздействие внешних факторов (окружающей среды) на готовность личности к деятельности – специалист может быть готов выполнять свои функции в одних условиях (более знакомых или

благоприятных) и не готов выполнять их в других условиях (новых или неблагоприятных). Следовательно, современная профессиональная подготовка должна готовить будущих специалистов к работе в ситуациях риска, в том числе в глобальной информационной среде, являющейся источником многих ситуаций неопределенности и риска разной природы.

В то же время высшее образование само подвержено тенденции информатизации и реализует свои задачи в рискованных ситуациях. Так, фактический перенос учебного процесса в открытую информационную среду и Интернет обусловил развитие электронного обучения и неконтактных форм проведения занятий, внедрение в учебный процесс открытых образовательных ресурсов как основных источников знаний, реализацию индивидуального подхода к каждому обучающемуся, переход от традиционной парадигмы обучения к новой парадигме, создание условий для самостоятельного «добывания» знаний и совместной образовательной деятельности студентов и преподавателей.

Однако, обладая несомненными преимуществами перед традиционной формой обучения и создавая условия для непрерывного и свободного развития личности, электронное обучение несет с собой определенные трудности, проблемы и риски, снижающие качество образовательных результатов. В новых условиях протекания учебного процесса первостепенной задачей педагогов становится выявление перечня возможных проблем, учет которых позволит повысить качество высшего образования. При этом данные проблемы являются не только психолого-педагогическими, но и общекультурными, затрагивая как отдельную личность, так и общество в целом по разным аспектам – от культуры взаимодействия в сетевом сообществе до валеологических проблем.

На наш взгляд, возникающие при переносе учебного процесса в Интернет проблемы носят организационный, методический и общекультурный характер. Проблемы организационного характера проявляются и на уровне построения вузовских сетевых кластеров и во время организации отдельного открытого образовательного курса.

Организация сетевой формы реализации образовательных программ силами разных вузов (объединенных в сетевой кластер) требует решения следующих проблем: 1) разработку нормативно-правового обеспечения такой деятельности; 2) разработку электронно-образовательных ресурсов, отвечающих требованиям образовательных программ, дидактическим и эргономическим требованиям, а также их поддержание в актуальном состоянии на протяжении всего периода обучения; 3) создание открытой среды сетевого кластера, размещение в ней разработанных открытых курсов и обеспечение ее работоспособности; 4) разработку единой системы оценивания результатов обучения и обеспечение идентификации студентов при проведении контрольных мероприятий; 5) разработку, внедрение и контроль исполнения процедур доступа к открытой среде и открытым курсам в учебном процессе; 6) повышение квалификации преподавателей в области сетевых технологий и методик разработки электронных образовательных ресурсов; 7) наличие высокопрофессионального ИТ-персонала и ИТ-стратегии развития вузов.

Во время организации отдельного открытого образовательного курса преподаватель также сталкивается с рядом проблем: 1) нехваткой знаний, умений и навыков в области сетевых технологий как у самого преподавателя, так и контингента студентов; 2) отсутствием общепризнанных и широко распространенных научно-методических материалов по разработке подобных курсов, по выбору эффективных форм представления электронных учебных материалов; 3) зависимостью от ИТ-специалистов, а также особенностей и ограничений используемых ИТ-инструментов; 4) отсутствием методик оценки качества электронных образовательных материалов как собственной, так и сторонней разработки; 5) учета рабочего времени при выполнении данных работ в связи с отсутствием общепринятых нормативов; 7) признанием авторских прав на разработанные электронные образовательные ресурсы.

Методические проблемы в основном связаны, на наш взгляд, с переходом процесса обучения от иерархической модели, когда ход

проведения занятия «жестко» прописан в виде алгоритма, а управление обучением происходит линейно и авторитарно, к сетевой модели, в которой ход обучения определяется и контролируется самим студентом, а преподаватель лишь направляет его. При этом учебный процесс, проводимый в открытых информационно-образовательной среде, имеет свои особенности, обусловленные отсутствием ограничений на время и место обучения, объемом изучаемого материала, возможностью построения уникальной траектории «добывания» знаний [172]. В связи с этим перед преподавателем встают следующие задачи: 1) выбор качественных источников материала, используемого для сопровождения учебного процесса; 2) разработки методики проведения занятий с учетом разнообразия возникающих в этом процессе учебных ситуаций, количество и суть которых не всегда можно предположить; 3) поиск педагогических методов и образовательных технологий, с помощью которых можно управлять обучением удаленно и противостоять нежелательным явлениям в нем; 4) изменение подходов к обеспечению и контролю качества обучения в сети.

Открытость образовательного контента ставит перед педагогами ряд существенных вопросов [2; 87]. Как выбирать открытый контент, проверять и оценивать его? Как организовывать деятельность с открытым контентом? Есть ли предметы, непригодные для открытого обучения? Какие навыки необходимы педагогу для проведения открытого курса? Какие принципы и модели учебного проектирования являются наиболее эффективными при создании открытых курсов? Какие технологии необходимы, чтобы помочь учащимся понять сложные темы, сохранить присутствие преподавателя и поощрять самостоятельность студента?

Обучение в открытом образовательном пространстве сопровождается и рядом общекультурных проблем, связанных с пока еще недостаточной развитостью информационной культуры общества. Медленные темпы развития информационной культуры связаны не столько с нарастающим объемом ИТ-знаний и высокой динамикой изменения информационных технологий, сколько с

преобладанием в обществе технократичного подхода, вызывающего «автоматизацию» человека, проявление технически ориентированных интересов и потребностей, компьютерную зависимость личности, деформацию моральных ценностей и дегуманизацию общества, сужение диапазона приобретаемых учебных навыков в пользу технических умений, сокращение навыков анализа, диалогического общения и взаимодействия, возможностей развития логического и критического мышления личности [21; 112]. Так как зарождающаяся сетевая культура ограничена на сегодняшний день рамками и правилами сетевых сообществ, в которых преобладает тенденция упрощения языковой личности и есть гипотетическая возможность анонимности автора [201], необходимо ее дальнейшее развитие и адаптация под образовательную сферу.

Требуется обратить внимание на оптимальное сочетание в обучении контактных и неконтактных форм проведения учебных занятий. Полный перенос учебного процесса в открытую среду, сокращение каналов восприятия информации и контактов с преподавателем приводит к отсутствию психологической адаптации учебного материала, многозначности объяснений педагога и снижению качества усвоения материала, недостаточной систематизации знаний. Обучаемый лишается возможности вербального высказывания, орган объективизации мышления человека - речь оказывается выключенным, обездвиженным в течение многих лет обучения. Обучаемый не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке, а диапазон учебных навыков сужается в пользу технических умений. Происходит свертывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения, индивидуализм. Наибольшую трудность представляет собой переход от информации, циркулирующей в системе обучения, к самостоятельным профессиональным действиям, иначе говоря, от знаковой системы (как формы представления знания на страницах учебника и экране

компьютера) к системе практических действий, имеющих принципиально иную логику, нежели логика организации системы знаков. Во многих случаях использование электронных средств обучения неоправданно лишает обучаемых возможности проведения реальных опытов своими руками, что негативно сказывается на результатах обучения.

Наряду с негативными моментами, связанными непосредственно с организацией учебного процесса, актуализируется вопрос влияния увеличивающегося информационного потока на обучающегося. Запутанные и сложные способы представления информации могут стать причиной отвлечения обучаемого от изучаемого материала из-за различных несоответствий; нелинейная структура информации подвергает учащегося "соблазну" следовать по предлагаемым ссылкам, что может отвлечь от основного русла изложения учебного материала. Более того, кратковременная память человека обладает очень ограниченными возможностями. Как правило, обыкновенный человек способен уверенно помнить и оперировать одновременно лишь семью различными мыслимыми категориями. Когда учащемуся одновременно демонстрируют информацию разных типов, может возникнуть ситуация, в которой он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, пропуская важную информацию. Общеизвестно, что под влиянием "информационного натиска" у части людей размывается адекватное восприятие реальности; превышение оптимальной информационной емкости учебного материала неизбежно приводит к снижению качества его усвоения, к дезориентации учащегося в учебном материале, к снижению качества мышления. Ученые правомерно задают вопросы: представляет ли неупорядоченное взаимодействие человека с огромными массивами информации риск для развития его когнитивных структур; нужно ли владеть такими массивами данных; можно ли управлять информационной перегрузкой?

Очевидно, что эти трудности, проблемы и риски необходимо как можно раньше выявлять и купировать соответствующими психолого-педагогическими приемами и средствами. К числу наиболее

актуальных задач и проблем, требующих своего разрешения, необходимо отнести:

- исследование потенциальных дидактических возможностей информационных технологий и открытых образовательных сред;

- выявление возможных негативных последствий (в том числе валеологических) обучения с применением электронных средств и выработку механизмов обеспечения информационной безопасности обучающихся;

- разработку методик проведения неkontaktных форм обучения;

- дальнейшее исследование организационных форм электронного обучения, поиск их оптимального сочетания в учебном процессе;

- установление наиболее эффективных способов представления учебных материалов в электронном виде и выработку педагогических требований и санитарных норм к их разработке и использованию в учебном процессе;

- организацию подготовки студентов и преподавателей к овладению информационными технологиями и адекватному применению в образовательной и профессиональной деятельности;

- разработку средств мониторинга качества электронного обучения и оценки образовательных результатов;

- выявление проблем воспитательного характера и разработку педагогических рекомендаций по их упреждению;

- выявление образовательных рисков, возникающих в учебном процессе при его переносе в открытое образовательное пространство, и разработку упреждающих мер.

Таким образом, информатизация высшего образования актуализирует ряд проблем организационного, методического и общекультурного характера, влияющих на качество обучения. Для решения данных проблем необходимо внедрение в сферу образования риск-ориентированного подхода.

§3. Риск-ориентированный подход к обеспечению качества образования

Государственная задача обеспечения всех желающих качественным образованием ставит перед системой образования сложную задачу сохранения должного уровня обучения при одновременном увеличении количества обучающихся. Однако переход количества в качество происходит далеко не всегда. Ситуацию усугубляет продолжающаяся модернизация сферы образования, изменение его структуры и увеличение образовательных программ и услуг. Все это увеличивает вероятность появления образовательных рисков разной природы: от простых организационных до сложных психологических и когнитивных. Это может приводить к разным последствиям как в масштабе индивидуальной жизни, так и в масштабах общества, к негативным социальным эффектам и замедлению темпов развития общества. Для примера, исследователи (О.В. Лукьянов) считают, что в связи с экономическим спадом в России в конце 20 века резко упал престиж инженерного образования, что привело к значительному сокращению объемов выпуска специалистов по инженерным специальностям и росту потребности в специалистах с техническим образованием, что создало предпосылки для заполнения этого рынка западными компаниями. Отмечено, что процесс производства и воспроизводства образовательных рисков не может быть остановлен или прекращен, поэтому одной из форм решения вопроса о том, как справляться с рискогенными факторами, является институализация управления образовательными рисками [89].

В соответствии с международным стандартом ИСО 9001:2015, мышление, основанное на оценке рисков, является крайне важным для построения результативной системы менеджмента качества. Риск – это влияние неопределенности и любая такая неопределенность может иметь как позитивный, так и негативный эффект. Благоприятное отклонение, вызванное риском, может вести к возможностям, но не все позитивные эффекты рисков превращаются в возможности. Планируя систему менеджмента качества какой-либо

деятельности, необходимо определять возможные риски в ней и их потенциальные последствия (избежание риска, принятие риска с целью реализации возможностей, исключение источника риска, изменение вероятности или последствий, обоснованное сохранение риска), планировать действия по предотвращению или уменьшению нежелательных последствий и усилению позитивных последствий, разрабатывать мероприятия по оценке результативности предпринятых мер в целях улучшения деятельности [42].

Таким образом, развитие современного образования и те задачи, которые ставит перед ним общество, требует обращения к риск-ориентированному подходу. Заявленный изначально в сфере государственного контроля (надзора) за деятельностью юридических лиц и индивидуальных предпринимателей риск-ориентированный подход представлял собой метод организации и осуществления государственного контроля, при котором выбор формы, продолжительности и периодичности контроля и мероприятий по профилактике нарушений определялся соотношением деятельности юридического лица и/или индивидуального предпринимателя к определенной категории риска или классу опасности [108]. Отметим существующую в данном определении однозначную связь риска и опасности деятельности, что не в полной мере отражает возможные последствия риска и порождаемые им ситуации неопределенности.

С учетом применения риск-ориентированного подхода в сфере образования примем в качестве основы определение образовательного риска О.И. Чубаровой: «Образовательный риск – это ситуация в деятельности субъекта рынка образовательных услуг, отражающая меру реальности нежелательного развития событий из-за объективно существующей неопределенности» [197, с.201]. Данное определение имеет общий характер и недостаточно явно отражает специфику образовательной сферы – нацеленность риск-ориентированного подхода на обеспечение качества обучения и непосредственную связь качества обучения с формируемыми у выпускника образовательными результатами. Кроме того, не учитываются потенциальные возможности позитивного исхода

рисковых ситуаций. Уточним данное определение: образовательный риск - это любое потенциальное отклонение (негативное или позитивное) формируемых образовательных результатов от запланированных, происходящее под воздействием факторов разной природы на учебный процесс и его субъектов [170].

Итак, в соответствии с риск-ориентированным подходом и международными стандартами ИСО для обеспечения качества образования необходимо выполнять следующие управленческие мероприятия: идентификация рисков в образовательной деятельности, анализ и оценка рисков, выработка мер по предотвращению рисков, мониторинг изменений в деятельности.

Процесс идентификации рисков предполагает выявление перечня возможных рисков в интересующей образовательной деятельности и их описание, которое включает в себя источник риска, условия или события, способствующие неопределенности ситуации и возникновению риска, возможные последствия. Для сбора информации о рисках и их идентификации применяются такие подходы как: опрос экспертов, мозговой штурм, метод Дельфи, карточки Кроуфорда, метод номинальных групп.

Рекомендуется ограничивать область исследования для сокращения количества рисков и более глубокого погружения в исследуемую проблему. Так, для системы дополнительного профессионального образования исследователи (А.Г. Варжапетян, Н.В. Маркелова) выделили риски недостаточного финансирования и информационного обеспечения, несовершенства материально-технической базы, несоответствия квалификации педагогических кадров и учебно-методического обеспечения современным требованиям, отказа предприятий от сотрудничества [25]. Ученые проводили идентификацию рисков на уровне управления системой дополнительного профессионального образования и выделенные ими риски представляют собой крупные группы, что видно из применяемых ими формул расчета рисков. Для примера, риск недостаточного информационного обеспечения научно-образовательного процесса включает в себя: недостаток скоростных

каналов доступа к информационным ресурсам и недостаток литературы по учебным дисциплинам.

Исследователи качества освоения образовательных программ (А.И. Баранова, Т.С. Ильина, В.С. Канев) выделяют более двадцати рисков оценивания сформированности компетенций, среди которых: завышенная самооценка студентов, неверный выбор дисциплин для формирования компетенции, низкая релевантность заданий, отсутствие системного подхода при оценивании компетенции, оценивание компетенций без учёта личностных качеств, неоднозначность трактовки формулировки компетенции и др. При этом за границей исследования оказались риски, связанные с человеческим фактором, с реализацией компетентностного подхода, организационно-технологические риски и риск бюрократизации образовательного процесса [61]. Тщательный подход к выделению рисков позволил ученым перейти к их анализу и рассчитать вероятность наступления каждого риска и существенность их последствий, выделить наиболее значимые из них. А также сделать вывод о невозможности безрискового ведения образовательной деятельности, необходимость учёта участниками учебного процесса возможных последствий принимаемых решений и выработки превентивных мер, направленных на предотвращение и снижение наиболее опасных рисков.

Отметим, что в условиях развития глобализационных и интеграционных процессов анализ рисков и условий их возникновения невозможен без учета условий той среды, в которых осуществляется образовательная деятельность. Анализ риска может быть количественным, когда основные показатели риска (вероятность наступления, значимость последствий и т.п.) получаются расчетным путем, и качественным, когда результаты представлены в виде текстового описания, таблиц, диаграмм путем применения качественных методов анализа опасностей и экспертных оценок [200]. Очевидно, что результаты анализа рисков должны стать основой для разработки мер по предупреждению рисков, средств оперативного мониторинга за образовательной

деятельностью с целью выявления и оценки происходящих в ней изменений и вновь появляющихся рисков, корректирующих мероприятий.

Обеспечение качества обучения должно опираться на принципы риск-ориентированного подхода, адаптированные под сферу образования. К таким принципам относят: информированность, прогнозируемость, интегративность, документированность, командность [25]. Выделяемые исследователями принципы соответствуют требованиям международных стандартов ИСО к системам менеджмента качества. По терминологии международных стандартов ИСО профессиональную подготовку будущих специалистов можно классифицировать как потребительскую социокультурную услугу, качество которой определяется качеством материально-технической базы вуза и качеством нематериальной составляющей. Следовательно, внутривузовское управление качеством следует направлять не только на его материально-техническую базу, но и на учебные процессы, деятельность людей, их реализующих, и микропроцессы, протекающие на уровне кафедры, отдельного преподавателя и студента [199].

Исследуя проблему управления качеством образования в вузе, ученые (Н.В. Соловова, Е.В. Яковлев) выделяют ряд его отличий от управления обычными бизнес-процессами: обусловленность – зависимость образовательных процессов от человеческого фактора и необходимость создания условий для вовлечения преподавателей и студентов в процесс управления качеством; изменчивость – зависимость образовательных процессов от разнообразия целей и содержания обучения, контингента обучающихся и возможностей образовательной среды; инновационность – сложность внедрения инноваций в образование и необходимость стимулирования творческой активности как студентов, так и преподавателей; рефлексивность – направленность учебных процессов на развитие у студентов способностей к самоуправлению учебной деятельностью; прогностичность – необходимость прогнозирования степени достижения поставленных целей в области качества;

информационность – особая роль информации в функционировании и развитии таких социальных систем как вуз [102; 190].

Разработка практико-ориентированных и научно-обоснованных систем управления качеством образования должна опираться на predetermined standards ИСО принципы: ориентация на потребителя; лидерство руководства; вовлечение всего персонала; процессный и системный подходы к управлению; постоянное улучшение управления; принятие решений на основе достоверной информации; взаимовыгодные отношения с поставщиками (табл. 1).

Таблица 1

**Реализация принципов ИСО
в системе управления качеством образования**

<i>Принцип</i>	<i>Суть принципа в соответствии с ИСО</i>	<i>Реализация принципа в сфере образования</i>
Ориентация на потребителя	Удовлетворение потребностей всех сторон, заинтересованных в качестве	Удовлетворение потребностей студентов в получении знаний, преподавателей – в способных к обучению студентов, общества – в компетентных специалистах
Лидерство руководства	Руководитель как лидер обеспечивает единство целей и деятельности организации в области качества	Руководство вуза доносит до преподавателей политику в области качества, миссию и стратегию; преподаватель совмещает функции руководителя учебным процессом, помощника студента и координатора его учебной деятельности, определяя стратегические и тактические цели обучения и критерии качества, обеспечивая должные условия учебного процесса
Вовлечение всего персонала	Полное вовлечение персонала дает возможность использования его потенциала для обеспечения качества	Руководство вуза мотивирует преподавателей на качественное выполнение обязанностей; создает условия для вовлечения студентов в управление учебными процессами на основе сотрудничества и сотворчества с администрацией и преподавателями вуза

Продолжение таблицы 1

<i>Принцип</i>	<i>Суть принципа в соответствии с ИСО</i>	<i>Реализация принципа в сфере образования</i>
Процес- сный подход	Фокусирование на процессах, порождающих результат	Выделение в деятельности вуза основных процессов – планирование, организацию и осуществление учебного процесса, и необходимых вспомогательных процессов – поддержание в работоспособном состоянии материально-технической базы, повышение квалификации персонала
Систем- ный подход	Управление взаимосвязанными процессами как системой	Представление системы управления качеством системной совокупностью взаимосвязанных процессов
Постоян- ное улуч- шение деятель- ности	Неизменная цель работы организации и системы управления качеством	Постоянное улучшение образовательной деятельности за счет мониторинга ее результатов, разработки корректирующих мер и мероприятий по предупреждению образовательных рисков
Принятие решений	Принятие эффективных управленческих решений на основе анализа данных и информации	Принятие управленческих решений (индивидуальных и коллегиальных) на основе анализа данных, полученных в ходе преподавательского мониторинга и контроля результатов обучения студентов, самоконтроля и самооценки обучения самими студентами
Взаимовы- годные отношения с постав- щиками	Взаимовыгодные отношения с заинтересованными в создании ценностей сторонами	Отбор качественных источников литературы, открытых образова- тельных ресурсов, обеспечение комфортных условий работы с открытой информационно- образовательной средой

По мнению ученых (М.В. Горшенина, М.П. Карпенко, Г.М. Мутанов, А.К. Томилин и др.), применение данных принципов в сфере высшего образования позволит: сделать образовательные

учреждения более инициативными и гибкими, обеспечив их системную встроенность в экономику страны [69]; сфокусироваться на качестве взаимодействия вуза с окружающей средой и условиях его функционирования, выявить существующие проблемы обеспечения качества и найти эффективные подходы к их решению [106]; добиться оптимизации образовательных процессов, получить определенные преимущества в области целей обучения (их согласованность и измеримость), политики качества (предсказуемость образовательного результата, повышение конкурентоспособности вуза), оперативного управления обучением (предупреждение ошибок, улучшение показателей, повышение удовлетворенности студентов) и персоналом (улучшение условий работы, повышение удовлетворенности от работы и ответственности за нее) [39].

Исходя из описания принципов ИСО, видно, что информативность (принцип риск-ориентированного подхода) позволяет принимать эффективные управленческие решения за счет анализа достоверных данных и информации, которые в образовательной сфере могут быть получены в ходе педагогического мониторинга и контроля результатов работы студентов, самоконтроля и самооценки студентами результатов обучения, оценки качества обучения экспертами и работодателями [171]. Принцип документированности соответствует требованиям стандарта ИСО документировать весь процесс обеспечения качества для свидетельства достижения / не достижения запланированного результата и для последующего получения достоверной информации. Прогнозируемость позволяет соблюсти принцип постоянного улучшения деятельности по обеспечению качества, а командность обеспечивает вовлечение всего персонала в данный процесс (всех участников учебного процесса в управление ходом учебного процесса и достижения запланированного качества образовательных результатов) и соблюдение принципа лидерства руководства, за счет чего достигается единство целей и деятельности организации в области качества (всех участников учебного процесса).

Внедрение риск-ориентированного подхода в образование является достаточно трудной задачей, так как требует слаженной и целенаправленной работы административного и профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения. На первоначальном этапе наиболее сложной задачей становится идентификация возможных рисков в исследуемой образовательной деятельности, установление факторов (условий, событий), способствующих их возникновению. Отдельные факторы могут быть связаны с некомпетентной или недобросовестной работой сотрудников образовательных учреждений, что предполагает фиксацию таких ситуаций и выявление нарушений выполнения функциональных обязанностей, что рождает предубеждение и недоверие к риск-ориентированному подходу.

§4. Образовательные риски инновационных форм обучения

Перенос учебного процесса в открытую информационно-образовательную среду и развитие средств электронного обучения предопределили появление в нормативной базе сферы образования понятия «контактные формы обучения». В соответствии с новым «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» образовательная деятельность по образовательной программе проводится в форме контактной работы обучающихся и преподавателя, в форме самостоятельной работы обучающихся и в иных формах, определяемых организацией. Контактная работа может быть аудиторной, внеаудиторной, а также проводится в информационно-образовательной среде [111]. В то же время проведение учебных занятий в открытой информационно-образовательной среде придает учебно-познавательной деятельности автономный характер и увеличивает долю самостоятельной работы студентов в объеме основной образовательной программы. В результате самостоятельная работа студентов становится значимой формой современного учебного процесса, средством реализации

новой образовательной парадигмы (за счет передачи ряда функций управления учебным процессом самому студенту, развития субъектности студента и его способностей к самообучению) и фактором успешности дальнейшей информатизации сферы образования. Таким образом, открытая информационно-образовательная среда становится основной платформой для реализации и контактных форм обучения (web-лекции, вебинары, web-конференции, online-консультации и т.п.), и неконтактных форм обучения (самостоятельная работа, offline консультации, удаленное тестирование и т.п.).

Реализация учебного процесса в открытом образовательном пространстве требует готовности преподавателей и студентов к тем изменениям, которые произойдут в их деятельности под воздействием открытого характера среды. Для описания происходящих изменений нами были выбраны следующие синонимичные конструкции слова «открытый»: «незащищенный», «незакрытый», «неограниченный» («без ограничений», «отсутствие ограничений»), «свободный», «общий».

Генезис исторических идей о развитии информационно-образовательных сред и их двойственная природа свидетельствуют о технологической составляющей как об отправной точке, из которой естественным образом вытекают потенциальные дидактические возможности данных сред. Так, использование в качестве технических средств обучения глобальных сетевых технологий позволяет обращаться к ресурсам среды с любого рабочего места, из любой точки пространства и в любое время, т.е. реализуется общий, неограниченный доступ к ее ресурсам через открытость технической и программной архитектуры используемых в учебном процессе персональных компьютеров, планшетов и мобильных устройств. В соответствии с теорией информационных систем, открытость архитектуры устройств выражается в отсутствии ограничений на используемые в процессе обучения технические устройства (лицензирования, особых технологических платформ и обслуживания), свободном выборе информационно-

коммуникационных технологий для выполнения учебных заданий (программные продукты, способы обработки, передачи, хранения информации), упрощении взаимодействия участников учебного процесса между собой и ресурсами открытой информационно-образовательной среды. Преподаватель может с любого рабочего места (из дома, вуза, конференции) управлять учебным процессом, наполнять дисциплины содержанием и вносить в них изменения, формировать отчетные документы; в свою очередь, студент становится свободным в выборе времени и места выполнения учебных заданий. Таким образом, отсутствуют жесткие, пространственно-временные ограничения учебного процесса.

Необходимо заметить, что речь идет не о полном их отсутствии (границы этапов обучения всегда будут присутствовать в проектируемой педагогической системе), а о существовании определенной свободы выбора места и времени. Выявленные «плюсы» – положительные стороны открытой архитектуры устройств и доступности ресурсов часто приводят к определенным «минусам» – негативным моментам или сложностям в их реализации. Таким, на наш взгляд, «минусом» является необходимость наличия высокого уровня информационной грамотности у преподавателя и студента, так как, выбирая разнообразные технические средства и технологии работы, каждый из участников учебного процесса берет на себя ответственность за их самостоятельное освоение. С учетом высокой динамики изменений в информационной сфере используемый при обучении в открытых средах набор информационно-коммуникационных технологий должен постоянно расширяться и обновляться [87]. В этих условиях задача преподавателя заключается в содействии студенту в выборе того или иного инструмента. Аналогично, отсутствие временных и пространственных ограничений освоения материалов учебного курса выдвигает требование наличия у студента культуры самоорганизации, способности к самостоятельной выработке таких ограничений с учетом собственных личностных, физиологических и психологических особенностей.

Содержательным элементом открытой информационно-образовательной среды как педагогической системы выступает размещенный в ней набор открытых образовательных ресурсов. Открытость среды предусматривает обмен и интеграцию образовательных ресурсов разных сред, что приводит к ее расширению. Количественное увеличение ресурсов среды создает информационную избыточность, основное назначение которой – обеспечить принцип вариативности обучения, создать условия для выбора уровня и глубины изучения материала и построения индивидуальной траектории обучения [57]. Однако не только количество образовательных ресурсов влияет на открытость среды, но и внутренняя организация каждого отдельного ресурса. Ученые (А.В. Осин, Г.Н. Паневина) считают, что для обеспечения качества обучения современные образовательные ресурсы должны быть спроектированы на основе принципов вариативности, информационной избыточности, диалогичности, интерактивности, открытости, адресности, комплексности. Открытость образовательного ресурса предполагает свободный доступ к нему, заложенную возможность расширения (тематически и вариативно) и внедрения инноваций [40; 117; 120]. Следовательно, каждый открытый образовательный ресурс не только изначально несет в себе определенную долю избыточной информации, но и предполагает свое постоянное расширение, увеличивая информационную избыточность открытой среды в геометрической прогрессии.

Одновременно актуализируется необходимость перехода от разработки открытого образовательного ресурса отдельными преподавателями к созданию учебных курсов авторскими коллективами, что позволит работодателям выразить свои требования к содержанию обучения, а преподавателям – учесть их в своих курсах [40]. В результате, можно говорить о внешней открытости содержательного элемента педагогической системы «открытая информационно-образовательная среда», обеспечивающего расширение среды за счет привлечения образовательных ресурсов других сред, и внутренней открытости,

предполагающей расширение внутреннего контента каждого курса. Таким образом, в содержательном элементе педагогической системы отсутствуют знаниевые границы, и студент может осваивать любой объем знаний и в любом направлении.

С ориентацией на изменение целей современного образования и, соответственно, проектируемых педагогических систем, выражающихся в необходимости создания условий для активного «добывания» знаний и создания нового, индивидуального знания, приходим к выводу, что открытость в целеполагании проявляется не только в отсутствии знаниевых границ, но и в открытости (неограниченности) результатов обучения – формируемых знаний, умений, компетенций. На наш взгляд, находясь в открытой информационно-образовательной среде, имеющей тенденцию к постоянному расширению, студент попадает в ситуацию, имеющую множество способов разрешения (путей «добывания» знаний), выбор одного из которых определяется рядом условий:

1. Мотивацией и направленностью студента на конкретную область знаний, приводящей к выбору того или иного образовательного ресурса в сети.

2. Внешней привлекательностью изучаемого материала, складывающейся из его мультимедийных и конструктивных характеристик (красочность, зрелищность, стройность отображения, читабельность, структурированность). Внешняя оценка происходит практически мгновенно, часто на интуитивном уровне. Так, неудачная цветовая гамма текста и фона, восприятие которой часто имеет индивидуальную психологическую или физиологическую основу, или непонятная компоновка материала на странице, перенасыщенность текста анимационными эффектами могут привести к отказу от материала и поиску «более комфортного» образовательного ресурса.

3. Содержательной (знаниевой) доступностью изучаемого материала – логикой его изложения, понятностью используемых текстовых конструкций и стиля языка, последовательностью и преемственностью изложения материала, его объемностью. Также

как и внешняя привлекательность, содержательная доступность часто «срабатывает» на подсознательном уровне, без выполнения рефлексивной оценки, что выражается в простом отказе от данного ресурса и поиске другого, более «понятного» материала.

4. Технологичной доступностью ресурса, выражающейся в принципиальной возможности его открытия на компьютере студента (или любом другом техническом устройстве), в необходимости привлечения и освоения новых информационно-коммуникационных технологий, в корректности отображения данных, в возможности последующих действий над материалом (сохранение, копирование, печать, пересылка). Хотя требование открытости архитектуры устройств должно сокращать подобного рода проблемы, но убрать их полностью невозможно в силу ряда объективных причин – особенностей архитектуры интернет-сервисов, их требований и ограничений, настроек рабочих мест студентов, необходимости соблюдения авторских прав.

5. Гипертекстовыми переходами как в среде, так и внутри ресурса, формирующими действительно уникальный путь «добывания» знаний. Следует отметить некоторую случайность формирования траектории перехода по гиперссылкам, обусловленную множеством факторов: от личностных (влияние цветовой гаммы, местоположения ссылки, пользовательского опыта) до современных технологий продвижения сайтов в Интернет и воздействия на психику человека.

6. Интерактивностью открытого образовательного ресурса, выражающейся в элементах обратной связи (подсказках, эмоциональных или образовательных реакциях, возможностью самотестирования), основное назначение которых – направлять студента некоторым predetermined курсом, хотя бы внутри ресурса. Наличие таких механизмов может играть и положительную, и отрицательную роль в процессе получения знаний – от простого «торможения» до некорректных выводов о сути и уровне получаемых знаний.

7. Уровнем информационной культуры и сформированных компетенций – от способности правильно сформировать запрос для поиска учебных материалов и первоначальной оценки их валидности до обработки найденной информации.

В результате влияния данных условий студент «строит» в открытой информационно-образовательной среде свою образовательную траекторию и, соответственно, у него получаются только свои, индивидуальные результаты обучения (в отличие от классно-урочной системы, где все учащиеся движутся строго по одной траектории, а ход их мыслей направляется одним экспертом – преподавателем). Работая в открытой среде, студент попадает в ситуацию неопределенности, не имеющую однозначного решения из-за недостаточности или неуверенности в достоверности информации, что требует умений выбора путей, альтернатив и возможностей [57]. Считаем, что успеху обучения в открытой среде способствует не только компьютерная грамотность и информационная культура студента, но и наличие навыков критического мышления для отбора качественной, достоверной, соответствующей поставленным целям информации и умений принятия решений, позволяющих при каждом попадании в новую ситуацию принять правильное решение.

Выявленные нами условия, влияющие на выбор той или иной траектории «добывания» знаний, можно разделить на две группы: условия, которые студент может контролировать в какой-то степени (построение запросов, освоение необходимых информационно-коммуникационных технологий, оценка валидности ресурса), и мало контролируемые условия или случайности (технологические ограничения, переходы по гиперссылкам, внешняя привлекательность образовательных ресурсов). Вторая группа условий часто уводит образовательную траекторию от истинной цели и может дать неожиданные результаты обучения. И даже направленность на конкретную область знаний (решение конкретной проблемы) может изменяться по мере продвижения по траектории «добывания» знаний, уводя студента от первоначального замысла.

Исследователи открытых образовательных курсов (В.Н. Кухаренко) отмечают, что студент, обучаясь на таком курсе, сам устанавливает цели обучения, которые могут меняться в ходе обучения, и читает только тот материал, который ему доступен и нравится. В данном случае замысел преподавателя тем более может потерять всякий смысл. В то же время такое положение дел способствует реализации основной миссии образования – обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности [203].

Случайный характер образовательных траекторий в открытой среде, отсутствие знаниевых границ и границ результатов обучения, мнение ученых (А.А. Киселева, В.А. Стародубцев, О.М. Шепель) о том, что общение с экспертами кратно сокращает поиск «рассеянной» по сети информации и дает больший результат, чем взаимодействие с локальным (по месту учебы или работы) окружением [166], актуализирует важность таких методов обучения как сетевое сотрудничество и сотворчество. Педагогическая сущность данных методов заключается в развитии «когнитивных умений и социальных навыков учащихся в процессе группового сотрудничества» [22]. Деятельностная составляющая включает в себя как достаточно простые действия, такие как сбор и повторное использование существующих знаний, так и более сложные задачи по созданию коллективного знания [121], что, по сути, и является формированием нового знания. На наш взгляд, важной чертой обучения в сотрудничестве является возможность задавать знаниевые ориентиры и, в какой-то степени, границы обучения, принимать коллективные решения и формировать, тем самым, навыки индивидуального принятия решений.

Вместе с тем, данные методы обучения также носят открытый характер. Взаимодействие в сетевых сообществах происходит на разных профессиональных уровнях, в разнообразии социальных отношений, ценностных и этических приоритетов [166], поэтому их открытый характер выражается в отсутствии количественных и возрастных ограничений творческих коллективов, ограничений профессиональной и научной принадлежности, в разных культурных

и интеллектуальных уровнях и ценностных ориентаций. Положительный потенциал обучения в сотрудничестве был доказан еще в 1918 году А.Г. Ривиним, сформировавшим группу из нескольких десятков учащихся от 10 до 16 лет. Несмотря на то, что обучение продолжалось всего несколько месяцев, ученики освоили больше материала, чем за 3-4 года обычного обучения: научились рассуждать и отстаивать свою точку зрения; участвовать в дискуссиях и правильно ставить вопросы; у них стало развиваться аналитическое мышление [48]. Открытая информационно-образовательная среда предоставляет такую возможность любому обучающемуся, причем без какой-либо руководящей (доминирующей) роли.

Отсутствие доминирующего объекта в сетевом коллективе (под ним мы понимаем некоторое авторитетное лицо, эксперта) способствует развитию творчества его участников. Однако при этом встает вопрос качества и корректности формируемого коллективного знания: информационные материалы социальных сетей и профессиональных сообществ не всегда достоверны, фрагментарны и не образуют систему научных знаний [165]; в таких условиях проявляется принципиальная незавершенность процесса обучения [74]. В результате актуализируется особая роль преподавателя как эксперта, который может подвести некоторую черту под выполненной работой и перенаправить деятельность обучаемого в новое знаниевое направление. Рассматривая преподавателя как элемент педагогической системы, считаем, что ее открытый характер проявляется в деятельности преподавателя в виде свободного выбора средств обучения и образовательных ресурсов, а также в отсутствии жестких календарно-методических ограничений учебного процесса.

В открытой информационно-образовательной среде, когда преподаватель и студент удалены друг от друга, крайне важное значение приобретают средства взаимодействия, выступающие часто единственным механизмом обратной связи, доносящим до обучающегося важные для обучения сведения: результаты оценивания работ, местоположение на траектории обучения, ответы

на поставленные вопросы. Данные средства часто выступают и в роли электронного агента обучения, связывая учебные группы и творческие коллективы между собой, поэтому скорость и качество их работы зачастую влияют на результат выполняемых учебных заданий. Приоритетными средствами взаимодействия преподавателей и студентов в открытых средах наряду с электронной почтой выступают разнообразные социальные сервисы Интернет (социальные сети, блоги, форумы). Принцип открытости, заложенный в них изначально в виде массовой регистрации, возможности присоединения к любым тематическим группам и форумам, влияют на процесс коммуникационного взаимодействия преподавателей и студентов.

В частности, отсутствуют пространственно-временные границы общения – сообщения могут поступать в любой временной интервал (будни, выходные, ночь) и важно контролировать период их поступления, что требует навыков самоорганизации и управления таким процессом как студентами, так и преподавателями. В ходе электронных коммуникаций, даже в режиме онлайн, существует временная задержка, в результате чего «диалог» может затягиваться на длительное время, в течение которого теряются смысловые цепочки и актуальность информации и появляется некоторая напряженность в виде тревожного ожидания, рассеянного внимания и постоянного отслеживания реакции [163]. В электронных сообщениях всегда присутствует содержательная «незакрытость», проявляющаяся в принципиальной невозможности построить развернутый текст (в связи с существующими техническими и временными ограничениями, смайло-графической культурой коротких сообщений и отсутствия визуального контакта), в результате чего получатель не всегда уверен, что он правильно трактует смысл сообщения, а отправитель в том, что его правильно поняли. Такую ситуацию описывают как состояние, при котором вроде бы сказано все, а ощущение недосказанности остается, и даже не из-за того, что остались не проговоренные слова, а из-за невозможности вложить в сообщения невербальные составляющие

— мимику, эмоции, личное присутствие, взгляд, улыбку или смех [163].

Беспокойство ученых (Е.Ю. Болтага, И.А. Колесникова, О.М. Шахмартова) вызывают имитационные возможности открытых сред, потенциальная анонимность и безнаказанность общений, соприкосновение со спонтанными выплесками чужих глубинных проблем и комплексов, возможности говорить все, что угодно, и даже «врать и обманывать». Считаем, что в данном случае можно говорить про потенциально открытый эмоциональный характер высказываний, требующий знания сетевой этики и владения сетевой культурой участниками коммуникационного взаимодействия.

В ходе выявления изменений, происходящих в элементах педагогической системы в связи с открытостью информационно-образовательной среды, установили еще одно общее проявление – отсутствие единых требований к ее организации и применению в учебном процессе. Так, при выборе технических средств обучения и преподаватель, и студент руководствуются собственными знаниями и притязаниями (в отличие от традиционной педагогической системы, где выбор производится из предоставленных вузом возможностей). Режим работы с данными средствами никак не регламентируется, и работа может производиться спонтанно, без систематизации и упорядоченности, и не только со стороны обучающегося, но и со стороны преподавателя (в отличие от традиционной педагогической системы, где даже внешний вид участников учебного процесса регламентирован, что может способствовать качеству обучения).

Трудности соблюдения единых требований при наполнении педагогической системы содержанием обусловлены: отсутствием общепризнанных и широко распространенных научно-методических материалов по разработке открытых образовательных ресурсов, по выбору эффективных электронных форм представления учебных материалов; зависимостью процесса разработки от специалистов разного профиля (ИТ-специалисты, дизайнеры, методисты, педагоги) и характеристик используемых средств разработки. Ситуация

усугубляется включением в образовательный ресурс интерактивных элементов и мультимедийного оформления, влияющих на его «привлекательность» для обучающихся.

Заметим, что не существует общепризнанных требований (правил) к сетевому взаимодействию. Их отсутствие обусловлено только зарождающейся сетевой культурой (сетевой этикет), ограниченной на сегодняшний день рамками и правилами сетевых сообществ и требующей своего развития в образовательной области. Отсутствие единых требований (их открытость) при выборе технических средств обучения, создании содержания педагогической системы и сетевом взаимодействии вносит в педагогическую систему некоторую неопределенность, что может порождать в ней различные проблемы, требующие своего разрешения.

Выявленные особые условия протекания учебного процесса в открытой информационно-образовательной среде (табл. 2) подтверждены результатами пилотажного исследования. Участвующие в исследовании студенты Тольяттинской академии управления (101 студент) опрашивались сразу после выполнения задания по подготовке реферата на заданную тему, предполагающего самостоятельный поиск материалов в Интернет, их обобщение и представление в соответствии с установленными требованиями. Подавляющее большинство студентов (91%) согласилось с утверждением, что при условии самостоятельного выполнения задания можно получить разные образовательные результаты (индивидуальное знание). Они считают, что на полученные знания, помимо личного интереса к теме (86% опрошенных), сильно влияют: качество изучаемого материала – доступность языка и логики изложения (80% студентов); качество его внешнего оформления – шрифт, цвет, экранная компоновка (27% студентов). Более половины студентов (64%) ответили утвердительно на вопрос «Остается ли у Вас ощущение «незавершенности» работы после ее выполнения?» Каждый третий студент (35%) считают, что возможность выполнять самостоятельную работу в любом месте и любое время не способствует ее качеству.

**Условия протекания учебного процесса
в открытой информационно-образовательной среде**

<i>Элементы педагогич. системы</i>	<i>Условия осуществления учебного процесса</i>		
Цели обучения	Методические	Свободный выбор учебной траектории	
		Отсутствие знаниевых границ	
		Открытость результатов обучения	
Содержание		Свободный выбор образовательных ресурсов	
		Неограниченный объем изучаемых материалов	
		Открытость внутреннего контента электронных образовательных ресурсов	
		Отсутствие единых нормативных и дидактических требований к открытым образовательным ресурсам	
Методы обучения			Принципиальная незавершенность получаемого знания
			Отсутствие единых требований к знанию
Организационные формы обучения	Организационные		Отсутствие пространственно-временных ограничений на режим обучения
			Отсутствие контроля соблюдения методических и санитарных норм обучения
Технические средства обучения	Технологические		Отсутствие ограничений на используемые технические средства
			Свободный выбор информационных технологий
Средства коммуникации	Коммуникативные		Отсутствие пространственно-временных ограничений общения
			Содержательная и эмоциональная ограниченность сообщений
			Отсутствие общепринятой сетевой этики
		Отсутствие каких-либо ограничений на учебные группы	

Почти половина студентов отметила трудность выполнения задания из-за отсутствия ограничений (по объему, изучаемым вопросам) на изучаемый материал (45%) и сложность ориентации в большом количестве источников (41%). Среди затруднений также были названы «неточность требований» преподавателей к самостоятельной работе или их «недостаточная подробность», что подтверждает актуальность отсутствия единых требований к создаваемому знанию. К проблемам коммуникационного общения с преподавателями студенты относят: временные рамки общения – предполагается, что они должны быть ограничены рабочим временем преподавателя (66% опрошенных); скудность эмоций в сообщениях преподавателей (36%); ограниченный объем сообщений (26%) и необходимость соблюдения сетевого этикета (15%).

Результаты анкетирования преподавателей совпали с результатами анкетирования студентов только отчасти. Так, несколько большее количество преподавателей считает, что возможность обучения в любом месте и в любое время повышает качество выполняемых работ (76% преподавателей и 65% студентов). Среди причин снижения качества самостоятельных работ преподаватели, также как и студенты, называют отсутствие знаниевых границ и большой объем изучаемой информации (38%) и добавляют к этому неподготовленность студентов к подобному роду работ (72%), недостаточный уровень самоорганизации (52%) и банальное «списывание» (83%). На качество коммуникационного взаимодействия, по мнению преподавателей, влияют: объем передаваемых сообщений (79%); скудность эмоционального общения (78%); обезличенность сообщений (71%); отсутствие временных ограничений (65%); соблюдение сетевого этикета (64%). В отличие от студентов преподаватели больше обеспокоены проблемой написания развернутого ответа в электронных сообщениях и их обезличенностью, чем временными рамками общения.

Почти половина преподавателей (48%) уверена в том, что отсутствие ограничений на используемые информационные средства

повышает качество выполняемых самостоятельных работ (и только 26% студентов). С нашей точки зрения, разногласие происходит из-за того, что преподаватели связывают качество выполняемой работы с освоенностью используемых инструментов, в то время как студенты – с точным соблюдением установленных требований. Большинство преподавателей (71%) согласно с тем, что при работе в открытых информационно-образовательных средах остается ощущение «незавершенности» формируемых знаний. При этом причины данной ситуации преподаватели называют разные: недостаточность «живого» общения со студентом; отсутствие направленности учебной деятельности и структурирования знаний, анализа полученного результата, одобрения и похвалы, критериев оценки качества найденной информации.

По-разному был оценен гипертекстовый характер открытых образовательных ресурсов: студенты практически не обратили внимания на вопрос о том, влияют ли на индивидуальность знаниевого результата переходы по гиперссылкам (только 3% опрошенных отметили данный вариант); в то время как 62% преподавателей подтверждают это (из них 41% считает, что полученный результат может не совпадать с ожидаемым, а еще 24% – что переходы можно контролировать). Больше половины преподавателей (66%) подтверждают влияние разновозрастного, количественного и профессионального состава учебных групп на учебный процесс, из них 84% отмечает необходимость использования разных подходов к обучаемым, 53% – увеличение времени на общение, 42% – расширение знаниевых горизонтов, 21% - возможность самоорганизации группы, разнообразие в общении и обмене знаниями. Таким образом, большая часть выявленных проявлений открытости информационно-образовательной среды в учебном процессе была подтверждена эмпирическими данными пилотажного исследования.

Важно отметить, что новые условия реализации учебного процесса в открытой информационно-образовательной среде могут иметь негативные последствия. Анализ научной литературы,

посвященной психолого-педагогическим проблемам применения информационно-коммуникационных технологий и информационно-образовательных сред в учебном процессе, выявил озабоченность психологов, философов, социологов и педагогов данными вопросами. Особую озабоченность вызывают: виртуализация личности и общества, технологии манипуляции сознанием человека, изменение ценностных ориентиров, ментальных установок и этических принципов, преобладание в обществе сетевых норм поведения [49; 52; 153].

Педагоги (Е.В. Воевода, В.Д. Шадриков) обеспокоены сокращением живого человеческого общения в учебном процессе, отсутствием многозначности объяснений и психолого-педагогической адаптации восприятия учебного материала, сложностью реализации индивидуального подхода, приоритетном использовании визуального канала восприятия информации [28; 198], что мешает качественному усвоению учебного материала и систематизации знаний. По мнению ученых (А. Браун, П.И. Образцов), излишняя информатизация учебного процесса приводит к сужению диапазона приобретаемых учебных навыков в пользу технических умений, сокращению навыков анализа и диалогического взаимодействия, торможению развития разностороннего мышления учащихся [21; 112]. Исследователи (Е.О. Иванова, Л.К. Раицкая) обращают внимание на широкомасштабное заимствование информации студентами без ее осознания, построение знаний на основе непроверенных и неточных данных; на низкую мотивацию к деятельности и недостаточное развитие волевых качеств в молодежной среде, развивающуюся компьютерную тревожность и интернет-зависимость [57; 134].

Процеируя перечисленные проблемы на учебный процесс, реализуемый в открытой информационно-образовательной среде, в первую очередь обращаем внимание на явление информационной перегрузки, связанной с отсутствием ограничений на изучаемый материал и получаемые знания. Проблема информационной перегрузки личности возникла одновременно с глобальной

информатизацией общества, приведшей к многократному увеличению объема циркулирующей в нем информации. Ученые (Л.С. Гринкруг, А.Д. Еляков) считают, что нарастающая избыточность информации, многократно увеличивающая возможности человека «знать», превосходит объективные возможности ее восприятия, так как психологические механизмы освоения новых реалий остались у человека прежними – докомпьютерными.

Впервые термин «информационная перегрузка» ввел в научную среду в 1970 году американский футуролог Э. Тоффлер, предъявляя результаты влияния скорости и объема поступающей информации на рациональное поведение индивидуума. Согласно данным результатам, существует некоторый предел поступления информации (по скорости, объему и разнообразию), приводящий к полной неспособности индивидуума выполнять что-либо. Ученый отмечает, что такое состояние обусловлено не мышечными ограничениями, а перевозбуждением сознания и снижением способности думать [181]. Позднее учеными (М.Ю. Бухаркина, Я. Нильсон) был введен термин «информационное загрязнение», определяемое как достигшая критического уровня информационная перегрузка.

В современных педагогических исследованиях превышение оптимальной информационной емкости учебного материала связывается с дезориентацией студента в учебном материале и снижением качества его усвоения, что обуславливает правомерное обращение педагогов (И.А. Колесникова, В.Н. Кухаренко) к вопросам безопасности взаимодействия когнитивных структур личности с огромными массивами информации и управления информационной перегрузкой. Анализ публикаций, посвященных информационной перегрузке, позволяет изложить ее последствия для личности в следующих тезисах. Под влиянием перегрузки мозг перестает адекватно воспринимать входящую информацию и переключается на элементарные физиологические функции, что ослабляет способность думать и снижает творческие потенции;

постепенно мозг разучивается работать в полную силу, что препятствует эффективной деятельности человека [49; 131]. Информационная перегрузка притупляет не только интеллектуальные, но и эмоциональные способности человека, в результате постепенно пропадает врожденная способность сопереживать и принимать взвешенные решения [131; 148]. Нахождение в постоянном информационном поле создает условия для развития таких заболеваний как синдром хронической усталости, перманентного внимания и дефицита времени, суетной жизни (потеря памяти), компьютерного стрессового синдрома [10; 60; 126]. Постоянное воздействие информационной перегрузки приводит, с одной стороны, к появлению острого дефицита времени, а, с другой стороны, – к развитию информационного вампиризма и ухода через него от личностных проблем, что может вызывать разнообразные формы психических болезней [49; 148].

Таким образом, влияние информационной перегрузки на человека масштабно, охватывает трудовую деятельность, здоровье и эмоционально-психологическое состояние. Явление воздействия большого объема информации на человека и его способность принимать адекватные решения хорошо изучены на примере работы транспортных и авиадиспетчеров. Так, по психоэмоциональной нагрузке профессия авиадиспетчера является одной из наиболее опасных и ответственных профессий, связанных с техникой и человеческими жизнями. Высокий уровень стресса обусловлен ответственностью за принимаемые решения и постоянной работой с большими объемами информации: проведение сбора, анализа, обработки и хранения «сиюминутной» информации, необходимой для правильного принятия решения; сопоставление с информацией об ограничениях, накладываемых на процесс управления полетами в соответствии с требованиями руководящих документов [6].

Информатизация общества привела к трансформации большинства видов профессиональной деятельности человека: появлению новых средств работы; расширению деловых контактов; увеличению потоков деловой информации; нарастанию объемов

решаемых задач и принимаемых решений. В результате увеличивается перечень специалистов, которые в современном мире имеют такие же информационные нагрузки, как и авиадиспетчеры. Вместе с тем, традиционная система профессиональной подготовки, имея в рабочих планах различные курсы формирования компетенций в области информационно-коммуникационных технологий, не дает студентам тех знаний, которые помогли бы им в дальнейшем выполнять свои профессиональные функции в условиях нарастающих информационных потоков без ущерба для здоровья.

Эффект информационной перегрузки возникает в учебном процессе из-за увеличения объемов изучаемых материалов, стремления преподавателей использовать разнообразные источники материалов (научных, нормативных, статистических, справочных; собственной и сторонней разработки; отечественных и зарубежных авторов) и форм их представления (опубликованные, электронные тексты и презентации, мультимедийные материалы). Большой вклад в появление информационной перегрузки вносит тенденция информатизации образования, создающая условия для беспрепятственного обращения обучающихся к огромным массивам информации.

На наш взгляд, последствия информационной перегрузки в учебном процессе могут принимать следующие формы: мозг перестает адекватно реагировать на входящую информацию – студент не воспринимает учебный материал; ослабляется способность думать – студент затрудняется в построении причинно-следственных связей, плохо осваивает материал, не может систематизировать полученные знания; снижаются творческие потенции и интеллектуальные способности – студент не может перенести усвоенный материал на новые ситуации и способен работать лишь по образцу; снижается способность принимать решения – студент не может самостоятельно решать учебные задачи. В этой ситуации перед педагогом встают задачи выбора и оценки качества изучаемых материалов, определения его оптимального объема; разработки специальных технологий и методик выполнения

учебных заданий; предоставления возможности консультирования студентов в ходе всего процесса обучения; освоения технологий управления собственной информационной перегрузкой и способов обеспечения информационной безопасности.

В соответствии с теорией когнитивной нагрузки, возникшей в конце 80-х годов XX века, эффективность традиционных методик и форм обучения во многом зависит от объемов и вида информации, передаваемой обучающемуся. При этом для выполнения сложных когнитивных заданий используется особый отдел головного мозга – рабочая память, которая имеет ограниченную пропускную способность: только три-четыре блока новой информации могут удерживаться в сознании на протяжении нескольких секунд, а затем ее нужно повторить, иначе она «уйдет» из рабочей памяти. Лучше всего человеческий мозг оперирует с информацией, поступающей только в устной или письменной форме, но не в обеих сразу [71]. Таким образом, увеличение информационной нагрузки не повышает эффективность обучения, а приводит к информационной перегрузке.

Проведенное нами пилотажное исследование в Тольяттинской академии управления выявило признаки информационной перегрузки в учебном процессе. От работы на компьютерах во время занятий и большого объема изучаемой информации устает каждый третий студент (38%); каждый второй устает иногда, в зависимости от длительности работы (50%). Реакция на такую усталость у студентов разная, но выделенные ими признаки соответствуют признакам информационной перегрузки: хочется отвлечься и заняться другими делами (87%); трудно логически мыслить и выполнять задания (50%); появляется головная боль или боль в глазах (37%); повышается раздражительность, агрессия (25%). При этом даже те студенты, которые ответили, что не устают от работы на компьютерах, выделили те или иные формы усталости. Половина преподавателей (48%) согласны с тем, что развитие информационных технологий приводит к опасности информационной перегрузки обучаемых.

Проблема информационной перегрузки в деятельности студентов и преподавателей при работе в открытых информационно-образовательных средах усугубляется следующими причинами: изначальной информационной избыточностью образовательных сред; отсутствием ограничений на изучаемый материал; гипертекстовой организацией открытых образовательных ресурсов; огромным разнообразием образовательных траекторий; необходимостью исследования больших массивов информации; отсутствием необходимых знаний и умений управления информационной перегрузкой. На наш взгляд, ситуацию усугубляет феномен зависимости информационного и поискового поведения личности от ее когнитивного типа.

Учеными (Л.К. Раицкая) установлено, что когнитивные стили заставляют пользователя выбирать особые стратегии поиска информации, в результате чего выделяются три типа пользователей: стратеги, аналитики и смешанный тип. Для первого типа характерны: применение формальных критериев отбора, широкий поиск информации, стремление получить как можно больший ее объем, склонность часто переходить по гиперссылкам и проявлять беспокойство из-за явной избыточности информации. Второй тип относится к информации критично, анализирует ее контекст уже во время поиска и пытается сразу установить связь с имеющимися знаниями, хорошо организует технологичную работу с информацией. По мнению зарубежных исследователей (Дж. Стейнерова), большинство пользователей принадлежит к первому типу, т.е. старается найти как можно больше информации. Возникает эффект информационной зависимости – потребности в получении новой информации из разных источников, процесс поиска и отбора которой занимает много времени, не оставляя возможности для ее анализа и осмысления. В результате формируются устойчивые технологические навыки и утрачиваются аналитические навыки обработки информации (рис. 1). В такой ситуации личность теряет способность к принятию решения и становится зависимой либо от других людей, либо от информационных программ и сервисов [63].

По мнению современных исследователей (Е.И. Рассказова, И.В. Ставцева, Т.А. Трохова, Е.И. Холякко, К.Г. Фрумкин, С.В. Чигарькова), результатом постоянной информационной перегрузки личности становится также развитие «клипового мышления», при котором окружающий мир представляется фрагментарно, небольшими и слабосвязанными порциями информации, как череда быстро меняющихся образов, без осмысления связей между ними и рефлексии [135; 184]. Новому виду мышления свойственны: высокая скорость потребления информации; тяготение к ее графическим видам; сиюминутность восприятия; снижение аналитических способностей; неспособность к восприятию однородной информации, такой как книжный текст. В противовес негативным чертам «клиповое мышление» имеет и положительные стороны – позволяет реализовывать в деятельности эффект многозадачности (выполнение нескольких дел одновременно), адаптироваться к условиям работы в информационных сетях, развивать визуальное внимание и формировать настойчивость в достижении поставленных целей [158; 164; 192].

Исследователи обращают внимание на воздействие «клипового мышления» на психику человека и его превращение в рассеянного потребителя информации (О.В. Крюкова), на успешность обучения и снижение аналитических способностей, неспособность к концентрации внимания (И.В. Ставцева), на упрощение когнитивных навыков и развитие одних навыков за счет других (Л. Розен), неспособность выстраивать длинные логические цепочки (Т.В. Семеновских), снижение степени усвоения знаний (А. Фельдман). При работе в открытых информационно-образовательных средах развитию «клипового мышления» способствует доступность большого количества изучаемых материалов, отсутствие знаниевых границ, принципиальная незавершенность формируемых знаний, сокращение живого контакта с носителями классической – иерархической системы знаний, погруженность в профессиональные и социальные сообщества.

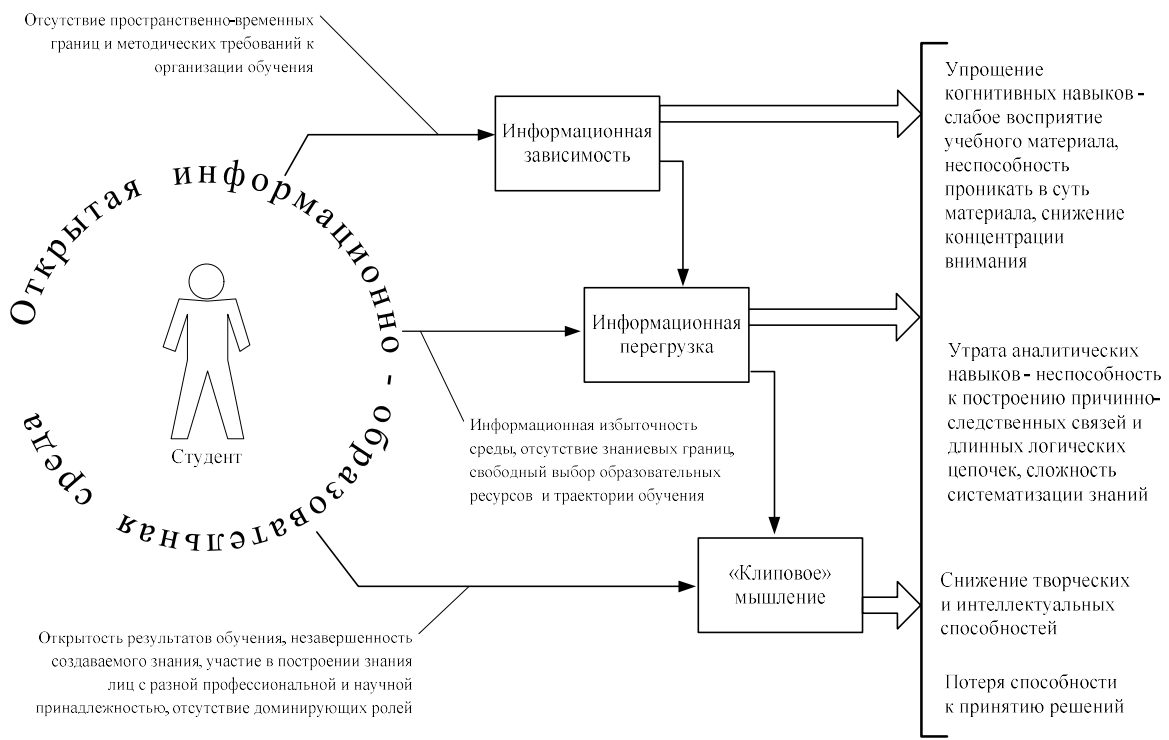


Рис.1. Влияние негативных факторов на когнитивные способности студентов

Согласимся с мнением К.Г. Фрумкина о том, что сегодня более здравым решением будет не борьба с «клиповым мышлением», а его встраивание в учебный процесс. Для решения данной задачи необходимо разрешить основное противоречие между ориентацией педагогики и образования на текстовую культуру, на линейное и иерархичное изложение материала и «клиповым» восприятием информации молодежью; обратить более пристальное внимание на своевременное и методически оправданное использование информационных технологий в учебном процессе; использовать данные технологии как эффективный инструмент обучения и трансформации «клипового мышления» студентов; изменить сущность методов обучения, формы организации учебного процесса и характер психолого-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов [164; 184; 212; 213].

Результаты проведенных исследований позволили выявить особые условия протекания учебного процесса в открытых средах, выступающие предпосылками для возникновения образовательных рисков. Так как основной формой обучения в открытой информационно-образовательной среде выступает самостоятельная работа студентов, основное воздействие образовательных рисков приходится на качество ее выполнения. Результаты анализа возможных последствий влияния образовательных рисков на качество самостоятельной работы студентов (рис. 2) позволило выделить:

– *технологические риски* – обусловлены возможностью свободного выбора студентами средств обучения (удобных для каждого субъекта образовательного процесса); в результате, упрощается выполнение заданий и взаимодействие с преподавателем, но возникают проблемы передачи выполненных работ, с возможностью полной или частичной потери информации (во время конвертации версий файлов, открытия другой программой и т.п.), неполноценной проверки работ из-за различия типов файлов и/или отсутствия необходимых знаний у преподавателя; требуется постоянное самостоятельное освоение новых информационных

технологий как студентами, так и преподавателями, педагогическая помощь студентам в выборе наиболее эффективных технологических средств выполнения (без риска) учебных заданий;

– *организационные риски* – связаны с отсутствием временных и пространственных ограничений осуществления учебного процесса (возможность обучаться в удобное и доступное время, с комфортной скоростью и логикой), отсутствием количественных и возрастных ограничений участников учебных групп. Считается, что возможность выполнять учебную деятельность в любое время и в любом месте способствует более качественному результату. Однако современные студенты не умеют планировать время и часто выполняют самостоятельную работу и другие учебные задания в последний момент, что может приводить к сдаче работ после установленного срока, к сознательному игнорированию заявленных требований, выполнению работы на низком интеллектуальном уровне, элементарному и банальному списыванию для сокращения времени исполнения. Необходимо формирование у студентов культуры самоорганизации с учетом их физиологических и психологических особенностей. Преподаватели также часто испытывают затруднения своевременного размещения учебных материалов и контроля времени сдачи работ, что требует развития умений самоорганизации своей деятельности в новых условиях ведения учебного процесса и выработки личной методики работы с электронными поступлениями;

– *методические риски* – обусловлены неограниченным объемом изучаемых материалов и их свободным выбором, отсутствием знаниевых границ, постоянным расширением среды, отсутствием единых требований к открытым образовательным ресурсам; разнообразием формируемых образовательных траекторий и открытостью результатов обучения. В таких условиях студент сам устанавливает цели обучения (которые могут меняться) и изучает только тот материал, который ему доступен и нравится. Все это приводит к отклонению учебной траектории от замысла преподавателя. Постоянное нахождение в ситуации отсутствия знаниевых границ приводит к ощущению незавершенности обучения

и отсутствия системы знаний. На преподавателя накладывается роль тьютора, задающего студенту направление освоения материала, и эксперта, способного правильно оценить результаты работы студента. Ситуация усугубляется большим объемом современной самостоятельной работы в учебном процессе и нехваткой времени у преподавателя на ее качественную проверку, на обсуждение результатов самостоятельной работы со студентом, консервативностью ряда преподавателей и нежеланием учитывать новые условия осуществления учебного процесса в открытом образовательном пространстве;

– *коммуникативные риски* – связаны с отсутствием ограничений профессиональной и научной направленности участников групп, разнообразием их культурных и ценностных ориентаций, эмоциональной и содержательной открытостью электронных сообщений, отсутствием общепринятых норм сетевой этики; Коммуникационное взаимодействие происходит опосредованно и виртуально, обладает высокой оперативностью, может происходить в индивидуальном и массовом режимах, сопровождаясь упрощением языковой личности, отсутствием визуального контакта, что может приводить к межличностному недопониманию, несогласованности действий участников учебного процесса. Все это требует формирования у студентов и преподавателей особой сетевой культуры взаимодействия, ориентированной на решение образовательных задач;

– *валеологические риски* – детерминированы рядом негативных последствий информатизации общества, информационной зависимостью и информационной перегрузкой, развитием «клипового» мышления, в результате чего растет потребность в постоянном получении новой информации, увеличивается время на ее поиск и сокращается время на ее осмысление; студент превращается в рассеянного пользователя информации, у него снижаются аналитические способности, ослабевают навыки построения причинно-следственных связей, принятия осознанных решений.



Рис. 2. Образовательные риски в открытой информационно-образовательной среде

Двойное влияние образовательных рисков на результаты обучения обусловлено ситуациями неопределенности, возникающими в ходе обучения, и зависимости их исхода от соответствующих действий субъектов учебного процесса, что вызывает необходимость управления образовательными рисками. Задачами такого управления являются не столько уклонение от рисков (в условиях рискогенного общества это становится невозможным), сколько их оптимизация [200], применение эффективных механизмов управления образовательными рисками на основе их экспертной оценки – выявления, идентификации и установления вероятных результатов воздействия [35; 100].

Открытость информационно-образовательной среды и условия протекания в ней учебного процесса ставят под сомнение вопросы управления возникающими при этом образовательными рисками. Появление данных рисков обусловлено зарождающимися в среде стихиями – силами, побуждающими личность двигаться к поставленной цели определенным коридором возможностей [95]. При этом стихии могут быть желательными (например, интерес студентов к электронным средствам обучения) и нежелательными (информационная зависимость). Следовательно, успех опосредованного управления как процессами формирования личности, так и существующими образовательными рисками зависит от готовности преподавателей и студентов управлять данными стихиями [169]. Поиск педагогических механизмов управления образовательными рисками в открытой среде и определение набора необходимых средоуправленческих действий предполагает выявление сущности самостоятельной работы студентов в открытой среде, механизмов обеспечения ее качества в данных условиях, требований к подготовке студентов и преподавателей к данному виду управления.

Выводы по главе

Информатизация и глобализация общества усиливают производство и накопление объективных опасностей для человека. Основными характеристиками рискогенного общества становятся: экстремальность, неопределенность, опасность, влияние риска на деятельность любого человека и предприятия. Существует прямая связь риска с информационной средой, создающей благоприятные условия для развития интеграционных процессов в обществе и экономике, трансформации всех профессиональных видов деятельности и нарастание количества принимаемых решений. В результате многие специальности в современном мире имеют такие же информационные нагрузки, как и авиадиспетчеры. Поэтому высшее образование должно готовить будущих специалистов к работе в ситуациях риска.

В то же время образование само подвержено информатизации и реализует свои задачи в рискованных ситуациях. В результате переноса учебного процесса в Интернет изменяются условия его реализации: увеличивается количество изучаемых учебно-методических материалов; стираются знаниевые границы осваиваемой области; все более разнообразными становятся траектории обучения и получаемые образовательные результаты; сокращаются временные и пространственные ограничения процесса обучения; появляется возможность выбора средств обучения самим обучающимся; становится актуальным соблюдение сетевой этики и культуры. В результате, учебный процесс сопровождается образовательными рисками (технологические, организационные, методические, коммуникативные, валеологические), приводящими к отклонению образовательных результатов от запланированных и снижающими качество обучения и профессиональной подготовки.

§1. Качество современного высшего образования

Глобальная информатизация общества, обусловленная бурным развитием сетевых технологий, как и все предшествующие информационные революции, кардинальным образом повлияла на институт образования. В социально-философских исследованиях (Д. Белл, М. Кастельс, А.А. Чернов) информационное общество часто характеризуют как общество знаний, в котором информация становится философской категорией, а основной экономической ценностью выступают национальные информационные ресурсы. В результате, основным источником роста экономики выступает знание как результат обработки информации, а движущей силой развития общества и образования - производство информационного (не материального) продукта [68;196], под которым понимается документированная информация, подготовленная в соответствии с потребностями пользователей и представленная в форме товара особого рода, который имеет не только цену, выражающую его конкретную полезность, но и всеобщую полезность в виде накапливаемого человеческой цивилизацией научного знания [179]. В образовании информационный продукт представляется учебными пособиями, электронными образовательными ресурсами, видеолекциями и т.д. Выпуск любого продукта неразрывно связан с его качеством – совокупностью свойств продукции, обуславливающих ее способность удовлетворять определенные потребности в соответствии с ее назначением [41]. Ориентация образования на выпуск информационного продукта (наравне с главной задачей формирования специалиста) детерминирует задачу обеспечения соответствующего качества этого продукта.

На фоне развивающихся информационных процессов увеличивается потребность общества в специалистах, способных работать с информацией и формировать на ее основе необходимое знание и информационный продукт, усиливается актуальность

профессионального образования для общества в целом и для личности в частности, обостряются задачи массовости и доступности образования. Диалектическая связь философских категорий «количество» и «качество», согласно которой даже незначительные количественные изменения могут приводить к ощутимым качественным изменениям, вновь актуализирует проблему обеспечения качества образования в условиях его массовости.

Одновременно с развитием сетевых технологий и всемирной паутины сбывается прогноз Э. Тоффлера о радикальном преобразовании институтов и школ: развиваются новые виды образования (открытое, инклюзивное, самообразование, семейное, глобальное) и формы обучения (дистантное, электронное); появляется возможность получать образование в любом образовательном учреждении (глобальное и открытое образование); становится реальной сетевая форма реализации образовательных программ (обучение в нескольких вузах по одной программе). С одной стороны, это увеличивает конкуренцию между вузами и усиливает их борьбу за студентов и в совокупности с развитием товарных и рыночных отношений в образовании (предоставление образовательных услуг, продажа информационных товаров) обостряет задачу улучшения качества профессиональной подготовки специалистов в каждом конкретном вузе. С другой стороны, возникает проблема преемственности и стандартизации образования на всех образовательных уровнях, что является обязательным условием обеспечения его должного качества.

Таким образом, развитие информационных и глобализационных процессов и их влияние на сферу образования обусловили следующие причины актуализации проблемы качества образования: формирование общества знаний, ориентация образования на выпуск информационного продукта и предоставление информационных услуг; массовость образования; становление его глобального и открытого характера; развитие сетевых форм реализации образовательных программ.

Мировое сообщество откликнулось на данную проблему серией документов, анализ которых позволяет проследить динамику становления понятия «качество образования». В 1995 году в преддверии Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО - всемирная организации, занимающаяся проблемами качества образования, выпускает программный документ, определяющий основные насущные направления реформирования высшего образования, среди которых наряду с требованиями современности и интернационализации заявлена задача обеспечения качества образования, а само качество представлено как многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности, осуществляемые в рамках высшего образования [140]. Во Всемирной декларации по высшему образованию XXI века (Париж, 1998 год) качество высшего образования определено как многомерная концепция, охватывающая учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, кадры, учащиеся, здания, материально-техническую базу, оборудование, академическую среду [30]. Данное определение интересно не только актуализацией проблемы качества образования как такового, но и широкими границами его радиуса действия: наряду с учебными программами и организацией учебного процесса к проблемам качества отнесены вопросы инфраструктуры, учебной среды, кадров конкретного образовательного учреждения и проводимыми на его базе научными исследованиями.

В совместном заявлении европейских министров образования в Болонье (1999 год), среди первоочередных задач, направленных на создание европейской зоны высшего образования, заявлено «содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий» и конкретизирована необходимость перехода от постановки проблемы качества к задаче обеспечения его оценки и контроля [20].

Вместе с тем в данных документах не раскрывается суть качества образования как ключевого понятия, вместо этого упор сделан на его структурно-содержательные и контрольно-

измерительные аспекты. Обусловлено это тем, что с начала 90-х годов прошлого века в Европе начали действовать международные стандарты управления качеством ИСО 9000 и ИСО 8402, одной из основных целей которых являлась стандартизация понятия качества как такового. В соответствии с данными стандартами «качество» определяется как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности потребителей, где под объектом понимается процесс, продукция или результат предоставления услуги, организация или система, или некоторая их комбинация [64].

Присоединение России к Болонскому процессу потребовало представления качества российского образования с позиций европейского сообщества и международных стандартов ИСО. В одном из первых определений, появившихся в словаре профессиональной педагогики в 1999 году (С.М. Вишнякова), качество образования представлено как «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» [27, с.121]. Автор не только строит определение на основе международного стандарта ИСО, но и объединяет вместе качество образовательного процесса (объект – процесс) и качество результатов (объект – результат предоставления услуги), подчеркивая тем самым важность и равноправность этих двух составляющих для качества образования и отображая в определении специфику образования. Потребителем образования выступает общество, что правомерно отражает его социальную направленность. Однако из определения следует, что критериями качества выступают распространенные в обществе представления об образовательном процессе, что, на наш взгляд, не может выступать четкой методологической позицией контроля качества (во всяком случае, в такой формулировке). Далее, конкретизируя влияющие на качество образования факторы, автор ограничивает данное понятие учебным процессом: содержание; компетентность педагогических

работников; новейшие педагогические технологии и материально-техническая оснащенность; гуманистическая направленность; полнота удовлетворения в знаниях.

В то же время данное определение достаточно полно отражает особенности такого социального института как образование, поэтому многие педагоги-исследователи использовали его в своих научных исследованиях и методических работах (С.Я. Батышев, В.В. Маслова, Н.В. Соловова) [118; 128; 162]. Ряд исследователей вносят в него некоторые коррективы. Так, Е.В. Яковлев уточняет, что качество образования – это интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия операционально заданным целям общества, т.е. цели должны быть четко представлены [209]; В.И. Звонников и М.Б. Чельшкова под качеством образования также понимают интегральную характеристику, отражающую степень соответствия реально достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям и социальным ожиданиям [53]. В определениях делается акцент на нормировании получаемых результатов и расширении количества потребителей образовательных услуг: государство и общество. В ряде работ под потребителем понимают также личность обучаемого. Так, Н.А. Селезнева определяет качество образования как его соответствие потребностям общества и личности, установленным нормам, требованиям, стандартам [150]; в глоссарии федеральных государственных образовательных стандартов - интересам личности, общества и государства [188]; в новом законе об образовании - федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность [110]. Согласимся с мнением С.Я. Батышева и А.М. Новиковой, что потребителем образовательных услуг выступает также и сама система образования, предполагая завершения одного образовательного уровня для перехода к другому образовательному уровню [128].

Анализируя существующие определения качества образования, обратили внимание на мнение отечественных исследователей о необходимости рассмотрения качества образования как интегральной или комплексной характеристики, которая может объединять и качество образовательного процесса, и качество его результатов, и качество образовательной системы. На наш взгляд, наиболее четко такой подход отражен в работах Н.А. Селезневой, которая под качеством высшего образования понимает системную совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования как результата, как процесса, как образовательной системы [149]. Представляется интересной логика данного определения, согласно которой качество любого объекта можно представить как систему подкачеств. В частности, описывая качество образования как процесса, Н.А. Селезнева представляет его в виде совокупности качества образовательной программы, потенциала научно-педагогического состава, потенциала обучающихся, качества средств обучения и используемых образовательных технологий, качества управления образовательным процессом [150]. Корни такого представления кроются в современном философском понимании категории «качества», согласно которому качество есть иерархическая и динамическая система качеств элементов (подсистем, объектов, процессов) в единстве их внутренних и внешних, потенциальных и реальных свойств [173].

Согласимся с мнением ученых (В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова, Е.В. Яковлева) о необходимости «проводить четкую грань между процессом и результатом» [53, с.15], отличать качество результатов образования от качества образовательного процесса и качества образовательной системы [209]. Некоторые исследователи не только выделили такие качества, но и сформулировали для них отдельные определения. Так, в диссертационном исследовании Л.П. Меркуловой разведены понятия качество образования и качество обучения: качество образования связывается с уровнем профессионального образования и

определяется как способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития; качество обучения связывается с качеством учебного процесса и определяется как совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей по всестороннему развитию личности обучаемого [101]. В диссертационном исследовании Н.В. Солововой отдельно выделено качество результатов обучения как комплексная характеристика освоения образовательной программы, отражающая удовлетворенность студентов организацией учебного процесса, а также развитые способности и готовность к профессиональной деятельности [162].

Согласимся с существующем в педагогической теории мнением о том, что термин «качество образования» имеет относительный характер, т.к. его компоненты (как интегральной характеристики) меняются в соответствии с целями образования, которые в свою очередь зависят от уровня образования (общеобразовательный, профессиональный), образовательных этапов, конкретных потребителей образовательной услуги (рынок труда, администрация образовательного учреждения, обучающийся, его родители и т.д.) [53]. Так, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров соотносят качество образования с определенным уровнем знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, достигшем обучаемым на определенном этапе обучения в соответствии с планируемыми целями [73]; М.С. Лазарев описывает качество образования как меру соответствия результатов развития личности обучающихся в конце какого-либо возрастного периода возможностям для развития, объективно содержащимся в культуре данного временного лага [88]; М.М. Покаташкин понимает под качеством образования меру достижения поставленных целей, уточняя, что цели должны быть заданы в зоне потенциального развития обучаемого [185].

Таким образом, говоря о качестве образования необходимо уточнять, о каком виде и уровне образования идет речь, каковы цели оказываемой образовательной услуги и к каким результатам она должна приводить. Как отмечает Е.В. Яковлев, нельзя говорить о качестве образования, не описав целей образования в виде четкого образа ожидаемого результата с определенным набором свойств и критериев оценки их сформированности [209].

В результате приходим к выводу о необходимости уточнения таких понятий как «показатели качества образовательной услуги» и «критерии» их оценивания. Несмотря на однозначное историческое толкование понятия «показатель» (данное, позволяющие судить о свойствах и качествах чего-либо) и понятия «критерий» (мерило оценки, суждения; признак, на основании которого производится оценка чего-либо [205]), в теории качества образования такой однозначности не существует. Так в Глоссарии ключевых терминов ФГОС второго поколения под критериями качества образования понимаются показатели и признаки, на основании которых можно оценить качество образования [188]. Не разводит данные понятия в своих работах и Н.А. Селезнева, указывая, что уровень усвоения содержания образования «характеризуется совокупностью определённых критериев (показателей)» [149, с.20].

В соответствии с терминологическим словарем в области управления качеством показателями того или иного процесса (объекта) являются измеряемые характеристики, описывающие процесс (объект), а критериями результативности обучения является совокупность требований к знаниям, умениям, навыкам, используемых для определения степени достижения запланированных целей и результатов [179]. Это дает основание считать критерий первичным понятием по отношению к показателям: сначала определение набора требований (или критериев) к образовательному результату, а затем совокупность соответствующих измеряемых характеристик. Похожим образом используется понятие критерия в Международном стандарте ИСО-8402, где в пункте 2.1. указано, что требования потребителя

переводятся в количественные характеристики на основе установленных критериев качества.

Необходимо заметить, что в данных суждениях нет противоречий, так как критерий - широкое понятие и критерии можно выделять для разных процессов (объектов). В частности, можно говорить о критериях качества образования и критериях оценивания показателей качества. В первом случае, речь пойдет о соответствии образовательных результатов нормам и требованиям общества, а во втором случае – о наборе признаков, с помощью которых можно оценить показатели качества. Мы придерживаемся точки зрения В.И. Звонникова и М.Б. Челышковой, представляющих качество образования в виде интегральной характеристики, отражающей степень соответствия образовательных результатов нормативным требованиям и раскрывающей это соответствие через совокупность показателей качества, для каждого из которых предлагается выбрать экспертным путем критерий (критерии) с целью обоснованного принятия решения о достижении / не достижении показателей необходимых значений [53].

Необходимо отметить, что набор показателей качества разных образовательных услуг различен, как и критерии их оценивания. Очевидно, что данная задача не является тривиальной. По мнению педагогов-ученых (Н.Ф. Ефремова), можно выделить ряд основных принципов отбора показателей качества: ориентация на требования основных потребителей, как внешних (работодателей), так и системы образования; оптимальная минимизация системы показателей с учетом требований разных потребителей; отбор наиболее инструментальных и технологичных показателей, удобных для сбора данных, их измерения, анализа и интерпретации полученных результатов, восприятия потребителей; иерархичность системы отобранных показателей и их сопоставимость с международными аналогами [51].

Обращаясь к проблеме качества профессионального образования можно сказать, что и в этом случае набор показателей качества будет разным, и это зависит не только от вида профессионального

образования (дополнительное, среднее, высшее), направлений и профилей профессиональной подготовки, но и от постоянного изменения требований общества и работодателей к профессиональной подготовке будущих специалистов. Так еще недавно были востребованы специалисты, владеющие информационными технологиями в рамках своей профессиональной деятельности; затем – мобильные специалисты, способные быстро адаптироваться в профессиональной сфере, принимать адекватные решения, нести профессиональную и гражданскую ответственность за них; сегодня – специалисты, способные к самообразованию, готовые к непрерывному обучению, способные применять новые знания к своей профессиональной деятельности, и при необходимости не только менять место работы, но и профессиональную область.

Отражение данной ситуации находим в научно-методических работах, посвященных качеству профессионального образования: в диссертации Л.П. Меркуловой качество профессиональной подготовки соотносится с профессиональной мобильностью будущих специалистов [101]; в исследовании Н.В. Солововой результат профессионального обучения представляется готовностью к профессиональной деятельности, способностью к квази-профессиональной деятельности (моделирование, имитация профессиональных ситуаций), профессиональной адаптивностью выпускников [162]. При описании проблем оценки качества обучения студентов В.И. Звонников, М.Б. Челышкова отмечают, что в основе результатов образовательного процесса лежит формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию в сочетании с социальной ответственностью за результаты профессиональной деятельности [53]. В монографии Е.В. Яковлева результаты образовательного процесса связываются с формированием гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [209].

Необходимо заметить, что обращение к компетентностному подходу педагогов-исследователей обусловлено его государственной поддержкой в таких документах, как «Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года», где данный подход заявляется как основная методологическая позиция в отборе содержания образования и профессиональной подготовки специалистов [76]; федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, использующие компетенции в качестве образовательных результатов; новый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором понятие компетенции используется в одном ряду с понятиями знания, умения и навыки. Актуальность компетентностного подхода для образования, в целом, и проблемы качества образования, в частности, обусловлена также вхождением России в мировое сообщество, выходом Российского образования на европейский уровень и присоединением к Болонскому процессу и европейской системе высшего образования, для которой характерно использование понятий «компетенции» и «квалификации» для оценки качества образования.

На наш взгляд, методологическая основа компетентностного подхода не только способствует более адекватной оценке качества профессионального образования, но и помогает повысить его за счет перехода в профессиональном образовании от воспроизведения знания к его применению, тесной связи результатов образовательного процесса с бесконечным разнообразием профессиональных ситуаций, ориентации учебного процесса на умения разрешать проблемы профессиональной деятельности. По мнению исследователей, применение компетентностного подхода позволяет: вывить совокупность требований к качеству образования, адекватно современным тенденциям в образовании, запросам обучающихся, общества и рынка труда; представить показатели качества как множество общих и профессиональных компетенций; разработать аппарат педагогических измерений и получить

надежные и валидные оценки происходящих в образовании инновационных изменений [53].

Отметим, что согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века (1998) и Берлинскому коммюнике министров высшего образования (2003) важнейшее значение для обеспечения качества имеет внешняя и внутренняя оценка образовательных программ, в том числе со стороны студентов. Под внутренней оценкой качества образования понимается самооценка своей деятельности образовательными учреждениями по основным составляющим образовательного процесса: обучающиеся (государственная аттестация, текущий контроль); обучающие (аттестация, повышение квалификации); ресурсное обеспечение (организационное, материально-техническое, учебно-методическое, информационное, финансовое). Внешняя оценка качества образования предполагает оценку образовательного учреждения государственными структурами, органами власти, рынком труда, обществом, личностью [31], а также силами независимых специализированных международных экспертов [30].

На наш взгляд, особое место в проблеме оценки качества образования должно отводиться личности обучающегося: с одной стороны, он является потребителем образовательной услуги и его удовлетворенность уровнем осваиваемой образовательной программы, условиями обучения и возможностями последующего трудоустройства задает внешнюю оценку качества образования; с другой стороны, он выступает объектом обучения и его индивидуальные достижения составляют внутреннюю оценку качества образования. Вместе с тем среди педагогического сообщества правомерно возникает вопрос о качестве самооценки обучающимися своих возможностей и способностей, которую традиционно относят к внутренним оценкам качества образования. По мнению С.Я. Батышева, самооценка нигде и никак не учитывается, т.к. нет соответствующего научно-методического обеспечения развития у обучающихся навыков самооценки, а ее формализация навряд ли возможна, в то время как в перспективе

должно произойти смещение учебного процесса с оценки на самооценку [128].

Вопрос улучшения качества образования требует обращения к задаче выявления влияющих на него факторов, силу их воздействия и существующие между факторами связи. Достаточно подробно данный вопрос отражен в работах Э.М. Короткова, выделяющего два главных фактора – цель и потенциал образования: цель отражает тенденции развития образования, пронизывая всю образовательную систему и отражаясь как в государственной образовательной политике, так и в деятельности каждого участника образовательного процесса на любом уровне образования через его содержание, методику преподавания, технологии обучения, формируемые образовательные результаты и системы ценностей, воспитательные эффекты [77]. Очевидно, что качество образования детерминируется его целями, поставленными потребителями (обществом, государством, работодателями) перед образованием. Потенциал образования определяет возможность достижения поставленных целей и, как результат, должно качество образования и складывается из квалификаций и специализаций профессорско-преподавательского состава, материально-технической базы и научного потенциала вуза, действующих методологий образования и образовательных программ, господствующих методик преподавания и технологий обучения, существующих систем контроля знаний и систем управления образовательными процессами [77]. На наш взгляд, данный фактор имеет вероятностный характер, т.к. потенциал образования не всегда может быть реализован, что в конечном итоге и приводит к недостаточному качеству образования. Так, даже при наличии хорошей материально-технической базы, высоко-профессиональных преподавателей и разнообразных научных разработок отсутствие или некорректная организация системы управления образовательным учреждением сильно снижает шансы реализации его потенциала.

В теории качества образования принято делить влияющие на него факторы на внешние и внутренние в зависимости от того, с

какой стороны эти факторы воздействуют на качество образования. К внешним факторам относят воздействия со стороны государства и общества на образование (государственное управление, организационно-правовое обеспечение, система финансирования, уровень престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов; к внутренним – воздействия на качество внутри образовательной системы и каждого образовательного учреждения (состав преподавателей и студентов, информационно-методическое и материально-техническое обеспечение учебного процесса, инновационность и преемственность образования, единство обучения и воспитания, гибкость и адаптивность обучения [73; 77].

Очевидно, что одним из наиболее существенных факторов, влияющих на качество современного образования, является его информатизация: широкомасштабное использование в учебном процессе разнообразных информационных технологий, частичный или полный перенос обучения в открытую информационно-образовательную среду, активная интеграция электронного обучения с традиционным образованием. Ученые-исследователи единодушны во мнении, что информационные технологии обладают большим дидактическим потенциалом и определенными преимуществами перед традиционной формой обучения. Однако, как любое развивающееся направление деятельности, электронное обучение несет в себе определенные трудности, проблемы и риски, без учета которых говорить о повышении качества образования невозможно.

Не вызывает сомнений тот факт, что выявление различных факторов, влияющих на качество образования, и их учет в организации учебного процесса должны способствовать его повышению, что обуславливает появление такого важнейшего понятия, как «гарантия качества образования». В терминологическом словаре оно рассматривается как виды скоординированной деятельности по руководству и управлению образовательным учреждением в области качества [179]. В соответствии с толковым словарем В. Даля слово «гарантия» - означает обеспечение,

ручательство. Как внутренний механизм обеспечения качества образования понимается его смысл В.И. Звонниковым, М.Б. Чельшковой [53]. Исходя из данных определений, гарантия качества предполагают создание в образовательном процессе условий, обеспечивающих максимально возможное достижение образовательных целей.

Основным международным документом в данной области являются «Стандарты и Директивы для гарантии качества Высшего образования в Европейском регионе», в соответствии с которыми для обеспечения качества высшего образования в вузе необходимы: заинтересованность студентов, преподавателей и общества в хорошем качестве высшего образования; организационная автономия образовательного учреждения; ответственность поставщики высшего образования за его качество; защищенность интересов общества в области качества образования; постоянное развитие и улучшение качества академических программ; прозрачность внешней оценки качества и ее соответствие поставленным целям; развитие культуры качества в вузах; публичная демонстрация разнообразной отчётности вузов; демонстрация качества образовательных услуг вузов как внутри страны, так и на международной арене [53]. Создание таких условий требует выполнения определенных видов деятельности, причем на разных уровнях: от управленческих действий руководства образовательным учреждением до педагогической деятельности в рамках отдельного учебного процесса.

Анализ и обобщение материалов различных работ (И.Х. Бикмухаметов. С.А. Подлесный), посвященных обеспечению качества электронного обучения, позволил нам выделить задачи, решение которых может гарантировать качество образования при активной интеграции в него средств электронного обучения:

1. На уровне организации образовательного процесса необходимы: система менеджмента качества, соответствующая политика и внутренние нормативные акты; высокий уровень материально-технического обеспечения вуза, включая открытую информационно-образовательную среду; выработка требований к

образовательным программам, ресурсному обеспечению подразделений, к поставщикам и потребителям образовательных услуг; стандартизация и сертификация предоставляемых образовательных услуг; система повышения квалификации преподавателей в области ИКТ).

2. На уровне организации и проведения отдельного учебного процесса необходимо обеспечить: управление учебным процессом (мотивацию ППС по внедрению ИКТ в учебный процесс, грамотное распределение обязанностей участников учебного процесса, контроль за предоставлением электронных образовательных услуг и т.д.); постоянное совершенствование организации и технологий электронного обучения (структуры и содержания программ, используемых форм и методов обучения, качества учебно-методического обеспечения, уровня ИКТ-знаний и умений студентов и преподавателей, обновления используемых технологий) [19; 123].

Одним из условий обеспечения качества образования исследователи называют выработку требований к потребителям образовательных услуг, которые мы понимаем как наличие определенных стартовых знаний и умений в области ИКТ у студентов для более качественного освоения образовательной программы и достижения более высоких образовательных результатов. По результатам экспертного опроса преподавателей, использующих дистанционные технологии в учебном процессе [19], наиболее сильно на качество электронного обучения влияют (после материально-технического обеспечения) грамотное управление учебным процессом и качество технологий обучения (что лежит в зоне ответственности преподавателя).

Таким образом, на основании проведенного теоретического исследования проблемы качества образования приходим к следующим выводам:

1. Под качеством высшего образования следует понимать степень его соответствия текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, требованиям федеральных государственных образовательных стандартов,

потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность.

2. Потребителями, определяющими цели высшего образования, требования, которым оно должно удовлетворять, и образовательные результаты, которое оно должно обеспечивать, являются государство, общество, работодатели, личность (включая семью и других представителей) и система образования; каждый потребитель вносит свой вклад в качество высшего образования.

3. Качество высшего образования является интегральной характеристикой, складывающейся из качества образовательной системы (образовательные концепции и программы, федеральные государственные образовательные программы, преемственность учебных программ, междисциплинарные связи, материально-техническая база, академическая среда), качества организации учебного процесса (педагогический состав, методики обучения, образовательные технологии, средства контроля) и качества образовательных результатов (степень соответствия ожидаемым результатам).

4. Качество высшего образования находится под влиянием различных факторов, учет которых позволяет гарантировать качество предоставляемой образовательной услуги.

5. Методологическим подходом к отражению качества образовательных результатов является компетентностный подход, позволяющий представлять результаты в виде совокупности общих и профессиональных компетенций. Уровень сформированности компетенций должен определяться с помощью показателей, отбор и оценивание которых соответствует критериям качества.

6. Оценка качества высшего образования складывается из внешней оценки (со стороны потребителя образовательной услуги) и внутренней оценки (со стороны образовательной системы). Особое место занимает позиция студента, выступающего одновременно потребителем образовательной услуги, носителем образовательных результатов и субъектом самооценки.



Рис. 3. Модель качества высшего образования

Итак, на начало XXI века в педагогике и нормативных документах сферы образования закрепился новый термин «качество образования», очерчены его области действия, уточнены потребители, определены влияющие на него факторы.

§2. Качество самостоятельной работы студентов

Увеличение объема самостоятельной работы студентов в структуре основных образовательных программ и преобладание данного вида учебных занятий над обучением, реализуемом через контактные формы (представленные в основном аудиторными занятиями), предопределяет значение самостоятельной работы студентов в достижение образовательных результатов. Педагогическое сообщество исследует отдельные ее аспекты, связывая качество самостоятельной работы с информатизацией вузов и применяемыми в учебном процессе информационно-коммуникационными технологиями, видя в них потенциальные возможности для повышения качества студенческих работ, обращая

внимание на необходимость управления данным процессом (С.Н. Боженев, Т.В. Колесова, Э.М. Коротков).

Учеными доказывается возможность обеспечения качества самостоятельных работ с помощью тьюторского сопровождения автономной деятельности студентов (Н.Е. Ерофеева, Т.Б. Серебровская), применения специальных критериев мониторинга ее результатов (А.Н. Мисюкевич), балльно-рейтинговой системы их оценивания (С.А. Кузюшин).

Вместе с тем, для выбора наиболее эффективных средств обеспечения качества самостоятельной работы студентов необходимо уточнение сути данного понятия (в современных условиях протекания учебного процесса), выявление факторов, влияющих на качество самостоятельной работы студентов в открытых информационно-образовательных средах.

Преподаватели заинтересованы в самостоятельной работе студентов как в значимой форме учебного процесса, позволяющей: систематизировать имеющиеся у студента теоретические знания и закрепить практические умения и навыки; развивать познавательные способности, творческую инициативу, самостоятельность, ответственность и организованность; развивать самостоятельность мышления, умения исследовательской деятельности, навыки работы с учебной и научной литературой, документацией [137]. Самостоятельная работа студентов обеспечивает реализацию педагогических функций: информационно-обучающей – закрепление и расширение знаний; развивающей – повышение культуры умственного труда и обогащение интеллектуальных способностей; ориентировочной и стимулирующей – процесс обучения получает профессиональное ускорение; воспитательной – приобретаются профессиональные качества будущего специалиста; исследовательской – появляется новый уровень профессионально-творческого мышления студентов [161].

В результате, преподаватели становятся потребителями дидактического потенциала самостоятельной работы студентов,

способствующего при ее правильной организации росту качества всего учебного процесса.

Представляя самостоятельную работу студентов как информационно-исследовательскую деятельность, выполняемую студентом в целях получения нового знания, приходим к выводу, что основным образовательным результатом такой деятельности является приобретаемое студентом новое знание [168]. Следовательно, потребителями, заинтересованными в качестве самостоятельной работы, выступают не только преподаватели как представители системы образования, но и студенты как получатели нового знания. Вместе с тем, основной задачей профессиональной подготовки является формирование специалиста в соответствии с потребностями общества и рынка труда, а главной мотивацией личности к качественному обучению выступает будущая профессиональная деятельность. Таким образом, общество и работодатели также заинтересованы в качестве самостоятельной работы студентов.

Подтверждение нашим выводам находим в исследованиях Н.В. Солововой, представляющей качество образовательных результатов как комплексную характеристику, объединяющую готовность выпускника к профессиональной деятельности, способность к профессиональной адаптации (что соответствует требованиям общества, государства и работодателей), способность к выполнению учебной и квазипрофессиональной деятельности (что соответствует потребностям образовательной системы) и степень удовлетворенности студента организацией учебного процесса, включая методическое обеспечение самостоятельной работы (что соотносится с потребностями студента) [160].

Представляя качество высшего образования как интегральную характеристику (качество функционирования образовательной системы, качество организации учебного процесса и качество образовательных результатов), с учетом основных потребителей (преподаватели и студенты), считаем необходимым рассматривать качество самостоятельной работы студентов в открытой

информационно-образовательной среде как интегральную характеристику, в которой качество образовательных результатов обусловлено качеством подготовки и реализации самостоятельной работы студентов.

Качество результатов самостоятельной работы студентов должно соответствовать требованиям общества к профессиональной подготовке специалистов, отраженных в нормативных документах (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальная доктрина образования в РФ до 2020 года, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования).

Анализ данных документов выполнялся нами с учетом сути самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде как самоорганизуемой информационно-исследовательской деятельности студентов по формированию нового знания с помощью информационно-коммуникационных, сетевых технологий на основе открытых электронно-образовательных ресурсов. Это позволило сфокусироваться на таких группах образовательных результатов как способности к построению нового знания, способности к применению информационно-коммуникационных технологий, способности осуществления разнообразных процессов «самости» (табл. 3).

Образовательные результаты, представленные совокупностью способностей и навыков, позволяют обратиться к такому понятию, как «компетенция». В соответствии с компетентностным подходом профессиональная подготовка специалистов должна быть ориентирована на формирование «системного набора компетенций» [102]. Компетенцию чаще всего выражают через способности, навыки и обобщенные способы действий [179]. Следовательно, необходимо соотнести группы выделенных способностей с той или иной компетенцией.

Таблица 3

Ожидаемые государством и обществом образовательные результаты профессиональной подготовки студентов

<i>Способности</i>	<i>Образовательные результаты</i>
Способности к построению нового знания	Способен к самостоятельному приобретению новых знаний, к обобщению и анализу информации. Способен формировать суждения по научным и социальным проблемам. Способен к обновлению знаний с помощью современных образовательных и информационных технологий. Способен к конструктивным решениям, творчеству.
Способности к применению информационно-коммуникационных технологий	Владеет методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации. Способен работать с информацией из различных источников, в глобальных компьютерных сетях. Владеет навыками работы с компьютером как средством управления информацией. Способен работать с информацией.
Способности к осуществлению процессов «самости»	Способен к непрерывному самообразованию и самообучению, к саморазвитию и самореализации в трудовой и общественной деятельности, постановке целей, выбору путей и средств их достижения. Способен к самокритике, оцениванию своих достоинств и недостатков. Способен к академической и профессиональной мобильности. Способен к профессиональному росту. Способен к самостоятельной работе.

Качество организации самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде как учебного процесса требует определения факторов, влияющих на этот процесс. Считаем, что в условиях открытых сред основным фактором, влияющим на качество самостоятельной работы студентов, выступает наличие технологических, организационных, методических, коммуникативных и валеологических рисков, что требует от преподавателя специальной организации самостоятельной работы как учебного процесса:

– технологической подготовки – выбор программных средств, перевод материалов в электронный вид, обеспечение коммуникационного взаимодействия;

– методической подготовки – выбор методик, инструментов, видов заданий, форм контроля, открытых образовательных материалов, проведение экспертизы их качества;

– научной подготовки – учет психолого-педагогических условий работы и негативных последствий, обеспечение сокращения влияния информационной перегрузки на студентов.

Все это дает основание полагать, что гарантиями качества выполнения самостоятельной работы студентов в условиях открытой информационно-образовательной среды становятся ее методически-грамотная и научно-обоснованная подготовка и реализация, что предполагает наличие у преподавателя необходимых профессиональных компетенций. В то же время, не только преподаватель должен быть готов к организации самостоятельной работы на качественном уровне, но и студент должен иметь определенный набор знаний, умений, навыков для ее выполнения с помощью разнообразных информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, гарантиями качества самостоятельной работы студентов в условиях открытых сред является готовность преподавателей к ее организации в данных условиях и способность студентов к ее выполнению с помощью информационно-коммуникационных технологий (рис. 4).

Интегральный характер качества самостоятельной работы студентов в открытой среде с учетом философской трактовки категории «качества» в виде иерархической системы [173] предполагает определение его структуры с позиций системного подхода: на первом уровне декомпозиции качество самостоятельной работы студентов представляется двумя элементами – качеством ее подготовки и реализации в условиях открытой среды преподавателем и качеством ее выполнения студентами. Для установления составляющих качества на втором уровне декомпозиции необходимо выявить более мелкие составляющие каждого из них.



Рис. 4. Логика определения сути качества самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде

Организация самостоятельной работы студентов требует выполнения преподавателем следующих функций: планирование, методическое обеспечение, технологическая организация, координация совместной деятельности, контроль результатов. Каждая функция, в свою очередь, предполагает решение: традиционных педагогических задач (целеполагание, планирование, разработка методических материалов); задач, непосредственно связанных с открытыми информационно-образовательными средами (перевод учебных материалов в электронный вид, размещение в среде, построение ссылок на открытые образовательные ресурсы, коммуникационное взаимодействие); задач, которые напрямую не связаны с информационно-коммуникационными технологиями, но зависимы от них (регламентирование заданий по объему и времени с учетом использования данных технологий, разработка соответствующих технологических карт, выбор наиболее адекватных способов контроля знаний, методов активизации деятельности и способов взаимодействия в данных условиях). Набор выполняемых задач зависит от того, какой вид открытой информационно-образовательной среды используется. В частности, для открытой среды, специально спроектированной для конкретного вуза, преподавателю не надо выполнять функции администрирования учебного процесса (допуска студентов, компоновки материалов и др.), так как они либо уже включены в среду, либо выполняются специальными службами, в то время как создание персональной образовательной среды требует выполнения всех этих действий самим преподавателем, обладающим информационной культурой.

Для выполнения самостоятельной работы в открытых информационно-образовательных средах студенту необходимы элементарные умения и навыки работы с компьютерной техникой, файловой системой и в сетях различного вида, коммуникационного взаимодействия с преподавателями и студентами, коллективной работы в сети. Самостоятельная работа студентов как информационно-исследовательская деятельность предполагает наличие у студентов способностей к поиску информации, ее

хранению на разнообразных носителях, применению различных программ обработки информации и оформления результатов. Следовательно, качество выполнения студентами самостоятельной работы в открытой среде обеспечивается уровнем их грамотности в области информационно-коммуникационных технологий.

Вместе с тем студенту необходимы также знания, умения и навыки применения основных исследовательских приемов обработки информации: сбор и систематизация материалов; выбор методов исследования; анализ, сравнение и обобщение материалов; генерация умозаключений; оформление полученных результатов в логике поставленных задач; представление и защита своей работы; рефлексия результатов обсуждений. Самоорганизуемый характер самостоятельной работы студентов обуславливает наличие у студентов элементарных знаний и навыков самоуправления своей деятельностью – самомотивирования, самоорганизации, самоконтроля и самооценки. По мнению педагогов (Е.П. Бочарова), самоконтроль и контроль занимают особое место в системе обучения, так как выступают механизмами сличения фактического учебного результата с нормативно заданным, сознательной и самостоятельной верификацией результатов обучения и поставленных целей. Следовательно, самоконтроль хода самостоятельной работы и самооценка получаемых образовательных результатов являются определенной гарантией ее качества. Таким образом, качество выполнения самостоятельной работы студентами необходимо представить совокупностью качества выполнения информационно-исследовательской деятельности, уровня ИКТ-грамотности студентов, качества самомотивирования, самоорганизации, самооценки и самоконтроля.

В соответствии с целями и задачами новой образовательной парадигмы и особенностями выполнения самостоятельной работы в открытых информационно-образовательных средах качество подготовки и выполнения самостоятельной работы зависит от умений и навыков сетевого сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей. Проблема сотрудничества как совместной

деятельности педагога и ученика актуализировалась еще во второй половине XX века, когда на основе идей педагогов-новаторов (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталова и др.) сформировалось отдельное научное направление – педагогика сотрудничества, в концептуальную основу которого положена идея обучения без принуждения, исключая механическое запоминание материала, на основе свободы выбора, вариативности обучения и совместной деятельности педагогов и обучающихся, с развитием диалогического мышления и творческих способностей.

Взаимосвязь сотрудничества и творческих способностей обучающихся обоснована психологами через представление данных элементов как звеньев одной цепи конструктивного взаимодействия: принятие модели поведения партнера; понимание мотивов его поведения; переход к сотрудничеству на основе взаимовыгодных условий; рассмотрение возможности совместного творчества; переход к сотворчеству или совместной деятельности, направленной на создание духовных или материальных ценностей [207], что в образовательном контексте выглядит как создание нового знания. Сотворчество реализует дидактические задачи: приобретение знаний (один из партнеров отдает имеющиеся у него знания, а другой – приобретает, происходит взаимное обогащение знаниями); закрепление знаний (при обмене знаниями происходит их личное повторение и систематизация); построение нового знания (перенос имеющихся знаний на новую задачу или проблему с одновременным объединением знаний, взглядов, суждений нескольких партнеров).

Изначально, педагогика сотрудничества ориентировалась на следующие виды взаимодействия между субъектами учебного процесса: педагог – ученик (ученики), ученик – ученик (ученики), педагог – педагогический коллектив, ученики – ученики всего образовательного коллектива [54]. Данные виды взаимодействия предполагают коллективное сотрудничество в рамках некоторого очерченного коллектива (класса, потока, специальности, учреждения). В то же время развитие глобализационных процессов, информационных технологий, новых видов образования и обучения

(электронное, глобальное, открытое) выводит задачу сотрудничества и сотворчества в обучении на более широкий круг субъектов – появляются массовые открытые образовательные курсы и образовательные группы, имеющие разновозрастной и разноуровневый характер, разнообразные академические и профессиональные сообщества.

Считаем, что во время выполнения студентами самостоятельной работы в условиях открытой информационно-образовательной среды сотрудничество и сотворчество может принимать следующие формы:

– коллективное сотворчество и сотрудничество студентов при выполнении заданий как группового, так и индивидуального характера (в первом случае речь идет о совместном построении нового знания – обсуждения, принятие решений, формулирование выводов, оформление результатов, взаимопомощь и взаимоконтроль, кураторство и наставничество; во втором случае – о консультациях и взаимной помощи);

– сотрудничество и сотворчество студента (студентов при групповой форме работы) и преподавателя, когда сотрудничество реализуется через координацию совместной деятельности (консультирование, обсуждение результатов, согласование траекторий выполнения заданий), а сотворчество – через умения педагога увидеть «зерна» нового знания в работе студента и оказать необходимую педагогическую помощь, не воздействуя на студента настолько, чтобы помешать или остановить творческий процесс; студент изначально заинтересован в помощи преподавателя и взаимодействии с ним (подготовка вопросов к консультациям, осознание и формулирование имеющихся проблем, их обсуждение);

– сотрудничество и сотворчество студента с остальным сообществом (сетевым профессиональным или академическим) через получение виртуальных консультаций, материалов и отзывов, участие в обсуждениях; сотворчество принимает форму переработки полученных знаний, материалов, отзывов и предложений и их интеграции в свою работу с расширением знаниевой области.

Таким образом, качество самостоятельной работы студентов обеспечивается качеством сетевого взаимодействия преподавателя и студентов на основе индивидуального и коллективного сотрудничества и сотворчества. Несмотря на обоюдный характер данного фактора, его реализация преподавателем в учебном процессе отличается от реализации студентом и требует разных умений, способностей и профессиональных навыков. Однако общим является осуществление коммуникационного взаимодействия в условиях открытой среды. В итоге, структура качества самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде складывается из качества подготовки и реализации самостоятельной работы преподавателем и качества выполнения самостоятельной работы студентом (рис. 5).



Рис. 5. Структура качества самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде

При этом на следующем уровне декомпозиции каждое качество вновь представляется совокупностью более узких качеств, отражающих как наиболее важные факторы, влияющие на качество самостоятельной работы, так и специфику и особенности ее выполнения в открытой информационно-образовательной среде.

Сформулированное нами ранее определение качества самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде и его разработанная структура отражают сделанные нами ранее выводы по проблеме качества высшего образования, что также подтверждает их достоверность (таблица 4).

Таблица 4

Основные тезисы теории качества образования и качества самостоятельной работы студентов

<i>Качество образования</i>	<i>Качество самостоятельной работы студентов</i>
Определяется степенью его соответствия задачам развития общества, требованиям ФГОС, потребностям обучаемой личности	Определяется соответствием ее результатов требованиям общества к профессиональной подготовке специалиста и требованиям образовательной системы к учебной деятельности студента
Потребителями качества высшего образования являются государство, общество, рынок труда, личность и система образования	Потребителями выступают студенты как получатели нового знания, преподаватели как представители системы образования, государство и общество как будущие работодатели
Качество высшего образования обеспечивается качеством функционирования образовательной системы, качеством организации учебного процесса и качеством образовательных результатов	Качество самостоятельной работы обеспечивается ее методически-грамотной и научно обоснованной организацией и способностью студентов к ее выполнению на качественном уровне
Основным методологическим подходом к определению качества образовательных результатов является компетентностный подход	Образовательный результат самостоятельной работы выражается набором компетенций: способность самостоятельно получать новое знание, осуществлять процессы «самости», использовать в своей деятельности информационные и сетевые технологии

Продолжение таблицы 4

<i>Качество образования</i>	<i>Качество самостоятельной работы студентов</i>
Качество высшего образования находится под влиянием различных факторов	К основным факторам, влияющим на качество самостоятельной работы, относятся открытость среды и существующие в ней образовательные риски, а также наличие/отсутствие соответствующих профессиональных компетенций преподавателя и знаний, умений, способностей у студентов
Оценка качества высшего образования складывается из оценки потребителя образовательной услуги и оценки образовательной системы	Качество самостоятельной работы в открытой среде обеспечивается качеством контроля образовательных результатов преподавателем и качеством самооценки студента своей деятельности и получаемых знаний

Вместе с тем, традиционная включенность самостоятельной работы студентов во все учебные дисциплины, сложность обеспечения роста ее качества только в рамках одной дисциплины (спиралевидный характер), разный уровень способностей студентов на входе в образовательный процесс (как абитуриентов, так и студентов в начале обучения по каждой конкретной дисциплине) и профессиональных компетенций преподавателей в области организации самостоятельной работы и информационно-коммуникационных технологий требуют особых гарантий обеспечения ее качества и ожидаемых образовательных результатов.

По мнению ученых, одним из основных гарантов обеспечения качества обучения на базе электронных средств (И.Х. Бикмухаметов, С.А. Подлесный) и качества самостоятельной работы студентов (Н.Н. Горач, Е.П. Марычева), выступают мероприятия управленческого характера:

1. На уровне образовательного учреждения – создание системы менеджмента качества вуза, обеспечение высокого уровня его материально-технического обеспечения, включая информационно-образовательную среду; выработка соответствующих требований к

реализации образовательных программ, ресурсному обеспечению подразделений, поставщикам и потребителям образовательных услуг; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области информационно-коммуникационных технологий.

2. На уровне отдельных учебных процессов – внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, контроль качества предоставляемых электронных образовательных услуг (работа техники, программного обеспечения и других сервисов), совершенствование технологий электронного обучения (структуры и содержания программ, используемых форм и методов обучения, качества учебно-методического обеспечения), обеспечение студентов необходимым уровнем информационной культуры [19; 36; 99; 123].

Связь гарантии качества с управленческой деятельностью и определение гарантий качества в терминологическом словаре как скоординированной деятельности по руководству и управлению образовательным учреждением [179], необходимость внедрения риск-ориентированного подхода в образовательную деятельность для упреждения появления рисков и управления ими обуславливает поиск наиболее эффективных средств управления данными процессами.

§3. Механизм управления качеством самостоятельной работы студентов

В соответствии с Министерскими рекомендациями в обязанности преподавателя входят планирование и организация, руководство и контроль результатов самостоятельной работы студентов [137]. В рекомендациях подробно рассмотрен этап планирования самостоятельной работы, предполагающий определение целей, объемов времени и содержания работы, выбор видов заданий. Однако этапы организации и руководства в нормативных документах не разграничены и рассматриваются вместе. Представляя самостоятельную работу с позиций организации учебного процесса как форму или средство обучения, как систему

педагогических условий или мероприятий, исследователи выделяют наиболее значимую функцию, выполняемую при этом преподавателем: опосредованное, методическое руководство (А.П. Беликова, В.Г. Маняхина, М.Е. Дмитриев, И.В. Сечкина и др.) или опосредованное, внешнее, педагогическое управление деятельностью студентов (А.В. Козлова, Г.Н. Юшко, Л.И. Якушкина и др.). В одном случае, самостоятельная работа представляется как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов, в другом – как форма осуществления самостоятельной познавательной деятельности при опосредованном управлении со стороны педагога [16; 211]. В ходе анализа определений установлено, что при описании самостоятельной работы студентов как деятельности ученые выделяют, в основном, функцию управления (З.Р. Ахмадиева, И.А. Зимняя, Т.А. Макаруч, Л.В. Николаева и др.), предлагая рассматривать самостоятельную работу студентов как целенаправленную, внутренне мотивированную деятельность, опосредованно управляемую при любой организационной форме учебных занятий [91].

Термины «управление» и «руководство» имеют общий управленческий смысл и в то же время между ними есть различия. Так, в ряде зарубежных теорий (Э. Воутилайнен, Й. Ниссенен, П. Поренне, Т. Санталайнен) существует деление на управление деятельностью и руководство людьми. При этом под управлением понимаются функции организованной системы (общества), обеспечивающие поддержание режима деятельности и реализацию программы по достижению цели [7], а под руководством – функции должностного лица по непосредственному управлению персоналом организации [206]. В педагогике руководство связывают с предоставлением педагогической помощи и методических рекомендаций в учебной работе с использованием различных механизмов инструктирования [114], что обуславливает применение данного термина в семантической конструкции «методическое руководство». В то же время направленность термина «управление»

на деятельность более соответствует представлению сути самостоятельной работы с позиций деятельностного подхода.

В ряде определений акцентируется внимание на взаимосвязи педагогического управления и самоуправления студента. Так, Б.А. Варенцов считает, что самостоятельная работа должна осуществляться «при косвенном управлении со стороны преподавателей и/или путем самоуправления» [24, с.63]; Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров подчеркивают обязательность и постепенность передачи функций педагогического управления самим обучаемым [73]. Такое выделение учеными сразу нескольких руководящих функций преподавателей и студентов (организация, управление, самоуправление), отсутствие описания «управления» в нормативных документах по организации самостоятельной работы (есть функция «руководство») потребовали более пристального внимания к пониманию сути данных функций в педагогике и взаимосвязям между ними.

В традиционном педагогическом понимании организация самостоятельной работы представлена не отдельным этапом среди прочих других, а целым образовательно-технологическим циклом подготовки и реализации педагогического замысла, предполагающим планирование работы и отбор необходимого материала, разработку методических заданий, материально-техническое обеспечение, консультирование, контроль за ходом работы (мониторинг) и оценку результатов [161; 195]. Вместе с тем, в нормативных документах и ряде научных работ (О.А. Веницкая, О.Б. Самиева) этап организации выделяется отдельно среди прочих других: как составляющая более крупной задачи научной организации самостоятельной работы [147]; как этап, отвечающий за отбор содержания работы и обеспечение студентов необходимой учебно-методической и научно-технической литературой [26]. Считаем необходимым отдельно выделять этап организации в связи с расширением организационных задач в условиях информатизации образования, необходимости разработки методических материалов в электронном виде и создания

материально-технических условий (компьютерные классы, средства коммуникации, электронные хранилища) [174; 195].

Одновременно отметим появление дополнительных функций преподавателя, обусловленных современными тенденциями развития образования и новыми образовательными целями. К таким функциям чаще всего относят: координацию работ, обеспечивающую необходимый уровень взаимодействия преподавателя и студента, и разнообразие стимулирующих, регулирующих и направляющих приемов преподавателя (О.А. Веницкая); тьюторское сопровождение самостоятельной работы (В.Л. Белянин, О.А. Белянина, Н.Е. Ерофеева); функцию модерирования, направленную на выявление скрытых возможностей и умений студентов через активизацию их деятельности; функцию формирования устойчивой мотивации (Н.Т. Журавская, Л.Н. Разумова, В.П. Шишкин).

В педагогической литературе функции управления часто отводится первостепенная роль. Отмечается сложность организации современной самостоятельной работы студентов и необходимость научного управления данным процессом [82; 129]; доказывается доминирующая роль управления в условиях информатизации образования и обосновывается необходимость применения интенсивных технологий управления для обеспечения качества образовательных результатов [85; 186]; определяется суть управления как субъект-субъектное взаимодействие [36]. Вместе с тем, до сих пор нет четкого алгоритма подготовки и реализации самостоятельной работы; выделяются разные этапы и функции преподавателя по ее организации; их названия не соответствуют друг другу, а содержание часто перекрывается; до конца не ясна иерархия и взаимосвязь выделяемых этапов и функций.

Установление этапов в процессе подготовки и реализации самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде и выявление соответствующих им функций преподавателя было проведено нами на основе сравнительного анализа материалов научно-исследовательских (О.А. Винницкая, М.Е. Дмитриев, А.А. Дробышевский, Л.Г. Жук, Л.С. Капкаева,

А.А. Козлова, С.С. Куликова, Т.А. Куликова, Е.А. Сидоркина, Л.Б. Фоменко, Ю.В. Шишковская и др.) и методических работ по данной тематике (Н.В. Соловова, Л.А. Христинич), обобщения полученных результатов и сопоставления толкований используемых понятий в различных словарях [27]. В результате нами выделены следующие функции преподавателя (табл. 5):

1. Планирование самостоятельной работы студентов (разработка планов, поиск рациональных способов и средств реализации принятого решения [27]), предполагает определение целей и содержания работы, форм и видов заданий, календарно-тематического плана. При использовании информационных технологий необходимо учесть перераспределение времени (его высвобождение при выполнении расчетов, и, наоборот, увеличение при оформлении работ), возможность исследования явлений и процессов, неподдающихся изучению в реальности (волновые процессы, информационное моделирование и т.п.) [85; 189].

2. Методическое обеспечение самостоятельной работы предполагает разработку методических материалов, подбор учебно-методической и научно-технической литературы, разработку технологических карт, дифференциацию заданий. В условиях открытых сред данный этап предполагает также подбор открытых образовательных ресурсов, выполнение предварительной педагогической экспертизы их качества, построение списка интернет-ссылок на источники с соблюдением авторских прав.

3. Технологическая организация самостоятельной работы предполагает: проведение установочных консультаций; обеспечение студентов методической литературой; создание материально-технических условий работы (предоставлением компьютерных классов, лингафонных кабинетов, мультимедийных залов) [1; 82; 152]. Такое понимание организации самостоятельной работы не противоречит термину «организация» в словаре профессионального образования – совокупность действий, направленных на отдельные элементы функционирующей системы в целях достижения их эффективного взаимодействия [27].

Функции преподавателя при организации самостоятельной работы студентов в открытой среде

<i>Функции</i>	<i>Традиционная самостоятельная работа</i>	<i>В открытой среде</i>
Планирование	Определение целей самостоятельной работы и перечня получаемых знаний, формируемых компетенций и навыков. Определение содержания, форм и видов заданий. Планирование объема работ и времени. Разработка календарно-тематического плана	Учет перераспределения времени между задачами за счёт применения информационных технологий. Учет возможности исследований объектов и явлений, неподдающихся непосредственному изучению в реальности
Методическое обеспечение	Разработка заданий, их дифференциация по интересам, уровню подготовки и сложности. Разработка методических указаний по выполнению самостоятельной работы. Выбор дополнительных материалов информационного, методического и научного сопровождения	Изменение заданий с учетом дидактических возможностей информационных технологий. Корректировка формы представления учебных заданий. Поиск качественных открытых образовательных ресурсов, медиаматериалов
Технологическая организация	Проведение установочных консультаций. Конструирование образовательной среды (предоставление аудиторий, обеспечение литературой). Обучение алгоритмам выполнения заданий, методам получения информации из разных источников. Создание условий для творческой деятельности	Перевод методических материалов в электронный вид, наполнение ими информационно-образовательной среды, обеспечение доступа. Создание индивидуальных траекторий и элементов обратной связи. Предоставление компьютерных классов и медиазалов

<i>Функции</i>	<i>Традиционная самостоятельная работа</i>	<i>В открытой среде</i>
Координация совместной деятельности	Разъяснение целей, задач и значимости работы, связей с профессией и формируемыми способностями. Проведение консультаций. Согласование индивидуальных планов, осуществление педагогической поддержки. Обсуждение промежуточных результатов работы	Обеспечение интерактивного учебного диалога и координация работы на расстоянии. Расширение пространственных и временных границ взаимодействия. Постоянное отслеживание хода выполнения работы для владения актуальной информацией
Контроль результатов	Проведение входного контроля. Определение качественно-количественных критериев выполнения работы, объемов и видов отчетности, форм и сроков сдачи, критериев оценивания. Выполнение контроля и мониторинга. Информирование студентов о результатах контроля	Использование разнообразных тестовых программ. Проведение автоматизированного контроля, онлайн-мониторинга хода выполнения работы. Обеспечение интерактивной обратной связи и оперативного оповещения о результатах контроля

Однако при переносе самостоятельной работы в открытое образовательное пространство количество решаемых организационных задач резко увеличивается, и этап организации принимает сильный технологический уклон, предполагая: создание методических материалов в электронном виде, их размещение в открытой среде и обеспечение доступа к ним; поддержание методических материалов в актуальном состоянии; рассылку сообщений организационного характера, проведение виртуальных консультаций, получение и хранение работ студентов; создание условий для реализации индивидуальных траекторий и для выполнения коллективных работ; внедрение элементов интерактивности в данный процесс.

4. Координация совместной деятельности студентов и преподавателя. Термин «координация» определяется как согласование, упорядочивание отдельных элементов работающей системы. В таком контексте функция координации приобретает узкую направленность, предполагая согласование организации самостоятельной работы с особенностями функционирования учебного заведения и/или реализации образовательных программ. В то же время в теории управления «координация» определяется как синхронизация действий во временных и пространственных рамках, их перераспределение во времени и приведение в такое сочетание, которое позволило бы эффективно и оперативно добиваться поставленной цели. Следовательно, к координации необходимо отнести упорядочивание и согласование деятельности преподавателя и студента: проведение консультаций (в том числе онлайн); согласование индивидуальных планов; осуществление педагогической поддержки; обсуждение результатов работы и обеспечение интерактивного учебного диалога (в том числе на расстоянии); возможности онлайн-корректировки самостоятельной работы, обеспечение необходимого уровня взаимодействия студентов и преподавателей. Особую актуальность приобретает координация самостоятельной работы в условиях совместной

удаленной деятельности, при отсутствии временных и пространственных ограничений.

Все перечисленные действия преподавателя должны способствовать успешному выполнению самостоятельной работы студентами, что подтверждается результатами пилотажных исследований – анкетирования студентов первого курса Тольяттинской академии управления (совокупная выборка 101 человек). На вопрос о том, какие факторы помогают выполнению самостоятельной работы, студенты ответили: «возможность консультирования с преподавателем» – 78% и «ясность целей выполняемой работы» – 75%. На вопрос о том, какова роль преподавателя в организации самостоятельной работы, были получены ответы: консультант – 42%, координатор и наставник – 27%. Полученные результаты позволили предположить необходимость объединения в одно целое функций координации, консультирования (взаимодействие преподавателя и студента в целях разрешения проблем и внесения позитивных изменений в деятельность студента), тьюторства (помощь в образовательной деятельности студентов) и модерации (раскрытие потенциальных возможностей и способностей студентов), так как, по сути, все они предполагают педагогическое сопровождение и помощь.

Вместе с тем, к функции координации самостоятельной работы можно отнести функцию активизации деятельности студентов, которая трактуется как побуждение к решительным действиям, усиление и оживление деятельности [27], как совместная деятельность преподавателей и студентов, направленная на совершенствование содержания, форм и методов самостоятельной познавательной деятельности студентов с целью формирования у них положительной учебной мотивации [133]. Следовательно, и координация, и активизация предполагают совместную деятельность студентов и преподавателей в целях обеспечения более высоких образовательных результатов. Несмотря на различие в механизмах достижения целей (координация имеет внешний характер, предполагая чью-то помощь, наставление, подталкивание к

результату; в то время как активизация – запуск личностных, внутренних механизмов выполнения работы, существующих способностей и потенциальных возможностей), координация и активизация повышают мотивацию к выполнению самостоятельной работы студентов, поэтому считаем возможным объединить их (координацию, мотивацию, активизацию).

5. Контроль результатов самостоятельной работы. Функция контроля в образовании предполагает наблюдение за обучаемым с целью определения достигнутого уровня знаний, выявление разницы между запланированным и реальным уровнем освоения учебной программы; функция мониторинга также предполагает наблюдение за обучаемым с целью выявления его соответствия некоторому желаемому результату, но в отличие от контроля осуществляется постоянно [27]. С учетом разнообразия существующих видов контроля (корректирующий, следящий, текущий, итоговый) считаем, что контроль – более широкий термин, вбирающий в себя понятие мониторинга. Современное развитие высшего образования предполагает не только проведение разнообразных видов контроля и анализа его результатов, но и выработку четких качественно-количественных критериев оценивания работ студентов, использование современных подходов и инструментов оценивания, обеспечение системы информирования студентов о результатах контроля.

Таким образом, процесс педагогической подготовки и реализации самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде необходимо представлять совокупностью выполняемых преподавателем функций: планирование, методическое обеспечение, технологическая организация, координация совместной деятельности, контроль результатов. В ходе выделения функций нами были установлены связи между ними: планирование влияет на разработку методических материалов; наличие методических материалов способствует технологической организации (наполнению открытой среды материалами и открытие доступов к ним); завершение

технологической организации позволяет выдать самостоятельную работу студентам и перейти к ее координации; далее следует контроль результатов; полученные результаты позволяют скоординировать работу студентов и повысить качество ее выполнения, а результаты итогового контроля влияют на планирование следующей самостоятельной работы студентов.

Совокупность и последовательность реализации функций преподавателя представляется нам циклом опосредованного педагогического управления самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде, доказательство чего потребовало сопоставления функций преподавателя с функциями традиционного управленческого цикла.

Основные категории и принципы педагогического управления в образовании построены на идеях и концепциях классического менеджмента и администрирования А. Файоля, согласно которым управление представляет собой взаимосвязанные функции предвидения (прогнозирование и выработка программы действий), организации (создание материальных и социальных условий работы), распоряжения (побуждение к работе), координирования (гармонизация выполняемых действий) и контроля (обеспечение выполнения работ в соответствии с программами и распоряжениями), которые составляют единое целое и образуют замкнутый цикл [187]. Перенос в образование данных идей и концепций обусловил становление теории педагогического менеджмента, в которой объектом управления выступает образовательное учреждение и образовательные процессы, субъектом управления – любое лицо (администрация, педагог, студент) в зависимости от уровня педагогической системы.

Исследованию управленческих функций в образовании посвящены работы многих исследователей (И.Ф. Исаев, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.А. Слостенин, П.И. Третьяков, В.А. Якунин и др.), рассматривающих управленческий цикл применительно к реализации разных образовательных задач, выделяющих в нем

разное количество выполняемых функций, в том числе и системообразующую функцию. Так, в задаче управления образовательным учреждением выделяется педагогический анализ, планирование, организация, контроль и регулирование; системообразующей функцией выступает педагогический анализ [73]. Для управления процессом обучения предлагаются функции определения целей, сбора информации, прогнозирования, принятия решений, организации исполнения, коммуникации, контроля результатов, коррекции; системообразующей функцией выступает функция определения целей [210]. В задачах построения педагогических систем и управления ими выделяются гностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская и коммуникативная функции; системообразующей выступает гностическая функция, позволяющая собрать полную информацию о проектируемой педагогической системе [103].

Применительно к новым социально-экономическим условиям работы образовательных учреждений исследователи (П.И. Третьяков) выделяют информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную функции. Недооценка какой-либо из них приводит к изменению всего процесса управления и снижению его конечных результатов. Отражая взаимосвязи между функциями, автор отмечает их наибольшее количество у регулятивно-коррекционной функции [182]. На уровне образовательного учреждения мотивационно-целевая функция предполагает определение целей образовательного процесса; плано-прогностическая – разработку программы его развития с учетом разнообразных педагогических условий, средств и методов; организационно-исполнительская – реализацию принятых решений, обеспечение согласованной работы всех участников образовательного процесса; регулятивно-коррекционная – устранение причин технологических сбоев в происходящих процессах; контрольно-диагностическая – получение данных о происходящих образовательных процессах и установление

их соответствия требованиям образовательного стандарта; информационно-аналитическая – обеспечивает сбор и анализ информации для принятия последующих управленческих решений.

Сравнение функций управленческого цикла с педагогическими функциями подготовки и реализации самостоятельной работы убеждает нас в их идентичности: планово-прогностическая функция соответствует планированию самостоятельной работы студентов; организационно-исполнительская – методическому обеспечению самостоятельной работы и ее технологической организации; регулятивно-коррекционная и мотивационно-целевая – координации совместной деятельности; контрольно-диагностическая и информационно-аналитическая – контролю результатов выполнения. На основании данных выводов обозначим последовательность функций как цикл опосредованного педагогического управления самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде (рис. 6).

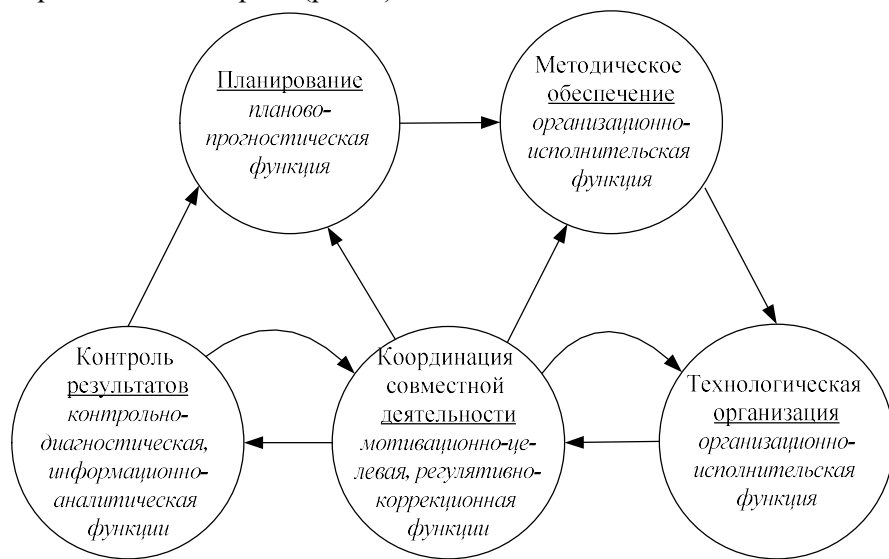


Рис. 6. Цикл опосредованного педагогического управления самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде

Наибольшее количество связей внутри данного цикла имеет функция координации совместной деятельности, которая позволяет по ходу выполнения самостоятельной работы менять индивидуальные планы и планирование в целом, корректировать и расширять методические материалы, вносить изменения в открытую информационно-образовательную среду и корректировать сроки и критерии оценивания работ. Функции координации деятельности всегда придавалось важное значение. По мнению А. Файоля, любая организация существует, работает и развивается благодаря совместной деятельности трудового коллектива, которой необходимо управлять специальными методами и средствами. Его единомышленники Дж. Муни и А. Рейли считали координацию деятельности доминирующей функцией в управленческом цикле, определяли ее главную роль в зарождении менеджмента как профессии [47; 81]. Особая значимость функции координации обусловлена ее способностью обеспечивать устойчивость и надежность работы управляемых систем во взаимодействии с внешней средой (У.Р. Эшби), что становится важным при переносе самостоятельной работы студентов в открытую информационно-образовательную среду, учете и предупреждении возникающих в ней образовательных рисков.

Возрастание значимости функции координации свойственно для современных управленческих задач разного вида и масштаба: она выступает перспективным методом и основным принципом построения системы государственной власти в Российской Федерации в связи с развитием модели рыночной экономики и внедрением в общество принципов саморегулирования [94]; становится важнейшей функций в системе управления из-за конституционного разделения единой государственной власти на отдельные составляющие и развития механизмов местного самоуправления [23]. Переход общества в постиндустриальную фазу и увеличение информационных потоков усиливает значение информационного механизма координации и приводит к появлению задачи согласования информационных потоков, соединяющих и

позволяющих учитывать интересы всех субъектов рынка труда (работников, работодателей и общества в целом) [9]. Усиливается значимость координации деятельности и в задачах сетевого объединения образовательных учреждений, реализации сетевых образовательных программ и предупреждения разнообразных сбоев в учебном процессе [32]. Все чаще функция координации направляется на совместную деятельность субъектов, а ее ценность как общенаучной категории представляется эффектом синергии выполняемой деятельности, процессов согласования и взаимодействия, самоорганизации управляемых систем [93; 122].

Таким образом, процесс подготовки и реализации самостоятельной работы студентов может быть представлен циклом опосредованного педагогического управления, в котором функция координации принимает системоформирующий характер, обеспечивая взаимодействие студентов и преподавателя и необходимый уровень их сотрудничества, осуществляя взаимосвязь всех педагогических функций внутри цикла в целях совершенствования организации самостоятельной работы в открытой среде и повышения качества ее выполнения студентами.

Современное высшее образование характеризуется возрастанием обоюдной значимости самоорганизации и самостоятельной работы. По мнению исследователей (С.С. Куликова, Б.В. Никитина, Т.Н. Носкова, М.А. Реунова), самоорганизация имеет первостепенное значение для учебно-воспитательного процесса и обучения в современных образовательных средах, проявляется только в ходе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы, способствует ее эффективному выполнению, повышает качество всей профессиональной подготовки и является ключевой компетенцией современного специалиста.

Вместе с тем, результаты проведенных нами пилотажных исследований и результатов исследований других ученых выявляют отсутствие у студентов навыков самоорганизации. Так, анкетирование, проводимое М.А. Реуновой в Оренбургском государственном университете, показало, что 68% опрошиваемых

студентов признали отсутствие у них умений самоорганизации (39% – не умеют эффективно использовать время, 24% – не всегда это получается, 5% – пытаются, но не получается); 66% – не имеют режима и распорядка дня; 65% студентов не хватает свободного времени или его планирования для выполнения учебных заданий [139]. По результатам пилотажных исследований, проведенных нами в Тольяттинской академии управления, доказано, что основными факторами, мешающими качественному выполнению самостоятельной работы, является отсутствие времени у студентов (85% студентов) или их личная неорганизованность (35% студентов). Больше половины студентов предпочитают, чтобы при выполнении самостоятельной работы были установлены сроки ее сдачи (19% – по «жесткому» календарному плану, 47% – с некоторым ограничением). Треть студентов (35%) считают, что возможность выполнять самостоятельную работу в любое время и в любом месте не способствует ее качеству, а 71% студентов хотели бы посетить спецкурс по методике выполнения самостоятельной работы.

Зародившись в синергетике (науке, изучающей процессы самоорганизации в открытых системах), понятие самоорганизации стало междисциплинарным: ее изучают в философии как высшую форму развития динамических систем и конкретизацию философского принципа саморазвития; в биологии – как эволюцию природных систем; в психологии – как личностный процесс; в социологии – как элемент развития общества; в менеджменте – как раздел теории организации. По мнению ученых (В.В. Подолец, В.М. Розин, С.С. Шевелева), происходящие в обществе информационные процессы не могут проявлять себя вне процессов самоорганизации, поэтому существующие в современном высшем образовании процессы, явления и системы необходимо представлять как самоорганизующиеся. Проведенный анализ рассматриваемых в научных работах (В.В. Подолец) причин возникновения эффектов самоорганизации в любых прогрессирующих системах (спонтанность возникновения, взаимодействие элементов между собой и с окружением системы, совершенствование ее организации)

и их экстраполяция на открытую информационно-образовательную среду доказывает наличие в открытой среде механизмов самоорганизации среды. Так, спонтанность возникновения в открытой среде проявляется в ее расширении и увеличении количества открытых образовательных ресурсов; воздействие элементов системы друг на друга соответствует информационному обмену между открытыми средами; взаимодействие с окружением системы – активным и повсеместным применением открытых информационно-образовательных сред в образовательной, профессиональной и повседневной жизни общества; дальнейшее совершенствование организации системы соответствует усложнению используемых в средах информационно-коммуникационных технологий, их постоянному обновлению под новые задачи и цели.

Сделанные выводы подтверждают значимость выявленного нами самоорганизующего характера открытой информационно-образовательной среды и необходимость учета данного явления в ходе опосредованного педагогического управления самостоятельной работой студентов с учетом образовательных рисков в открытой среде. В отличие от самоорганизации среды, которая носит технический характер, самоорганизация деятельности студентов в ней (как информационная деятельность, являющаяся самоорганизующей по сути [124]) имеет социально-личностный характер и должна рассматриваться с позиций гуманитарных наук. В психологии самоорганизация личности рассматривается как последовательность динамических самопроцессов разнообразного свойства (самонаблюдение, самоидентификация, самоанализ, саморегуляция, самомотивирование), выполняемых под влиянием каких-либо обстоятельств для приведения личности в определенное оптимальное состояние [80]. В педагогике термин «самоорганизация» рассматривается применительно к какой-либо деятельности (учебной, образовательной, самообразовательной) как постоянно развивающийся процесс ее внутренней упорядоченности (Н.А. Заенутдинова, О.А. Пучков, Н.С. Солопова), направленный на организацию самого себя, нацеленный на достижение поставленных

целей (С.С. Куликова, Т.Н. Носкова) и необходимого уровня развития личности (А.В. Скрипкина, В.А. Карамбиров).

Обобщение данных взглядов на самоорганизацию отражено в определении С.В. Костроминой: самоорганизация деятельности – это процесс мобилизации и структурирования человеком своих ресурсов при осуществлении любых целенаправленных и заранее спланированных действий, когда самостоятельно без внешних управляющих воздействий создается, воспроизводится или совершенствуется организация деятельности [79]. Наличие в определении акцента на самостоятельность выполняемых действий и отсутствие внешнего управления является дополнительным обоснованием определения самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде как самоорганизуемой информационно-исследовательской деятельности.

Анализ научных работ (И.Ю. Кулагина, Е.А. Омельченко, М.А. Реунова, Л.М. Фридман и др.) показал положительное отношение исследователей к самоорганизации как процессу, способствующему проявлению всех потенциальных возможностей человека, эффективности обучения и самообучения, развитию активной личности, ее последующей самореализации в профессии, сознательному управлению течением своей жизни и преодолением разнообразных внешних обстоятельств [115; 138; 190]. Самоорганизация позволяет ясно представить цели, смысл и порядок выполняемой работы, добиться максимального эффекта при наименьших затратах энергии, времени и материалов, правильно расставить приоритеты выполняемых действий [66].

Отличительной особенностью любой самоорганизации является ее целенаправленный и одновременно естественный, спонтанный характер. Так, философы (А.А. Ивин, Б.Г. Юдин) считают, что самоорганизация возможна только в системах с высоким уровнем сложности и большим количеством элементов, связи между которыми имеют вероятностный характер. Психологи (С.В. Костромина) отмечают преобладание стихийности в процессе формирования способностей к самоорганизации деятельности,

обуславливая это разными обстоятельствами жизни человека, уровнем и качеством его образования, опытом решения задач и преодоления трудностей. Исследуя проблему самоорганизации учебной деятельности студентов в вузах, ученые (О.А. Пучков, Н.С. Солопова) акцентируют внимание на необходимости учитывать возникающие противоречия между стихийным и сознательным в самоорганизуемой деятельности. Рассматривая внеаудиторную самостоятельную работу студентов, Ю.А. Черных называет ее полустихийной – управляемой как-то в пределах образовательного учреждения и саморазвивающейся за его пределами.

Анализ научных работ, посвященных проблемам самоорганизации учебной деятельности, позволили выделить ряд способов упреждения таких ситуаций. В частности, предлагается придавать определенную направленность процессу самоорганизации учебной деятельности в вузах через создание прообраза будущей профессиональной деятельности, установление равновесия ролевого и автономного поведения студентов, раскрытие их индивидуальности, учет их интересов, управление ими и через них [132]. Социологи (М.А. Кузнецова), считая, что не все стихийные процессы хаотичны и среди них есть те, которые носят организованный характер (в социологии – движение солдатских матерей, в педагогике – массовый уход с занятий в кино), предлагают сознательно создавать условия и придавать направленность спонтанным процессам самоорганизации через соответствующее управление [83]. Педагог–исследователь стихийных процессов в воспитательной среде Ю.С. Мануйлов, описывая стихии как мощные силы, властвующие над индивидом, считает возможным делить их на созидательные, конструктивные, позитивные и разрушительные, деструктивные, негативные и предлагает выполнять определенные управленческие действия, поддерживающие, развивающие позитивные стихии и разрушающие или упреждающие негативные стихии [96].

Анализ предлагаемых способов локализация нежелательной спонтанности и стихийности процессов самоорганизации показал,

что все они основаны на некотором управлении данным процессом, что позволило предположить, что самоорганизацией нужно управлять, и только в этом случае противоречие между стихийным и сознательным в процессе самоорганизации деятельности можно будет разрешить в пользу сознательности. С учетом внеаудиторного характера самостоятельной работы студентов в открытых информационно-образовательных средах и возможности преподавателя управлять этим процессом только опосредованно, существующих мнений ученых (Б.А. Варенцов) о том, что любая самостоятельная работа студентов может осуществляться путем самоуправления, а любые информационные процессы требуют управления и самоуправления (В.В. Подолец), считаем необходимым обратить внимание на особый вид управления – самоуправление.

Под самоуправлением понимается особый вид управления, при котором объект управления и субъект управления совпадают: происходит целенаправленное воздействие субъекта управления на себя, часто с помощью некоторого волевого усилия. Проведенный нами анализ содержательных характеристик термина «самоуправление», позволил сделать вывод о том, что самоуправление необходимо рассматривать как сознательное самовоздействие личности на себя в целях эффективного использования своих способностей и возможностей [84]. В то же время, самоуправление – это системный и творческий процесс внутренней психической активности личности по построению, поддержанию и управлению своей деятельностью с выработкой новых решений, стратегических планов, вызванных необходимостью эффективно действовать в новых для личности условиях [65; 79; 124]. В отличие от самоуправления, самоорганизация отражает воспроизведение некоторого известного алгоритма действий на основе уже имеющего опыта, в рамках заданных извне норм и критериев [79]. К практическим навыкам самоорганизации деятельности необходимо отнести планирование работы и распределение времени в рамках выполняемой задачи, выбор

конкретной технологии выполнения работ, овладение необходимыми операциями и действиями [138].

Таким образом, самоорганизация предполагает выполнение некоторых тактических организационных приемов выполнения деятельности, а самоуправление – выработку стратегического плана этой деятельности. Самоуправление уменьшает спонтанность и стихийность самоорганизации (за счет наличия некоторого стратегического плана) и переводит ее в активную – продуктивную форму с помощью волевых воздействий личности на свою деятельность (через изменение приемов выполнения деятельности, форм самоконтроля, через освоение новых операций, технологий, методов деятельности). Самоорганизация характеризуется упорядоченностью и равномерностью выполняемых действий, отражая наработанные навыки, выполняемые на подсознательном уровне; самоуправление характеризуется активно-сознательной формой деятельности (чаще мыслительной), предполагая ее высокую мобильность для оценки внутренних и внешних условий выполнения деятельности и мгновенной реакции на них. В результате можно утверждать, что самостоятельная работа студентов как самоорганизуемая деятельность, выполняемая при опосредованном педагогическом управлении, требует от студента владения навыками самоуправления, что поможет снизить спонтанный и стихийный характер самоорганизационных процессов.

С точки зрения психологов (Н.М. Пейсахов), полный функциональный цикл самоуправления как операционального механизма управления деятельностью должен включать в себя анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, планирование, принятие решений, выработку критериев оценки, самоконтроль и коррекцию [65; 84]. Педагоги (И.О. Семенова, Н.В. Тамарская) выделяют в цикле самоуправления несколько другой набор функций: целеполагание – постановка целей, определение желаемых результатов, оценка вероятности их достижения; планирование – разработка планов, альтернативных вариантов и моделей выполнения задач; принятие решений – оценка готовности к

выполнению задач; организация и реализация – отбор форм и методов предстоящей деятельности, соотношение их с реальными условиями и своими возможностями, реализация поставленных задач; самоконтроль – сбор информации о ходе выполнения запланированных действий, анализ информации, формирование выводов о правильности или неправильности выполняемых действий; самоанализ – рефлексия неудач в сложившихся обстоятельствах [177]. Одновременно, любой процесс управления может быть представлен классическим управленческим циклом (сбор и анализ информации, выработка управленческого решения, организация, регулирование, координация, контроль), в котором содержание каждой функции определяется характером выполняемой деятельности [92].

Предположив, что логика исследовательского процесса соответствует управленческому циклу, объектом и субъектом управления в котором выступает исследователь (самоуправление), мы провели сравнительный анализ этапов информационно-исследовательской деятельности и функций управления педагогическими системами разного уровня (П.И. Третьяков). В результате выявлены их соответствия: поиск проблемы и выбор темы исследования соответствует мотивационно-целевой функции управления; формулирование гипотезы, построение плана исследования, выбор и систематизация методов, разработка методики его проведения – планово-прогностической; сбор, обработка и систематизация изучаемых материалов, их анализ и обобщение, построение выводов, умозаключений и собственного нового знания, оформление полученных результатов – организационно-исполнительской; проведение подтверждающих экспериментов и защита результатов работы – контрольно-диагностической; анализ результатов защиты, рефлексия, принятие корректирующих решений – информационно-аналитической и регулятивно-коррекционной (рис. 7).



Рис. 7. Соответствие этапов информационно-исследовательской деятельности, функций управления и функций самоуправления

Полученные результаты сравнения являются дополнительным подтверждением необходимости самоуправления студентами информационно-исследовательской деятельностью, что будет способствовать качественному выполнению самостоятельной работы в условиях открытых информационно-образовательных сред. Выявленные соответствия функций управления этапам информационно-исследовательской деятельности позволяют

определить функции самоуправления информационно-исследовательской деятельностью студентов:

- самомотивация необходима для психологической установки на достижение поставленных стратегических целей и активизации личностных способностей с целью выполнения учебных заданий за пределами аудиторий;

- самоорганизация обеспечивает планирование работ в рамках конкретно решаемых заданий, соответствующее распределение личного времени, организацию собственного рабочего пространства, осуществление выбора необходимых технологий для решения поставленной задачи и овладения конкретными операциями;

- самоконтроль обеспечивает осуществление мониторинга за ходом и промежуточными результатами своей деятельности, является основанием для формирования внутренних механизмов саморегуляции, осознанного выбора наиболее приемлемых форм реагирования на существующие обстоятельства, развития способности отказаться от непродуктивных действий, выполнять различные виды самоограничения [130; 194];

- самооценка, являясь логическим продолжением самоконтроля, позволяет направлять и регулировать собственное поведение, выставлять конкретную оценку своей работе, выявлять ее плюсы и минусы, осознавать свое отношение к выполняемой работе и мотивировать себя на более активную деятельность [130].

Таким образом, самостоятельная работа студентов в открытой информационно-образовательной среде требует опосредованного педагогического управления ее подготовкой и реализацией, а также самоуправления ходом ее выполнения самим студентом. Вместе с тем, особая роль функции координации совместной деятельности преподавателя и студентов в цикле опосредованного педагогического управления предполагает не только определенные действия со стороны преподавателя, но и со стороны студента, что требует их совместного управления самостоятельной работой.

Проблема совместного управления, инициированная сменой образовательной парадигмы, все чаще сопровождается термином

«соуправление». Ряд исследователей (В.С. Безрукова, В.Ф. Демиденко, А.Ф. Шарафеева) считает, что соуправление является разновидностью самоуправления, и данные понятия трудно отделимы друг от друга. Однако самоуправление – это целенаправленное воздействие субъекта управления на себя, т.е. субъект и объект управления является одним и тем же лицом (в контексте самостоятельной работы – студентом), в то время как соуправление – это совместная управленческая деятельность нескольких лиц (преподавателя и студента), поэтому с позиций учебного процесса данные понятия различны.

Актуальность соуправления для высшего образования детерминирована его способностью создавать условия для сотрудничества, сотворчества и партнерства студентов, педагогических и других (административных, общественных) сообществ, развития самоорганизации студентов, формирования ответственной, самостоятельной, инициативной, творческой, саморазвивающейся, умеющей работать в коллективе и владеющей навыками самоуправления и соуправления личности. Соуправление востребовано на разных уровнях: на уровне образовательной системы оно способствует становлению новой образовательной парадигмы; на уровне отдельного образовательного учреждения помогает более эффективно управлять образовательными процессами в нем; на уровне учебного процесса способствует успешности учебной деятельности и достижению основных образовательных результатов профессиональной подготовки; на уровне отдельной личности формирует способности к саморазвитию в различных областях деятельности. Таким образом, соуправление как особая форма организационно-управленческих отношений позволяет повышать качество высшего образования.

В толковых словарях соуправление определяется как: двойное (тройное) управление двух-трех учредителей какого-либо учреждения [14]; право решать дела внутреннего управления по собственным законам в пределах национально-территориальной единицы, автономии [113]. В первом случае предполагается особая

форма управления равнозначных партнеров; во втором – наличие некоторого внешнего и внутреннего управления, где власть (внешнее управление) делегирует часть своих полномочий (функции контроля, оценки) нижестоящим структурам [14]. В специальном отчете на девятой сессии Форума по вопросам коренных народов мира соуправление определено как средство, с помощью которого несколько заинтересованных сторон совместно признают интересы и потребности друг друга и сообща осуществляют поиск справедливых, сбалансированных и устойчивых подходов к решению стоящих задач [214]. В научном педагогическом сообществе (Т.А. Корсакова) соуправление представляется в виде процесса позитивного взаимодействия, координации и кооперации элементов открытой неравновесной кластерной системы «учитель-ученик-родитель» [78]. Анализ и обобщение данных взглядов и определений позволили выработать «собирательную» точку зрения современного общества на термин «соуправление» – это позитивное взаимодействие нескольких субъектов управления, реализуемое на разных уровнях (внешнем и внутреннем) для учета потребностей всех заинтересованных сторон в целях выработки оптимального подхода к решению поставленной задачи.

Экстраполяция данного вывода на проблему управления самостоятельной работой студентов с учетом современных условий и требований ее выполнения позволяет определить соуправление в данном контексте как позитивное взаимодействие преподавателя и студента, реализуемое в целях выработки оптимального подхода к выполнению самостоятельной работы студентами на должном уровне в условиях открытых информационно-образовательных сред. Сравнение выявленных возможностей соуправления влиять на развитие личности и образовательный процесс с особенностями выполнения самостоятельной работы студентов в открытой среде показало их совпадение по ряду позиций: формирование самостоятельной и ответственной личности, развитие навыков самоорганизации обеспечивают эффективность контроля хода самостоятельной работы самим студентом (организационные

особенности); формирование инициативной и творческой личности – учебной и творческой инициативы студентов при выполнении самостоятельной работы (организационные особенности); создание условий для сотрудничества, сотворчества и партнерства студентов и педагогов способствует становлению их субъект-субъектных, диалогических отношений в ходе выполнения самостоятельной работы (особенности взаимодействия); формирование навыков соуправления и умений работать в коллективе обеспечивает совместное управление самостоятельной работой (особенности взаимодействия).

Таким образом, соуправление как позитивное взаимодействие преподавателя и студента в ходе выполнения самостоятельной работы в условиях открытой информационно-образовательной среды обеспечивает сетевое сотрудничество и сотворчество преподавателей и студентов как ведущих методов обучения, координацию их совместной деятельности как системоформирующей функции опосредованного педагогического управления, самоорганизацию информационно-исследовательской деятельности студентов как основного вида деятельности в открытой среде. Все это позволяет принять данный вид управления за эффективное средство подготовки, реализации и выполнения самостоятельной работы студентов в условиях открытой информационно-образовательной среды наряду с опосредованным педагогическим управлением и самоуправлением студентов.

Вместе с тем, требует разрешения вопрос соотношения опосредованного педагогического управления, самоуправления и соуправления. Очевидно, что все три процесса являются разновидностями управления как такового. Под управлением традиционно понимается совокупность целенаправленных действий одних людей (управляющих), организующих деятельность или отдельные действия других людей (управляемых) для достижения назначенных первыми целей [155]. Ключевыми признаками процесса управления являются: наличие управляющей и управляемой системы (субъекта и объекта управления); целенаправленность воздействия

субъекта управления на объект управления; необходимость перехода объекта управления из одного качественного состояния в другое, более высокое [59; 157]. По мнению ученых (Н.А. Соколова), все три процесса (управление, самоуправление, соуправление) подразумевают целенаправленное воздействие субъектов управления на один и тот же объект, только при этом субъекты управления меняются.

Действительно, в контексте управления самостоятельной работой студентов объектом управленческого воздействия во всех трех видах управления является деятельность студентов. Опосредованное педагогическое управление предполагает воздействие преподавателя на деятельность студентов через методические материалы, особую организацию работы, элементы контроля и мониторинга, консультации; самоуправление – целенаправленное самовоздействие студента на свою деятельность; соуправление – взаимодействие преподавателя и студента, выступающих в данном случае субъектами управления. Таким образом, субъектами управления выступает и преподаватель, и студент, и их сообщество. Совпадение объекта управления и необходимость взаимодействия всех субъектов управления приводит нас к выводу, что опосредованное педагогическое управление самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде, самоуправление студентами своей информационно-исследовательской деятельностью и соуправление преподавателя и студента данными процессами являются отдельными частями некоторого общего процесса управления. Такое сочетание трех видов управления получило название управленческой триады, под которой в контексте нашего исследования будем понимать совокупность опосредованного педагогического управления, самоуправления студента и соуправления преподавателя и студента ходом самостоятельной работы (рис. 8).

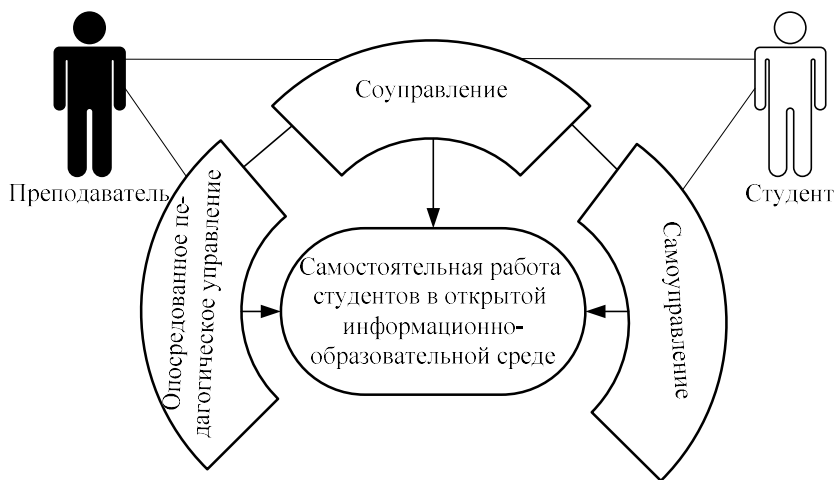


Рис. 8. Управленческая триада самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде

Виды управления в управленческой триаде отличаются не только субъектами управления, но и целеполаганием управленческого воздействия. Опосредованное педагогическое управление направлено на организацию самостоятельной работы студентов как учебного процесса, самоуправление студентов – на ее качественное выполнение (как деятельности особого вида), соуправление – на обеспечение взаимодействия, сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателей в ходе выполнения работы. При осуществлении разных видов управления происходит учет образовательных рисков, возникающих в открытой среде и влияющих на качество выполнения самостоятельной работы студентов (рис. 9). Так, опосредованное педагогическое управление направлено на методическое сопровождение и контроль информационно-исследовательской деятельности студентов в открытой информационно-образовательной среде, что позволяет упреждать методические образовательные риски.

*Специфика выполнения
самостоятельной работы*

*Управленческая
триада*

*Образовательные
риски*

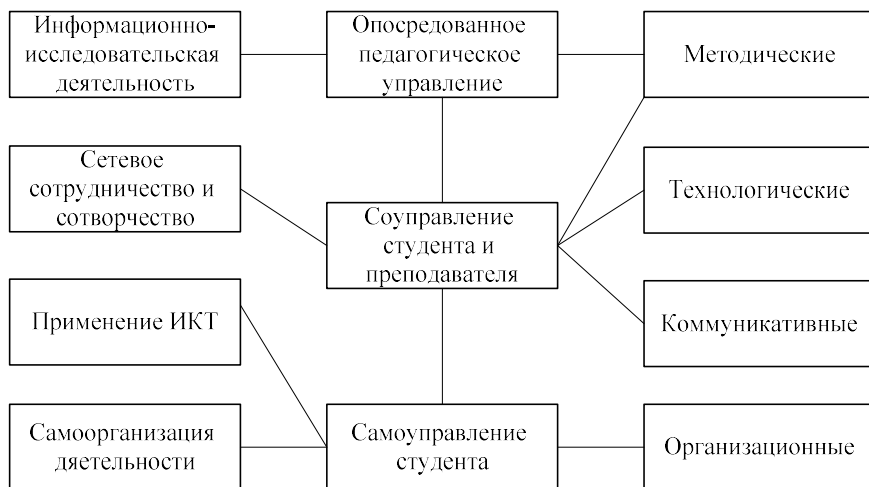


Рис. 9. Связь управленческой триады с образовательными рисками самостоятельной работы студентов

Самоуправление студента ориентировано на самоорганизацию своего времени и пространства, качественное выполнение и своевременную сдачу работы (упреждение организационных рисков), а также выбор и освоение необходимых для выполнения работы информационно-коммуникационных технологий. Целью соуправления становится педагогическое сопровождение работы студентов (упреждение методических рисков), координация совместных действий студента и преподавателя и разрешение возникающих в ходе работы конфликтов (учет технологических и коммуникативных рисков), что не только сокращает возможность появления соответствующих образовательных рисков, но и повышает качество самостоятельных работ студентов. Считаем, что в данной управленческой триаде главную нагрузку берет на себя соуправление студентов и преподавателей.

§4. Средовой подход к управлению качеством образования в условиях образовательных рисков

Методологические подходы обеспечивают ученого инструментарием проведения научных исследований, проектирования и организации педагогической деятельности. Так как научное знание опирается на совокупность исходных принципов (теорий, концепций), описание полученных результатов требует чистоты научного языка (понятийный аппарат) и установления их истинности (эксперимент, практическое применение) [37]. В структуре методологического подхода присутствует концептуальная основа, понятийный аппарат и способы их практического применения. Выполнение любой деятельности предполагает знание ее характеристик (особенностей, принципов, условий), основ ее логической (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы и результат деятельности) и временной организации (фазы, стадии или этапы) [107]. При этом деятельность педагога-исследователя ориентирована на получение новых практико-ориентированных результатов (методик, образовательных технологий, педагогических систем), что обуславливает выявление необходимых для этого педагогических средств и методов, разработку стратегии действий [142].

Таким образом, применяемый в педагогическом исследовании методологический подход должен опираться на четкую методологическую базу: понятийный аппарат – ключевые понятия подхода и логические связи между ними; концептуальную основу – систему исходных педагогических положений (идей), отражающих существенные связи между ключевыми понятиями подхода; систему руководящих принципов – условия реализации научной или педагогической деятельности в соответствии с концепцией подхода; технологию работ – совокупность способов, методов, приемов и организационных мер, выполняемых для достижения желаемого результата, а также стадии, этапы или фазы выполняемой деятельности (план или стратегия действий).

Вероятность возникновения в открытой информационно-образовательной среде образовательных рисков и их влияние на качество учебного процесса предполагает выполнение преподавателем работы по их упреждению, созданию в среде таких условий, которые будут препятствовать негативным последствиям рисков и, одновременно, способствовать опосредованному педагогическому управлению качеством обучения. Такая постановка задачи предполагает обращение к средовому подходу, основная суть которого заключается в возможности влияния на личность через среду с последующим формированием у обучаемого необходимых качеств личности и образовательных результатов по схеме «субъект управления → среда → личность».

В отечественной педагогике интерес к влиянию среды на личность возник в конце XIX века с установлением принципиальной возможности использования среды в процессе воспитания и разработкой теории социальных типов детей, обуславливаемых средой обитания ребенка (Ф.М. Достоевский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). В начале XX века под влиянием революционных настроений развивается идея социального воспитания – идеологического развития личности в среде пролетарского государства, положенная в основу педагогики среды (Н.И. Иорданский, Л.С. Выготский, А.Г. Калашников, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин), занимающейся выделением разных типов сред и их структурных единиц, представляющей различные концепции и стратегии применения среды в педагогике. Дальнейшее развитие средовой педагогики было временно приостановлено из-за политических репрессий, военных действий и послевоенного восстановления страны.

Системные исследования в педагогике в 70-90 годах прошлого века возобновили интерес к проблеме влияния среды на формирование личности. Актуальность средовой проблематики стали связывать с потребностью развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова), социальной адаптации личности (В.Т. Бочарова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов), учетом в воспитании и

образовании этнических (А.Л. Бугаева, Г.Н. Волков) и историко-культурных условий (Е.П. Белозерцев, З.И. Тюмасева). На данном этапе раскрывается педагогическое значение системной категории «взаимодействие», утверждается представление личности как продукта взаимодействия человека со средой и рассмотрение среды как целостной системы. Предложено деление среды на организованную и неорганизованную, введено понятие стихийных влияний среды, исследован аспект управления процессом взаимодействия со средой, сделан вывод о необходимости разработки новых педагогических средств обучения. В результате, в конце XX века возникла потребность в научно-исследовательских работах (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин), посвященных технологическим вопросам средовой проблематики.

Современный этап развития средового подхода характеризуется расширением спектра его применения – архитектура, педагогика, психология, управление, маркетинг, экология, социология, философия [102] и разнообразием решаемых с помощью него образовательных задач, в том числе в области управления и качества: управление работой образовательных учреждений [44; 56]; повышение качества общего и профессионального образования [58; 154; 202]; построение модели мониторинга качества образования и принятия управленческих решений [62; 144]; реализация личностно-развивающего и личностно-ориентированного образования, различных тенденций его развития – гуманитаризации, экологизации, модернизации [33; 193; 204]; формирование образовательных результатов – информационной культуры, инновационной готовности и профессиональной компетенции [38; 183]; создание условий развития субъектности обучаемых, их самостоятельной деятельности и самореализации [45; 176]; проектирование образования в неблагоприятных условиях [29; 50].

Исследователи (В.Я. Барышников, Ю.С. Мануйлов, Н.В. Соловова) особо отмечают управленческую направленность средового подхода, что позволяет по-новому осмыслить и построить управленческую деятельность в учебном заведении, учесть контекст

его социального и психологического климата, организационной структуры и возможностей образовательной среды, обеспечить оптимальное использование имеющихся ресурсов, сохранение позитивных наработок и согласование целей деятельности в режиме сотрудничества, технологично решать задачу опосредованного управления образовательными процессами [11; 95; 102]. Считаем, что наиболее востребованы такие потенциальные возможности средового подхода как управление качеством высшего образования и его отдельными процессами, мониторинг качества образования, обеспечение условий для самостоятельной деятельности студентов и развития их субъектности, опосредованное формирование у студентов необходимых компетенций, в том числе информационно-коммуникационной. Особенно важна возможность средового подхода управлять средовыми стихийными процессами, что позволит сдерживать негативные стихии, возникающие в открытой информационно-образовательной среде (появляются вследствие самоорганизации среды, увеличения информации в ней, расширения связей и контактов, отсутствия доминирующих ролей, повсеместной доступности среды), упреждать появление образовательных рисков в ней и учитывать особенности выполнения самостоятельной работы студентов.

Автор одной из наиболее технологичных версий средового подхода Ю.С. Мануйлов представляет его как «теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности» [95, с.37], что согласуется с нашим представлением о качестве самостоятельной работы студентов как совокупности компетенций, формируемых у студента в ходе ее выполнения (что можно принять за новый тип формируемой личности), и выводом о необходимости опосредованного управления данным процессом в открытой информационно-образовательной среде. В таком случае средовой подход представляет собой систему средообразовательных действий преподавателя, следствием которых является открытая информационно-образовательная среда, и средоуправленческих

действий, конечным результатом которых будет выступать набор сформированных компетенций студента.

Понятийный аппарат средового подхода представлен такими ключевыми понятиями, как среда, ниши, стихии, средообразовательные и средоуправленческие действия, образ жизни. Под нишей понимается конкретное пространство возможностей, под стихией – сила, движущая личность к определенной цели через использование в своей деятельности организованные для этого ниши. Данные понятия взаимодополняемы: ниша связана с пространством и символизирует пассивность, стихия отражает время и символизирует активность; ниша основана на идее постоянства и стабильности, стихия – непостоянства и мобильности; ниша предоставляет выбор, стихия направляет выбор; ниша представляет собой параметр возможностей, а стихия – параметр вероятности реализации этих возможностей. Образ жизни определяется как способ бытия – деятельности, общения, отношения, познания, присвоения, приспособления; средообразовательные и средоуправленческие действия – как действия административного аппарата и профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения по созданию необходимой среды и образа жизни студентов в нем.

Понятийный аппарат средового подхода синонимичен традиционным элементам педагогической системы: средообразовательные действия приводят к созданию среды с надлежащими значениями ее ниш и образу жизни, который можно соотнести с организационными формами обучения; ниши, определяющие спектр возможностей, соответствуют содержанию обучения и средствам обучения; стихии, мотивирующие использование ниш и движущие личность к цели обучения, выполняют роль методов включения субъекта управления в учебный процесс [169]. Все это позволяет сопоставить ключевые понятия средового подхода с элементами открытой информационно-образовательной среды как педагогической системы и уточнить их суть в данном контексте:

– ниши представляют собой пространство возможностей открытой среды для обучения студентов, которые необходимо поделить на образовательные, соответствующие содержанию педагогической системы и представленные открытыми образовательными ресурсами среды, и технологические, соответствующие техническим средствам обучения и средствам коммуникационного взаимодействия, представленным глобальными сетевыми технологиями, разнообразной компьютерной техникой и интернет-сервисами;

– средообразовательные действия преподавателя направлены на создание образовательных ниш в открытой среде и соответствующего им образа жизни, что соответствует организационным формам педагогической системы;

– стихии, возникающие в открытой среде и мотивирующие студентов к самостоятельному обучению на качественном уровне, соответствуют методам обучения и регулируются средоуправленческими действиями преподавателя; считаем уместным сделать замечание, что в силу случайного характера стихий их можно сопоставить с методами обучения только в совокупности со средоуправленческими действиями преподавателя.

Концептуальная основа средового подхода применительно к опосредованному педагогическому управлению самостоятельной образовательной деятельностью студентов в открытой информационно-образовательной среде базируется на ряде положений. Для достижения ожидаемого образовательного результата (выраженного совокупностью формируемых компетенций) преподавателю необходимо разработать и выполнить средообразовательные действия по созданию в открытой среде необходимых образовательных ниш и стихий, что соответствует функциям методического наполнения и технологической организации в цикле опосредованного педагогического управления. Для успешного достижения образовательного результата необходимо предварительное выполнение средовой диагностики – выявления влияющих на качество обучения студентов возможностей открытой

среды, господствующих в ней стихий, возможных негативных последствий и образовательных рисков. Средовая диагностика относится к функции планирования учебного процесса в условиях открытой среды.

Опора на средовой подход предполагает разработку средоуправленческой стратегии преподавателя, состоящей из плана средообразовательных и средоуправленческих действий. Средообразовательные действия носят порождающий или поддерживающий характер и отвечают за создание или изменение контента среды. Ниши, определяющие спектр возможностей студента в открытой информационно-образовательной среде, целесообразно поделить на образовательные и технологические. Образовательные ниши связаны с непосредственной реализацией обучения – содержанием обучения, заданиями, учебными материалами, получаемыми знаниями, поэтому в открытой среде они представлены электронными образовательными ресурсами. Технологические ниши обусловлены средствами обучения, которые в открытой среде представлены техническими компьютерными устройствами, глобальными сетевыми технологиями и интернет-сервисами. В результате, преподавателем должны выполняться средообразовательные действия по созданию образовательных ниш в открытой среде, а его средообразовательные действия, направленные на технологические ниши, ограничиваются выбором средств коммуникации со студентом и организацией его доступа к образовательным нишам, так как в условиях открытой среды право выбора информационно-коммуникационных технологий и технических устройств для выполнения самостоятельной работы остается за самим студентом (табл. 6).

Среди выполняемых преподавателем средообразовательных действий есть действия, порождающие среду – выполняемые, как правило, однократно для конкретной самостоятельной работы (определенной дисциплины, группы, студента), и действия, поддерживающие ее в актуальном состоянии – выполняемые постоянно, в ходе всего процесса опосредованного педагогического

управления. К таким действиям относим: обновление и пополнение материалов среды, выполняемое периодически в ходе координации самостоятельной работы; пополнение архива удачными образцами работ по мере их появления; ведение электронного журнала результатов проверки работ, выполняемое постоянно.

Таблица 6

План средообразовательных действий преподавателя

<i>Ниши</i>	<i>Средообразовательные действия</i>	<i>Вид действия</i>
Образовательные	Разработка электронных учебно-методических материалов	Порождающее
	Наполнение среды материалами	Порождающее
	Создание общедоступного календарно-тематического плана работ	Порождающее
	Обновление и пополнение материалов среды	Поддерживающее
	Создание и постоянное пополнение открытого архива наиболее удачными образцами самостоятельных работ	Порождающее, поддерживающее
	Ведение общедоступного электронного журнала результатов проверки работ	Поддерживающее
Технологические	Выбор платформы среды	Порождающее
	Организация доступа студентов к ресурсам среды	Порождающее
	Определение средств коммуникации (почта, форум)	Порождающее
	Определение способов получения работ студентов и их хранения	Порождающее

Во время самостоятельного обучения в открытой среде студент обращается к созданным образовательным нишам и испытывает воздействие возникающих при этом стихий, прокладывая уникальную траекторию освоения материала, самостоятельно

выбирая инструменты выполнения работы и принимая необходимые управленческие решения. В результате складывается особый «путь» обучения и способ взаимодействия с преподавателем, что и представляет собой определенный образ жизни студента в открытой среде. Опосредованное управление студентом в этих условиях и качеством своей работы достигается за счет разработки и выполнения средоуправленческих действий, разрушающих возникающие в среде негативные стихии и поддерживающие позитивные стихии. Очевидно, что принятие решения о выполнении того или иного средоуправленческого действия должно осуществляться преподавателем после выполнения функции контроля результатов обучения. При этом средоуправленческие действия могут быть реализованы без взаимодействия со студентом (в этом случае их необходимо планировать заранее через разработку средоуправленческой стратегии), а могут осуществляться в ходе сетевого взаимодействия, сотрудничества и сотворчества со студентами через функцию координации совместной деятельности.

Однако более значимыми для управления качеством обучения студентов в открытой среде являются средоуправленческие действия, направленные на стихии – силы, которые побуждают студента двигаться заданным коридором возможностей и достигать запланированных результатов. Стихии могут иметь разную природу (организационные, учебно-методические, привлекательности и доступности), продолжительность (кратковременные и длительные), направленность (желательные и нежелательные) и характер воздействия (масштабный, гибкий, многоаспектный, динамичный) [169]. Однако даже самая кратковременная стихия, влияет на личность, погруженную в среду. Поэтому такие принципы средового подхода как непрерывное и подсознательное воздействие среды на личность, ситуативность и обусловленность воздействия предполагают педагогическое управление зарождающимися в среде стихиями.

Средоуправленческие упреждающие действия преподавателя

	<i>Риски выполнения работы (стихии)</i>	<i>Средоуправленческие упреждающие действия преподавателя</i>
Технологические	Несовпадение программ и их версий для выполнения работы и ее проверки (стихия зависимости от доступных технологий)	Оповещение студентов о перечне используемых для проверки программ и их версий. Наличие конверторов файлов из одного вида в другой. Использование для проверки наиболее поздней версии программы (по возможности)
	Потеря электронных версий работ и результатов их проверки из-за технических сбоев (стихия зависимости от техники)	Ведение журнала поступления работ студентов и результатов их проверки. Резервное сохранение работ студентов. Рассылка предупреждений об отсутствии работ. Создание архива переписки в особых случаях
	Потеря результатов работ из-за вирусных атак (стихия небезопасности)	Проверка работ антивирусными программами. Постоянное обновление антивирусных программ. Очистка почтового ящика от спама. Резервное сохранение работ студентов
	Затрудненность обмена сообщениями преподавателя и студента из-за проблем с почтовым ящиком (стихия зависимости от функциональных возможностей сервисов)	Доведение до студентов достоверного адреса почтового ящика с «простым» именем и внутренней информации о владельце (ФИО, должность). Создание отдельного файла с контактными данными студентов. Периодическая очистка почтового ящика. Определение резервного средства связи, наличие в сообщениях информации о нем и регламенте его применения
	Отсутствие качественной технологической среды дома	Учет возможности выполнения работы «облачными» технологиями. Предоставление альтернативной площадки для выполнения самостоятельной работы

<i>Риски выполнения работы (стихии)</i>		<i>Средоуправленческие упреждающие действия преподавателя</i>
Методические	Вероятность сильного отклонения хода работы и ее результатов от запланированных (стихия увлеченности)	Разработка технологических карт выполнения работы с указанием контрольных точек (самоконтроля студента). Определение промежуточных сроков сдачи отдельных этапов работы. Разработка регламента взаимодействия. Предоставление образцов работ
	Возможность заимствования чужих работ (стихия списывания)	Построение индивидуальных вариантов. Проверка на плагиат. Формулирование творческих заданий, которые негде заимствовать
	Слабая систематизация знаний, несформированность логических цепочек (стихия мозаичности и клиповости мышления)	Включение в работу визуального представления ее концепции (схемы, карты, таблицы). Требование обоснования получаемых выводов (при текстовом сообщении наличия разделов введения и заключения)
Организационные	Затрудненность обмена сообщениями преподавателя и студента из-за временных факторов (стихия несвоевременности)	Предварительное определение регламента взаимодействия и сроков сдачи работ. Доведение информации до каждого студента. Соблюдение сроков проверки работ и сообщение о ее результатах либо сообщение о переносе проверки на другое время. Выработка личных правил проверки почтовых ящиков и их настроек
Коммуникативные	Затрудненность взаимопонимания при коммуникационном взаимодействии (стихия сетевой либеральности)	Демонстрация в каждом сообщении правил сетевой культуры. Разработка процедур и регламентов на отдельные виды взаимодействия. Терпимость к отдельным отклонениям и осуждение сильных отклонений от принятых норм сетевого и личного общения
Валеологические	Вероятность возникновения информационной перегрузки студента (стихия поисковой зависимости)	Четкое описание целей работы. Представление перечня литературы, электронных ресурсов, ограничение вида изучаемых материалов (справочные, научные и т.п.). Определение «контуров» ожидаемого результата. Расчет планируемого времени на выполнение работы

Так как стихии могут быть желательными (позитивными) и нежелательными, средоуправленческие действия могут обладать поддерживающим, упреждающим или разрушающим характером. Поддерживающие средоуправленческие действия ориентированы на позитивные стихии (одобрение интереса к новым технологиям, включение их в самостоятельную работу и др.). Упреждающие средоуправленческие действия направлены на нежелательные стихии и сокращение вероятности возникновения образовательных рисков.

Разрушающие средоуправленческие действия направлены на негативные стихии и уже возникшие образовательные риски, но в отличие от упреждающих действий они носят более категоричный характер, так как предполагают исправление уже свершившейся проблемной ситуации. Так, упреждение ситуации заимствования чужих работ может быть решено через генерацию индивидуальных вариантов и предупреждение о проверке работ на плагиат; при выявлении же заимствованных работ необходима жесткая реакция, выражающаяся в выставлении неудовлетворительной оценки. В целях повышения качества обучения студентов количество разрушающих действий должно уменьшаться в пользу упреждающих действий. Однако отказаться от разрушающих средоуправленческих действий совсем невозможно, так как постоянно меняются уровень начальной подготовки студентов, требования к самостоятельной работе, образовательные риски ее выполнения, используемые технологические средства.

В план средоуправленческих действий преподавателей должны обязательно входить поддерживающие действия, мотивирующие студентов на более активную и творческую деятельность. К подобного рода действиям необходимо отнести одобрение стихии заинтересованности в освоении новых программных средств и технологий через их освоение самим преподавателем с последующим включением новых инструментов в перечень рекомендованных к применению в самостоятельной работе. Такие действия (и одновременно поддерживаемая стихия) приводят к

быстрому наращиванию знаний и навыков студента и преподавателя в информационной области, повышению статуса преподавателя в глазах студентов, появлению возможности проводить анализ существующих ИКТ-средств и технологий для выбора наиболее эффективных из них и, тем самым, развивать аналитические навыки студентов. Заметим, что в данном случае могут развиваться также и негативные стихии зависимости от новых технологий и безосновательного отрицания немодных на данный момент времени (как результат воздействия hi-hume технологий на сознание), что требует сбалансированного управления данными стихиями.

Считаем обязательным поощрение элементов креативности в самостоятельных работах и новизны в получаемых результатах через совместное обсуждение их уникальности и полезности, перспектив их дальнейшего применения. Однако при этом следует проводить четкую границу между креативностью работы, ее новизной и отклонением от заданных целей. Будет иметь позитивные последствия и поддержка потребности в коммуникационном взаимодействии (чаще студенты испытывают психологические затруднения в сетевом общении с преподавателем, особенно, на первых порах обучения) через внимательные и конструктивные ответы с одновременным упреждением стихии «неограниченного взаимодействия». Допустимо поощрение стремлений студентов к досрочной сдаче работ, так как это позволяет им положительно оценить свои способности в области самоорганизации, повысить самооценку в целом и побудить к подобным активным действиям при следующей самостоятельной работе. При этом необходимо требовать выполнения работы на таком же качественном уровне, как и в случае сдачи работы в срок, так как в противном случае может развиваться негативная стихия «упрощения требований при досрочной сдаче работ» (подобная негативная стихия может возникать и при сдаче работ позже срока).

Таким образом, концепция средового подхода позволяет реализовать все функции опосредованного педагогического

управления с учетом возникающих в среде нежелательных стихий и образовательных рисков. К традиционным действиям преподавателя добавляются: средовая диагностика – анализ разрешающих возможностей среды и возможных негативных последствий; средовое проектирование – конструирование образовательных ниш, разработка плана средообразовательных действий и средоуправленческой стратегии; средовое продуцирование – педагогическая реализация задуманных планов в открытой среде.

Эффективность применения средового подхода к решению образовательных задач (в том числе задачи опосредованного педагогического управления качеством самостоятельной образовательной деятельности) достигается опорой педагогической деятельности на его руководящие принципы: актуальность, естественность и обусловленность среды обеспечивают привлекательность открытой среды для студента и его мотивацию к выполнению самостоятельной работы в ней; активность личности обеспечивает самостоятельность деятельности на основе реализации личностных потребностей и запросов в ней; адаптивность и ситуативность способствуют постоянному подстраиванию образа жизни студента (траектории выполнения работы и способов взаимодействия с преподавателем) под складывающуюся в среде ситуацию, обеспечивая самостоятельность и гибкость в принятии решений, выборе траектории и способов взаимодействия; непрерывность воздействия открытой среды обеспечивает постоянное развитие студента на сознательном и подсознательном уровне, причем подсознательное воздействие скрыто под видом естественности, что усиливает его эффект (что при правильной организации открытой среды повышает эффективность опосредованного педагогического управления); целостность и оптимальность воздействия среды способствуют влиянию на студента сразу нескольких факторов (ниш и стихий) одновременно, которые естественным образом сбалансированы; преемственность направлена на активизацию внутреннего механизма переноса

формируемых умений и навыков на другие виды деятельности студента и его интеллектуальное саморазвитие.

В условиях внедрения новой образовательной парадигмы считаем важным отметить идентичность принципов средового подхода принципам деятельностного, индивидуального, личностно-ориентированного подходов (Н.М. Боротко, Л.В. Куриленко), которые обеспечивают индивидуальное развитие личности студента, самостоятельность принятия решений, возможность творческого выбора студентом содержания, средств и способов обучения, формирование целостной личности будущего специалиста, объединяющей профессионализм и индивидуальность. Исследователи (А.И. Артюхина, Е.П. Белозерцев, О.А. Леонова) обращают внимание на такие положительные последствия применения средового подхода в учебном процессе как накопление у студентов разнообразного социального опыта и коммуникаций и формирование способности к ориентации в потоке информации.

Итак, разработанная и представленная в научной литературе методологическая база средового подхода (синонимичный элементам традиционной педагогической системы понятийный аппарат, ориентированная на технологию формирования образовательного результата концептуальная основа, универсальная система руководящих принципов) позволяет принять его для исследования средовых педагогических проблем. Потенциальные возможности средового подхода для управления качеством высшего образования, его отдельных образовательных процессов и стихийных проявлений в них позволяет применить средовой подход к опосредованному педагогическому управлению качеством обучения в открытом образовательном пространстве.

§5. Опыт управления качеством самостоятельной работы студентов

Рассмотрим способы применения средового подхода на примере управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде. Как было рассмотрено ранее, управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде становится результативным, если:

- определены образовательные риски выполнения самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде;

- открытая информационно-образовательная среда проектируется как педагогическая система с опорой на принципы средового подхода и средообразовательную стратегию для упреждения возникновения образовательных рисков в ней;

- качество самостоятельной работы студентов определяется качеством ее образовательного результата в виде формируемых компетенций и качеством ее подготовки и реализации в открытой информационно-образовательной среде;

- управление качеством самостоятельной работы студентов осуществляется с помощью управленческой триады – трех разных процессов (опосредованное педагогическое управление, самоуправление, соуправление);

- система управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде с учетом рекомендаций международных стандартов ИСО представляется совокупностью вспомогательных и основных процессов.

Вспомогательные процессы направлены на подготовку преподавателей к выполнению профессиональных функций в открытой среде и подготовку студентов к работе в ней. Основные

процессы (управленческая триада) обеспечивают достижение запланированного качества самостоятельной работы студентов.

Разработанная система управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде апробирована на базе Тольяттинской академии управления в период с 2013 по 2016 учебные года. В результате опытно-экспериментальной работы в информационно-образовательную среду Академии были внедрены образовательные ниши, обеспечивающие самостоятельную работу студентов (модули учебных дисциплин, тренировочные и контрольные тесты, требования к самостоятельным работам и технологические карты их выполнения, процедуры и регламенты сетевого взаимодействия студентов и преподавателей), внесены необходимые коррективы в технологические ниши среды (организован открытый доступ к материалам, определены средства взаимодействия, способы хранения работ и представления результатов их проверки). Информационно-образовательная среда приобрела открытый характер.

Подготовка студентов к самостоятельной работе в открытой среде осуществляется в ходе освоения учебных дисциплин по информатике и основам менеджмента: в разделах «Введение в ИКТ», «Компьютерные техники презентации», «Технологии обработки текстов» происходит освоение общих информационных и сетевых технологий, формирование навыков обработки графической и текстовой информации, развитие схематичного мышления; знакомство с методикой исследовательской деятельности, развитие навыков эффективного поиска качественной информации и ее критического анализа происходит в разделе «Техники информационно-поисковой работы»; раздел «Технологии сетевой коллективной работы» направлен на освоение «облачных» технологий и приобретение опыта сетевого взаимодействия; способности к самоуправлению деятельностью формируются в

разделах «Техники самоорганизации» и «Основы самоменеджмента».

При разработке средоуправленческих упреждающих действий (более подробно см. предыдущий параграф) для снижения информационной перегрузки студента во время выполнения самостоятельной работы в открытой среде преподавателю необходимо корректно рассчитывать объем самостоятельной работы и отводимое на ее выполнение время. Рассматривая самостоятельную работу студентов как информационно-исследовательскую деятельность, нами были выделены ее основные этапы (табл. 8), а также связанные с ними информационные операции поиска информации, ее сохранения и обработки, продуцирования и передачи.

Анализ этапов информационно-исследовательской деятельности в контексте участия в них преподавателя и студента позволил установить, что поиск проблемы и выбор темы самостоятельной работы является зоной ответственности преподавателя, так как именно он конкретизирует задание и ставит цели перед студентами. В начале обучения формулировка гипотезы работы дается студентам нелегко, поэтому преподаватель предлагает некоторую технологию решения поставленной задачи.

Аналогично и инструменты решения поставленных задач обычно определяются преподавателем, что в условиях технологических образовательных рисков приобретает особое значение и выступает средоуправленческим упреждающим действием. Данные задачи (поиск проблемы, выбор темы и инструментов, формирование гипотезы) реализуются через установочные лекции, методические материалы к самостоятельной работе, технологические карты ее выполнения. Позже, по мере накопления опыта выполнения самостоятельной работы в открытой информационно-образовательной среде данные функции должны переходить в зону ответственности студента.

Таблица 8

Поэтапная реализация самостоятельной работы
студентами (♂) и преподавателями (♀)

<i>Этапы</i>	<i>Участники</i>	<i>Вид работы</i>
Поиск проблемы, выбор темы	♀	Установочные лекции, разработка и изучение методических материалов, технологических карт
Формулировка гипотезы, выбор инструментов	♀ ♂	
Создание плана	♂	Автономная деятельность студента
Сбор, систематизация информации	♂	
Анализ и обобщение материалов	♂	
Генерация идей, выводов, нового знания	♂	
Оформление результатов работы	♂	
Защита работы	♀ ♂	Контактные и неконтактные формы контроля
Рефлексия результатов	♂	Автономная деятельность студента

Этапы создания плана работы, сбора и систематизации информации, анализа и обобщения собранных материалов, генерации идей, выводов, нового знания, оформления результатов не предполагает активного участия преподавателя и проводится самостоятельно студентом с погружением в открытую информационно-образовательную среду. Этап защиты результатов работы может вырождаться в контроль со стороны преподавателя

(неконтактная форма проверки), а может проходить публично – в аудитории. Рефлексия результатов выполненной работы, как правило, выполняется студентом по факту проверки. Результаты могут быть оформлены в виде некоторого документа (например, эссе), но чаще всего проходят умозрительно.

Таким образом, только часть этапов самостоятельной работы выполняется студентом без участия преподавателя и именно по ним можно рассчитать объем времени, выделяемых студенту на выполнение работы:

1) сбор материала – поиск информации, ее предварительный отбор в соответствии с заданием, задачами и целями, систематизация найденной информации и ее сохранение на накопителях; студент активно применяет технологии поиска информации, ресурсы открытой среды и глобальной сети Интернет, технические компьютерные устройства и накопители;

2) интеллектуальная обработка информации – освоение и анализ отобранных материалов, их обобщение, окончательный отбор, построение причинно-следственных связей между блоками информации, генерация идей и выводов; работа студента построена на активной познавательной и мыслительной деятельности, технологические устройства и компьютерные технологии обработки информации имеют сугубо вспомогательную роль (копирование фрагментов текста, короткие заметки, переносы файлов и т.п.);

3) построение итогового документа – окончательная обработка исходных материалов, ввод нового материала (текста, формул, схем, таблиц, рисунков), формулировка выводов, оформление документа; студент выполняет всю работу с помощью разнообразных информационных технологий (текстовые и графические редакторы, построители презентаций и схем, электронные таблицы и т.п.).

В результате, время выполнения самостоятельной работы можно представить как сумму времени, затраченного на сбор материала, времени интеллектуальной обработки информации и времени построения итогового документа (рис. 10). Отметим, что такая

совокупность соответствует в большой степени самостоятельным работам вида реферат, доклад, презентация, глоссарий, а также эссе, аннотирование, конспектирование.

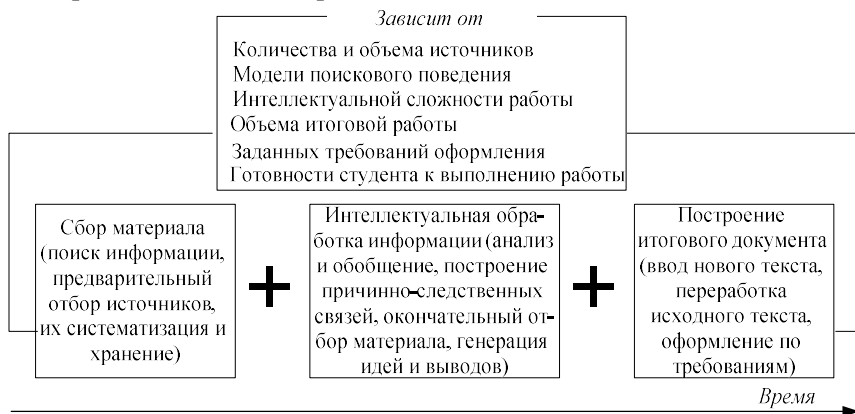


Рис. 10. Слагаемые времени выполнения самостоятельной работы «Реферат»

Время выполнения каждого из трех этапов зависит от ряда факторов. Во-первых, от интеллектуальной сложности выполняемой работы. Традиционно выделяются три вида умственной деятельности: легкая умственная работа, когда психофизиологические механизмы функционируют с невысокой степенью напряжения (чтение художественной литературы или ведение диалога с интересным собеседником); оперативная работа, связанная с напряжением психофизиологических механизмов мозга (повторение изученного материала, перевод иностранного текста, решение подобных задач); высокоинтенсивная работа, активно задействующая механизмы мышления и запоминания (усвоение новой информации, создание новых представлений на основе старых).

Считаем, что в ходе выполнения самостоятельной работы в открытой информационно-образовательной среде этапы сбора материала и построения итогового документа соответствуют умственной деятельности, связанной с оперативной работой.

Действительно, во время сбора материала студент просматривает материал и принимает оперативные решения о соответствии данного материала поисковому запросу, о его местоположении в создаваемой структуре материалов и последующем сохранении. Также во время построения итогового документа студент действует фактически «по образцу», так как основные решения о сути документа им уже сделаны, остается только выстроить структуру работы и оформить ее по заданным требованиям. Интеллектуальная обработка информации относится к интенсивной умственной деятельности, так как ориентирована на построение нового знания и принятие множества сложных для студента решений. Для снижения умственных нагрузок рекомендуется делать перерывы: для оперативной умственной работы отдых должен составлять не менее 10 минут через каждые 1,5 часа работы, а для интенсивной – через каждые 40-45 минут.

Время выполнения самостоятельной работы напрямую зависит от количества используемых источников информации и их объемов. При этом на каждом этапе совокупный объем обрабатываемой информации будет разным. Так, на этапе сбора информации студент просматривает большое количество источников, отбирая из них наиболее подходящие на его взгляд материалы. Объемы источников могут быть разные – от фрагментов текста в несколько страниц до книг в сотни страниц. На этапе интеллектуальной обработки информации студент работает только с отобранным материалом, продолжая выбирать из него наиболее значимые фрагменты. При построении и оформлении итогового документа студент обычно ориентируется на заданный преподавателем объем работы.

Установление примерного объема используемых источников информации провели в ходе пилотажного исследования. Студенты (85 человек первого курса) на вопрос о том, какой объем материала они используют для подготовки новой темы, ответили: один источник, предложенный преподавателем – 21% опрошенных; 2-4 источника, найденных самостоятельно или выбранных из списка рекомендованных – 28%; пять источников и более – 48%. Таким

образом, студенты отбирают не менее 5-6 источников для освоения нового материала. Для проверки данной информации мы отобрали 36 рефератов студентов, процент уникальности текста в которых составил более 70% (это исключило работы с заимствованием информации без ее длительного поиска и переработки). Проверка списков используемых источников литературы показала, что в среднем студенты ориентировались на 4,5 электронных источника информации. Средний объем источников составил 17,6 тысячи знаков (с учетом, что в среднем на одной странице 2 тысячи знаков).

В то же время в ходе поиска информации студентам необходимо просматривать большее количество источников, отклоняя часть из них. Исследователями (Л.К. Раицкая, Дж. Штейнерова) установлено, что поисковое поведение современных пользователей чаще всего ориентировано на сбор больших, чем это необходимо, объемов информации из разных источников, что занимает достаточно много времени [134]. Необходимо учитывать это при расчете времени на самостоятельную работу в виде некоторого коэффициента (например, коэффициента поискового поведения), увеличивающего объем источников информации на этапе ее сбора. Считаем, что с ростом готовности студента к самостоятельной работе в открытой информационно-образовательной среде такой коэффициент должен приближаться к единице.

Время выполнения самостоятельной работы зависит также от скорости работы с информацией. Скорость переработки информации человеком ограничена, а ее количественная оценка в разных источниках различна. Так, скорость сознательного восприятия информации колеблется в пределах от 6 до 65 бит/с: незнакомый материал «читается» медленно – 6 бит/с; знакомый, но непривычный быстрее – от 18 до 20 бит/с; хорошо знакомый и привычный – до 65 бит/с (с учетом того, что один символ равен 2 битам, а русское слово в среднем – 7,5 знака). Усвоение материала идет намного медленнее: для учащихся школ скорость усвоения материала составляет от 0,06 бит/с до 2 бит/с, а для студентов – 4 бит/с [18].

Сопоставив разные скорости обработки информации студентами в операциях, выполняемых ими в ходе самостоятельной работы, пришли к выводу, что при поиске информации студентам приходится бегло просматривать ее, что можно соотнести со скоростью сознательного восприятия знакомой, но непривычной информации. В этом случае скорость такого «чтения» информации может достигать 18-20 бит/с, что позволяет обозначить нам данную скорость как скорость чтения. Интеллектуальную обработку информации связываем с освоением материала и его осознанием, обозначив как скорость обработки с присвоением ей значения 4 бит/с. Для установления скорости ввода информации проанализировали гигиенические нормы напряженности трудового процесса пользователей ПЭВМ по СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 [34], в которых установлены разные категории напряженности работы пользователей с компьютером для разных видов работ. Уровень нагрузки средней категории тяжести группы Б (соответствует вводу информации) составляет 30000 знаков за рабочую смену (8 часов) при суммарном времени перерывов в 70 минут. Пересчет знаков в биты позволил установить рекомендованную скорость ввода информации: $V_{\text{ввода}} = 30\,000 \text{ знаков} / (480-70) \text{ минут} / 60 \text{ секунд} * 2 \text{ бит} = 2,44 \text{ бит/с}$. В результате, можем установить скорость ввода информации в 2,5 бит/с.

Итак, расчет времени (в академических часах), необходимого для выполнения самостоятельной работы студентами в открытой информационно-образовательной среде, представляем формулой 1. По санитарным нормам (СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03) в случаях, когда характер работы требует постоянного взаимодействия с компьютером, рекомендуется делать перерывы на 10-15 минут каждые 45-60 минут, что соответствует времени отдыха при интенсивных умственных нагрузках и составляет в пересчете на академический час 0,22 академического часа.

$$T_{\text{акад}} = \frac{K_{\text{гот}} \left(\frac{N_{\text{ист}} * V_{\text{ист}} * K_{\text{поиск}}}{V_{\text{чтения}}} + \frac{N_{\text{ист}} * V_{\text{ист}}}{V_{\text{обработки}}} + \frac{V_{\text{итог}}}{V_{\text{ввода}}} \right) * O}{2700}, \quad (1)$$

где: $K_{\text{гот}}$ – коэффициент готовности студентов к выполнению самостоятельной работы; $N_{\text{ист}}$ – количество отобранных источников информации; $V_{\text{ист}}$ – средний объем источников информации (в знаках, умноженных на 2); $K_{\text{поиск}}$ – коэффициент поискового поведения, $V_{\text{чтения}}$ – скорость чтения информации (бит/с); $V_{\text{обработки}}$ – скорость усвоения и производства новой информации (бит/с); $V_{\text{ввода}}$ – скорость ввода информации в документ (бит/с); $V_{\text{итог}}$ – заданный объем документа (в знаках, умноженных на 2); O – коэффициент, добавляющий время отдыха при интенсивной умственной работе или работе с компьютером.

Степень готовности студента к выполнению самостоятельной работы увеличивается по мере накопления опыта работы в открытой информационно-образовательной среде, развития когнитивных способностей студента и освоения конкретной области знаний. Приняв средний коэффициент уровня готовности студентов за единицу $K_{\text{гот}} = 1$, скорость чтения $V_{\text{чтения}} = 20$ бит/с, скорость ввода $V_{\text{ввода}} = 2,5$ бит/с, скорость обработки $V_{\text{обработки}} = 4$ бит/с, коэффициент отдыха $O = 1,22$ (одинаков для работы с ПК и для умственной работы), а также исходные данные для самостоятельной работы «Реферат» (среднее количество источников $N_{\text{ист}} = 4,5$; средний объем каждого источника $V_{\text{ист}} = 17600$ знаков *2; рекомендуемый объем итоговой работы $V_{\text{итог}} = 30000$ знаков *2, что соответствует 15 страницам), рассчитали время выполнения самостоятельной работы (табл. 9) при разных коэффициентах поискового поведения и коэффициентах готовности (ниже среднего – в начале обучения и выше среднего – по мере накопления опыта).

Таблица 9

Время выполнения самостоятельной работы «Реферат»

<i>Поисковое поведение</i>	<i>К_{гот}=1,25 (ниже среднего)</i>	<i>К_{гот}=1,0 (средний)</i>	<i>К_{гот}=0,75 (выше среднего)</i>
К поиск=1	40,75	32,6	24,45
К поиск=2	45,25	36,2	27,5

Таким образом, для написания реферата объемом в 15 страниц (30 тысяч знаков) необходимо выделять 36 часов самостоятельной работы в примерном соотношении 1 (сбор материала): 2 (аналитическая обработка): 1,5 (создание документа). Отметим, что в это время не входит сам контроль самостоятельной работы. Очевидно, что разные виды работ будут отличаться разным объемом составляющих. Так, можно значительно сократить время на создание документа в тех самостоятельных работах, где нет жестких требований на их оформление (эссе, доклад). Можно сократить время на сбор материалов, если перечень исходных источников будет изначально задан преподавателем, но полностью его исключить нельзя. Определенным подтверждением правильности наших расчетов может служить сравнение полученных значений со временем, традиционно выделяемым на написание статей, пособий и монографий преподавателям. Так, на написание статьи объемом до 1 авторского листа (40 тысяч знаков) выделяется до 40 часов, а на написание такого же объема ВАК-статьи – до 100 часов (отличается большим объемом анализируемых источников и более тщательной переработкой материала) [125].

Рекомендованное нормативными документами соотношение аудиторной и самостоятельной работы составляет 1:1, (27:27 академических часов), которое на старших курсах может принимать вид 1:2. В рекомендациях по разработке основных образовательных программ вуза указана необходимость равномерного распределения часов по неделям семестра [127], однако исследователи (Ю.Е. Бабичев, В.Л. Петров, Б.А. Сазонов) отмечают

неравномерность выполнения самостоятельной работы студентами и отмечают ее пиковые значения в конце семестра, в результате чего в середине семестра самостоятельная работа занимает примерно 17-18 часов, разделяемая между всеми дисциплинами [145]. При 8-10 одновременно идущих дисциплинах время, отводимое на самостоятельную работу в неделю, не может превышать 2-2,5 часов на каждую дисциплину. Если принять эту цифру за некоторый ориентир, то выполнение реферата потребует не менее 15-18 дней. Однако, если по рабочей программе предусмотрены и другие виды самостоятельной работы (подготовка к практическим и лабораторным занятиям, повторение лекционного материала), то для подготовки реферата необходимо отвести не менее 3-4 недель.

Во избежание перегрузки студента необходимо предварительно оценивать требуемые для выполнения самостоятельной работы объемы времени и соотносить с объемом дисциплины, что особенно актуально для небольших дисциплин (2-3 зачетных единиц). При выделении меньших объемов времени студент вынужден выбирать между качеством работы и реальной возможностью ее выполнения, отказываясь от этапа интеллектуальной обработки материала. Когнитивная ценность такой работы заведомо низкая.

При проектировании рабочей программы учебной дисциплины студентов первого курса, направленной на освоение информационно-коммуникационных технологий и подготовку студентов к выполнению самостоятельной работы в открытой информационно-образовательной среде, распределение учебной нагрузки между тремя учебными семестрами составило 4:3:3 зачетных единиц, а соотношение аудиторного времени и самостоятельной работы студентов 1:2. Таким образом, бюджет учебного времени, отводимого на самостоятельную работу в первом семестре, составил 96 академических часов. С учетом экзамена и 36 часов, отводимых на подготовку к нему, только 60 часов можно отвести на самостоятельную работу.

В первом семестре нами было запланировано выполнение трех самостоятельных работ: «Ментальная карта», «Реферат» и «Презентация-доклад», которые имеют научно-академический характер. Запланированные самостоятельные работы студентов направлены на построение нового знания (поиска информации, построение причинно-следственных связей, логических выводов). От одной работы к другой происходит постепенное наращивание знаний, расширение количества самостоятельно решаемых заданий, их усложнение. Для сокращения времени на поиск информации и ее интеллектуальную обработку мы связали самостоятельные работы одной темой. При расчете времени на создание документа мы сопоставили объемы 1 страницы текста, 1 слайда презентации и 1 узла ментальной карты. В результате, суммарное рассчитанное время трех работ составило 53,87 академического часа. Перераспределив данное время между тремя работами, запланировали следующие объемы часов: 24 часа на разработку ментальной карты, 24 часа на подготовку реферата и 7 часов на разработку презентации для выступления перед аудиторией (табл. 10).

При переносе самостоятельной работы студентов в открытую среду, при отсутствии очных встреч с преподавателем студенты не уверены до конца в правильности своих действий и испытывают потребность в их одобрении (особенно это актуально для вчерашних школьников и тех из них, кто радеет за высокую оценку). Поэтому процесс соуправления является главным в управленческой триаде, так как позволяет осуществлять координацию самостоятельных работ студентов, связать параллельно реализуемые разными владельцами процессы опосредованного педагогического управления и самоуправления, исполнять эти процессы на более высоком качественном уровне. Для определения перечня выполняемых действий внутри процесса соуправления необходимо рассматривать его как способ разрешения возникающих в ходе выполнения самостоятельной работы студентов проблемных ситуаций и совместного принятия управленческого решения по их исправлению.

Таблица 10

**Расчет времени выполнения самостоятельных работ студентов
разного вида в открытой информационно-образовательной среде**

Этап	Самостоятельная работа		
	Ментальная схема	Реферат	Презентация
Сбор материала	$\frac{1,25 \left(\frac{4,5 * 17600 * 2 * 2}{20} \right) * 1,22}{2700} = 8,94$		
Обработка	$\frac{1,25 \left(\frac{4,5 * 17600 * 2}{4} \right) * 1,22}{2700} = 22,36$		
Создание документа	$\frac{1,25 \left(\frac{5 * 2000 * 2}{2,5} \right) * 1,22}{2700}$	$\frac{1,25 \left(\frac{15 * 2000 * 2}{2,5} \right) * 1,22}{2700}$	$\frac{1,25 \left(\frac{5 * 2000 * 2}{2,5} \right) * 1,22}{2700}$
Суммарное время	$8,94+22,36+4,51+4,51+13,55=53,87$		
Запланированное	$7+12+4,51=23,51 \approx 24$	$1,94+8+13,55=23,49 \approx 24$	$0+2,36+4,51=6,87 \approx 7$

В зарубежной теории и практике управления работой группы модель совместного принятия решения представляет собой ромб (рисунок 11), расходящиеся и сходящиеся грани которого характеризуют процесс принятия решения: в момент возникновения проблемы (точка в вершине ромба) среди участников нет согласия в ее решении из-за наличия устоявшихся взглядов на проблему и разных мнений по поводу ее решения (ромб расходится в разные стороны); с течением времени (в ходе обсуждений, вынужденной паузы в работе) участники начинают переосмысливать предложения друг друга и их взгляды на проблему приобретают общие черты (ромб принимает сходящуюся форму); дальнейшее обсуждение и уточнение сделанных предложений позволяет выработать единую точку зрения на проблему и принять совместное решение в финальной точке ромба [70].

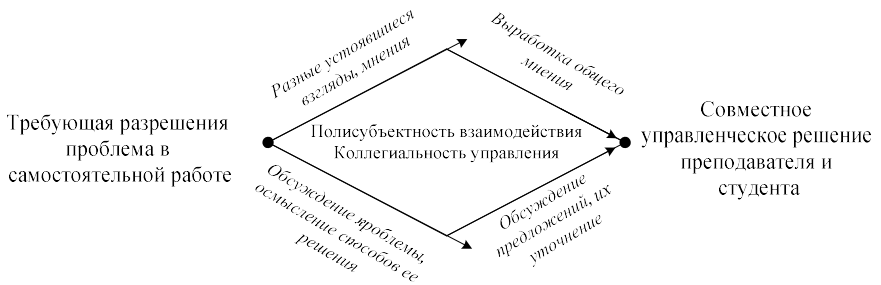


Рис. 11. Модель принятия совместного управленческого решения

На основании данной модели выделяем в процессе соуправления действия: постановку проблемы (преподавателем или студентом), результатом которой является ее осознание как иницилирующей, так и противоположной стороной; обсуждение возможных вариантов решения проблемы, в результате чего может появиться несколько вариантов решений; дальнейшее уточнение вариантов, позволяющее принять совместное решение, которое, по сути, является управленческим по отношению к остальным двум процессам.

Заметим, что принятое решение будет только в том случае совместным и эффективным, если оно базируется на принципах:

- полисубъектность взаимодействия - основан на равенстве в общении, позволяющем блокировать психологические барьеры в общении студента с преподавателем, перейти к партнерским отношениям, творчески подойти к решению проблем, и полилогичности взаимодействия, предполагающей толерантное отношение (прежде всего преподавателя как носителя педагогической культуры) к разным взглядам на проблему и разным мнениями по поводу ее решения в полисубъекте, стремление как преподавателя, так и студента к достижению взаимопонимания и упреждение конфликтных ситуаций в целях выработки общего мнения по проблеме;

- коллегиальность управления - направлен на выработку конструктивного управленческого решения через учет целей и

потребностей как преподавателя, так и студента, определения их совместных действий (при необходимости) и выработки плана реализации принимаемого решения.

Ответственность за соблюдение данных принципов несет преподаватель как организатор самостоятельной работы студентов, заинтересованный в ее качестве педагог, носитель педагогической культуры. Все это предполагает выработку методических приемов ведения коммуникационного взаимодействия со студентом. Связь коммуникационного взаимодействия с необходимостью снятия психологических барьеров, проявления толерантности к субъектной позиции другого, упреждения конфликтных ситуаций и рисков в самостоятельной работе требует обращения к отдельному компоненту культуры педагога – коммуникативной культуре (Е.Ю. Сысоева), представляющей собой «совокупность культурных норм, знаний, ценностей, умений и навыков, используемых в процессе коммуникации и способствующих ее эффективности» [175, с.6]. Коммуникативная культура позволяет обеспечить полисубъектность, полиобъектность и полиинформативность коммуникационного взаимодействия педагога со студентами, его способность к гибкому и тактичному взаимодействию со студентами, согласованию своих действий с их действиями, принятию и уважению студенческих мнений и взглядов, обсуждению различных проблем и выдвижению альтернативных объяснений.

В открытой информационно-образовательной среде коммуникационное взаимодействие студентов и преподавателей является сложным, принимающим форму свободной коммуникации равноправного диалога. Основной миссией педагога становится эффективное управление информационными сообщениями, перемещающимися между ним и студентом в открытой среде, а их взаимодействие в процессе соуправления самостоятельной работой должно осуществляться с опорой на следующие педагогические техники и принципы (А.П. Панфилов, Е.В. Сидоренко, Е.Ю. Сысоева): ориентации на понимание как самих сообщений, так

и партнера по коммуникации; содержательной доступности информации как по сложности, так и по каналу; содержательной безопасности для предотвращения возможных психофизиологических и социально-психологических деформаций личности; общности целей и интересов, значимости партнера и регуляции эмоционального напряжения (табл. 11).

Таблица 11

**Реализация педагогических принципов и техник коммуникаций
в открытой информационно-образовательной среде**

<i>Принципы, техники</i>	<i>Способы реализации</i>
Ориентация на понимание партнера по коммуникации	Установка на благоприятное восприятие каждого сообщения. Соблюдение обязательности проверки каждого поступившего сообщения и отклика на него в установленные сроки. Первостепенное значение правилу оказания педагогической помощи каждому обратившемуся. Толерантное отношение к трудночитаемым, составленным не по требованиям, не вполне соответствующим сетевой этике сообщениям (осуждение грубости и хамства в сети)
Доступность информации в сообщении	Соблюдение меры сложности текста сообщения (используемые термины известны студенту, фразы конкретные и по существу, сообщение структурировано). Правильная формулировка вопросов (короткие, корректные, не двусмысленные, не выходят за знаниявые границы студента). Проверка доступности способа взаимодействия.
Содержательная безопасность сообщения	Учет свободы выбора студента (отказ в сообщении от слов «должен», «обязан»). Признание автономии студента (приоритетные слова «рекомендуется выполнить», «возможно сделать», «хочется обратить внимание» и т.п.). Избегание ярко-выраженной негативной оценки (при необходимости дать такую оценку выбирать «мягкие» лексические конструкции)

<i>Принципы, техники</i>	<i>Способы реализации</i>
Общность целей и интересов	Применение в сообщениях следующих конструкций: личное местоимение множественного числа 1-го лица вместе с составным сказуемым в форме единственного лица («нами было запланировано», «в последнем сообщении нами было решено», «нами предполагалось выполнить»). Недопустимость подчеркивания различий в сообщении
Подчеркивание значимости студента	Установка на позитивное взаимодействие (исключить фактор настроения, предыдущего опыта общения, влияния оценки выполненной работы на коммуникационное взаимодействие). Исключение любого принижения личности студента в сообщениях. Корректная оценка выполненных работ (и обязательная проверка их состояния на момент написания сообщения)
Регуляция эмоциональной напряженности взаимодействия	Соблюдение благоприятного тона сообщения. Настрой на хороший исход дела. Добавление смайлографических элементов (изрядка, к месту)

Так как единственным средством коммуникационного взаимодействия в открытой информационно-образовательной среде является электронное сообщение, то преподавателю следует учитывать при его создании наличие коммуникативных шумов, искажающих сообщение, нарушающих его целостность и препятствующих адекватности его восприятия. Содержательные шумы и помехи во многом связаны с информационной перегрузкой, но в отличие от нее могут провоцироваться и недостаточностью информации – ограничением количества символов, используемых для построения сообщения, или сокращений и неточностей в тексте. Тогда при «раскодировании» сообщения получатель может понять его некорректно. Структурный шум возникает в результате отсутствия логической конструкции сообщения, что затрудняет восприятие информации и выделение в ней главных моментов [175].

Соблюдение правил сетевой культуры и predetermined регламентов коммуникационного взаимодействия, ознакомление с описанными процедурами взаимодействия и предлагаемыми шаблонами электронных сообщений позволит обеспечить уменьшение организационных рисков и рисков взаимодействия студентов и преподавателей, сократить количество конфликтных ситуаций и проблем в самостоятельной работе студентов, повысить качество ее выполнения.

Апробация разработанной системы управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде осуществлялась на базе Тольяттинской академии управления. Наличие в системе управления качеством самостоятельной работы разных процессов потребовало проведения поэтапного эксперимента: с первого по третий семестр обучения.

Для подтверждения роста качества самостоятельных работ студентов в ходе опытно-экспериментальной работы произвели математический расчет качества образовательных результатов по каждой выполненной самостоятельной работе. Расчет качества обучения в практике высшей школы чаще всего осуществляется определением среднего балла в разных разрезах – по дисциплине, группе, потоку, направлению обучения. По мнению исследователей (Р.А. Орехова, А.Н. Орехов), такой способ определения качества имеет ряд недостатков: он слабо реагирует на наличие неудовлетворительных оценок; может получить одинаковые результаты при разной структуре анализируемого массива оценок; приводит к снижению познавательной активности у студентов [116]. На наш взгляд, особенно ярко данные недостатки проявляются в модульном принципе обучения – студент может получить за ряд модулей учебной дисциплины неудовлетворительные оценки, но при расчете среднеарифметического значения по всем модулям получается удовлетворяющая его оценка. В результате студенты сознательно пропускают занятия по тем или иным модулям, а в получаемых знаниях появляются «пробелы». Балльно-рейтинговая

система оценки студентов отчасти снимает эту проблему в пределах одной дисциплины, но при этом студент продолжает выбирать то, что ему выгоднее изучать.

Другим способом расчета качества образовательной услуги может выступать определение отклонения фактического уровня обучения от максимально возможного (Р.А. Орехова, А.Н. Орехов), что позволит осознать количество потерянных баллов и учесть их нелинейное влияние на качество обучения (снижение оценки с 5 на 4 преподавателем и студентами воспринимается легче, чем снижение с 3 на 2). Для 5-ти балльной системы расчет качества обучения производится по формуле:

$$K = \frac{\bar{x}}{5} \exp \left[- \left(\frac{3 \cdot n_2}{5 \cdot n} + \left(\frac{2 \cdot n_3}{(5 \cdot n)^{3/2}} \right) \right) \right], \quad (2)$$

где \bar{x} – средний балл массива оценок, n_2 – количество неудовлетворительных оценок, n_3 – количество удовлетворительных оценок, n – общее количество оценок

Такой расчет качества обучения обладает рядом достоинств: получаемое значение является нормированным, что позволяет задать уровни качества (низкий, средний, высокий); придает разный вес «положительным» и «отрицательным» оценкам, что будет мотивировать студентов и преподавателей на получение более высоких оценок; результат расчета зависит от структуры массива оценок; расчет может быть адаптирован к любой системе оценивания [116]. Используя формулу расчета нормированного значения качества обучения (формула 2), рассчитали качество выполнения каждой самостоятельной работы (за все три семестра обучения): две работы на первом этапе формирующего эксперимента; три работы – на втором этапе формирующего эксперимента; одна работа - на третьем этапе формирующего эксперимента (табл. 12).

Таблица 12

Расчетные значения качества самостоятельных работ студентов

<i>Этап</i>	<i>Самостоятельная работа</i>	<i>Количество оценок</i>	<i>Расчетное значение качества</i>	<i>Количество невыполненных работ</i>
1	СРС1 «Ментальная карта»	«5» – 5 «4» – 26 «3» – 50 «2» – 28	0,523	12%
	СРС2 «Презентация»	«5» – 14 «4» – 29 «3» – 44 «2» – 15	0,619	18%
2	СРС3 «Реферат»	«5» – 11 «4» – 40 «3» – 54 «2» – 12	0,639	6%
	СРС4 «Проект»	«5» – 15 «4» – 19 «3» – 27 «2» – 19	0,603	32%
	СРС5 (разная по направлениям подготовки)	«5» – 19 «4» – 26 «3» – 21 «2» – 13	0,657	32%
3	СРС6 «Реферат»	«5» – 12 «4» – 48 «3» – 32 «2» – 11	0,670	13%

В результате проведенных расчетов получили равномерное увеличение качества самостоятельных работ, отражаемое в построенной на графике тенденции его роста (рис. 12). Исключение составила самостоятельная работа «Проект», выполняемая в малых группах. Новизна формы самостоятельной работы для студентов, выставление единой оценки на группу студентов, прикладной характер заданий привели к усложнению выполнения данной работы и снижению ее качества. Линия тренда, отражающая тенденцию роста качества самостоятельной работы, построена автоматически (средствами программы MS Excel) с учетом данного понижения и линейной аппроксимации.

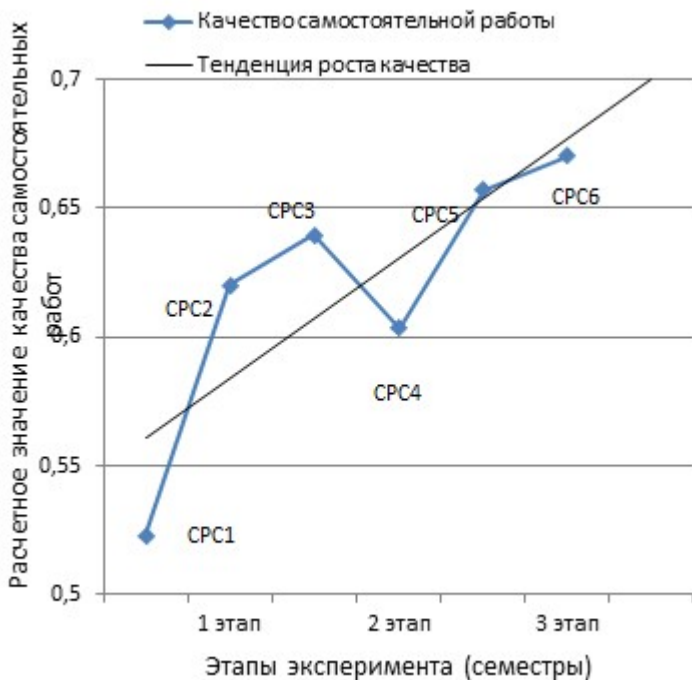


Рис. 12. Рост качества самостоятельных работ студентов в ходе реализации системы управления качеством

Особое затруднение при расчете качества вызвала идентификация невыполненных самостоятельных работ. Одно из отличий самостоятельной работы от аудиторной заключается в возможности ее невыполнения в определенных условиях. Так, в ходе анкетирования студентов в целях выявления основных причин низких оценок по самостоятельной работе было установлено, что «добровольно», по личной инициативе выполняют самостоятельную работу в виде чтения дополнительной учебной литературы или выполнения подобных практических заданий только 12-14% студентов. Подготовку к контрольным тестам и работам осуществляет только каждый второй студент (49%). Почти все студенты (96%) выполняют самостоятельную работу в том случае, если предусмотрена ее проверка и выставление оценки. Ситуацию усугубляет тот факт, что за невыполненную работу часто выставляется 2 балла, что повышает среднеарифметическое значение итоговой оценки по разделу. В то же время отметим еще одну неоднозначность учета невыполненных самостоятельных работ в расчете качества. Невыполнение может быть вызвано разными причинами: отсутствием необходимых знаний и навыков; низкой самоорганизацией деятельности; элементарным незнанием задания или прагматичным расчетом. Одни причины говорят о низкой готовности студентов к выполнению самостоятельной работы, другие – о личностных характеристиках студента.

Большое количество невыполняемых самостоятельных работ и наличие неудовлетворительных оценок потребовали выработки управленческих решений в системе управления качеством самостоятельной работы в открытой среде с целью сокращения потенциальной возможности невыполнения работ и повышения их качества. Было проведено анкетирование студентов и выявлены наиболее значимые затруднения (уровень затруднения оценен не ниже 3 баллов), с которыми им приходится сталкиваться в ходе выполнения самостоятельной работы (табл. 13), и их сопоставление с возможными образовательными рисками.

Таблица 13

Затруднения, испытываемые студентами во время выполнения самостоятельной работы в открытой среде

<i>Риски</i>	<i>Область затруднений</i>	<i>Количество студентов</i>
Технологические	Самостоятельное освоение необходимых технологий и областей знаний	51%
	Технологии коллективной работы в сетях (группы, форумы, рассылки)	29%
	Оформление полученных результатов по заданным требованиям	33%
Организационные	Самоорганизация деятельности, управление временем и пространством	33%
	Прогнозирование результатов и планирование работы	48%
	Концентрация внимания и мобилизация личных возможностей	48%
Методические	Систематизация, анализ и обобщение информации	35%
	Построение выводов и описание собственных суждений	39%
	Удерживание целей работы в актуальном состоянии до конца работы	29%
	Критическое осмысление, оценка качества найденных материалов	26%
Валеологические	Принятие решения в условиях стресса (лавинообразного потока информации, ограниченного объема времени)	49%

Установлено, что каждый второй студент испытывает затруднения в самостоятельном освоении новых технологий и

областей знаний, работая в условиях стресса и информационной перегрузки, в прогнозировании результатов работы и ее планировании. Как минимум, треть студентов не может эффективно организовать свою деятельность – концентрироваться на выполняемом задании, активизировать способности, планировать время и организовывать рабочее пространство, удерживать поставленные цели до конца работы. Вызывает затруднения критическое осмысление найденных материалов, их анализ, систематизация и обобщение, построение выводов и суждений, представление результатов работы в заданном формате.

Анализ выявленных затруднений потребовал составления перечня упреждающих управленческих действий в системе управления качеством самостоятельной работы, выполнение которых будет способствовать росту качества самостоятельной работы. Были приняты следующие решения:

- дополнить разделы «Технологии сетевой коллективной работы» и «Технологии управления проектами» заданиями по планированию личных дел, настройке оповещений и отчетов о ходе выполнения работ;

- адаптировать разделы учебных дисциплин, связанные с освоением офисных информационных технологий, под насущные задачи – изучение альтернативного пакета офисных программ «Open Office» и накопление опыта его применения в обработке информации, закрепление навыков оформления текстовых документов и их подготовки к публикации, построение списков литературы, презентаций и электронных таблиц;

- возобновить прохождение раздела «Анализ данных» в третьем семестре с ориентацией его заданий на построение выводов и умозаключений по каждой проделанной работе;

- конкретизировать требования к самостоятельным работам студентов, разработать четкие критерии оценивания работ и довести их до сведения студентов, актуализировать и опубликовать как в

электронном, так и печатном виде методические материалы по самостоятельным работам;

– при планировании самостоятельной работы ориентироваться на «сквозные» темы и задания для мотивации студентов к выполнению всех самостоятельных работ.

Часть принятых управленческих решений была реализована уже на третьем этапе формирующего эксперимента, что привело к более эффективному управлению качеством самостоятельной работы и росте оценок за нее. Рассчитав качество самостоятельной работы «Реферат», установили, что до начала эксперимента качество самостоятельных работ в среднем составляло 0,495. За время проведения эксперимента качество самостоятельных работ в среднем стало составлять 0,660.

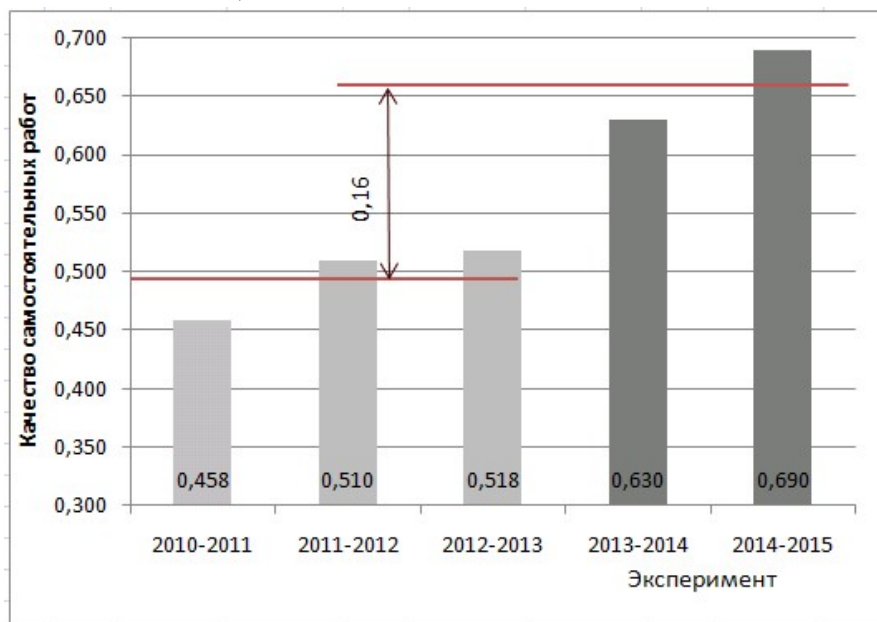


Рис. 13. Рост качества самостоятельных работ студентов в открытой информационно-образовательной среде

Наличие образовательных рисков в открытой информационно-образовательной среде, влияющих на качество самостоятельной

работы студентов в ней, потребовало фиксации и анализа проблемных ситуаций, связанных с их сдачей и проверкой. Учет проблемных ситуаций начал осуществляться с 2012-2013 учебного года. За это время были зафиксированы следующие проблемные ситуации: несвоевременная сдача самостоятельных работ (файл с работой поступает позже установленного срока); сдача не тех файлов (другие работы, в другой версии, не открывающиеся на рабочем месте преподавателя файлы); ошибки с размещением файлов в открытой информационно-образовательной среде (некорректное исполнение организационных процедур – размещение работ не в тех папках, не нажатие кнопок «прикрепить», «проверить»); сдача не своих работ или работ с низким значением процента уникальности (проблема плагиата). Все возникающие проблемные ситуации записывались в специальный журнал, что позволило подсчитать их количество за каждый учебный год (табл. 14), сгруппировав данные ситуации в три группы: обусловленные методическими рисками, связанными с содержанием работы (проблема плагиата, соответствие заданию); технологическими (корректность файлов и их версий) и организационными рисками (своевременность, корректность процедур размещения).

Таблица 14

Динамика изменения проблемных ситуаций во время сдачи и проверки самостоятельных работ студентов

<i>Риски</i>	<i>Учебные года</i>			
	<i>2012-2013</i>	<i>2013-2014</i>	<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>
Методические (содержательные) риски	44%	39%	24%	16%
Организационные риски	15%	14%	18%	3%
Технологические риски	13%	16%	14%	5%
Среднее по рискам	24%	23%	19%	8%

Анализ полученных данных показал, что вначале количество проблемных ситуаций было примерно одинаковое по каждой группе. Так, в 2012-2013 учебном году количество заимствованных работ или работ, выполненных не по своему варианту, составило 44%, в 2013-2014 учебном году – 39%; аналогично по ситуациям, связанным с организационными и технологическими рисками.

После внедрения системы управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде в учебный процесс (система начала внедряться в 2013 году) происходит уменьшение проблемных ситуаций (рис. 14).

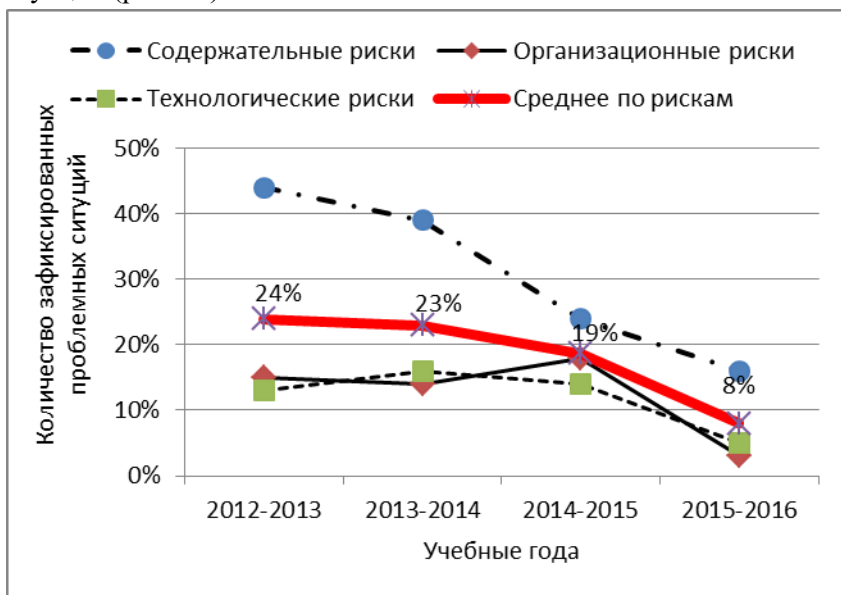


Рис. 14. Количество проблемных ситуаций в самостоятельной работе студентов в открытой информационно-образовательной среде

Исключение составили проблемные ситуации, связанные с организационными рисками, количество которых возросло на 4% по сравнению с предыдущим учебным годом. Данное увеличение было

обусловлено расширением спектра проблемных ситуаций: преподаватели стали фиксировать случаи сдачи работ не по установленному регламенту – пересылка на личный почтовый ящик преподавателя после того, как папка для размещения работ стала недоступна, или передача работ на носителях. Фиксация нарушений регламентов сдачи самостоятельных работ на проверку и других проблемных ситуаций позволила осуществить корректирующие управленческие действия в системе управления качеством самостоятельной работы студентов, что отразилось в сокращении количества проблемных ситуаций в 2015-2016 учебном году, опосредованно сказалось на качестве самостоятельных работ студентов и росте оценок за них.

Выводы по главе

Внедрение системы управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде в учебный процесс позволило снизить количество проблемных ситуаций, связанных с рисками выполнения самостоятельной работы студентами в открытой среде. Математический расчет значений качества самостоятельных работ студентов как образовательного процесса на трех этапах формирующего эксперимента показал увеличение качества работ за период эксперимента на 15% и выявил тенденцию роста качества работ (с коэффициентом достоверности 0,67). Аналогичный расчет качества самостоятельных работ студентов за период с 2010 по 2015 год и их сравнительный анализ также показал рост качества работ с момента внедрения разработанной системы управления качеством самостоятельных работ студентов в учебный процесс Академии в среднем на 16%.

Таким образом, система управления качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде, состоящая из совокупности вспомогательных и основных процессов, может быть реализована в любом образовательном

учреждении, обладающим собственной открытой информационно-образовательной средой. Вспомогательный процесс, направленный на предварительную подготовку студентов к самостоятельной работе в открытой информационно-образовательной среде, необходимо реализовывать в рамках учебных дисциплин по информатике, так как их контент позволяет выполнять подготовку подобного рода, а их освоение происходит в начале обучения. Реализация основных процессов может осуществляться в рамках любой учебной дисциплины преподавателем любой специализации, обладающим соответствующей готовностью. Для реализации основных процессов применяются инструменты опосредованного педагогического управления самостоятельной работой студентов: план средообразовательных действий по проектированию открытой среды, ее наполнению и актуализации; перечень средоуправленческих действий, поддерживающих активность студентов и возникающие позитивные стихии в среде, разрушающих негативные стихии среды, упреждающих образовательные риски выполнения самостоятельной работы; расчет отводимого на выполнение работы времени, позволяющий снизить риск информационной перегрузки студентов. В основе процесса соуправления лежит модель совместного принятия управленческого решения преподавателем и студентом, педагогические принципы, техники и регламенты их коммуникационного взаимодействия в открытой среде, сокращающих коммуникативные риски.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успешность профессиональной подготовки современных специалистов зависит от эффективного применения информационно-коммуникационных технологий и, следовательно, от дальнейшей информатизации образования, которая из тенденции (являющейся следствием глобальной информатизации общества, имеющей вспомогательный характер и определенные элементы стихийности) превращается в базовый инструмент развития высшего образования. Процесс интеграции российского образования в мировое образовательное пространство и усиление глобализационных процессов выводят информатизацию на новый проблемный уровень – обеспечение интеграции образовательных процессов и создание единого образовательного пространства.

В результате переноса учебного процесса в открытую среду изменяются условия его реализации: увеличивается количество изучаемых учебно-методических материалов; стираются знаниевые границы осваиваемой области; все более разнообразными становятся траектории обучения и получаемые образовательные результаты; сокращаются временные и пространственные ограничения процесса обучения; появляется возможность выбора технических средств обучения самим обучающимся; становится актуальным соблюдение сетевой этики и культуры. Все это приводит к таким негативным последствиям, как информационная зависимость и информационная перегрузка обучающихся, развитие у них «клипового мышления» с одновременным снижением аналитических способностей. В итоге можно говорить о наличии в открытом образовательном пространстве технологических, организационных, методических, коммуникативных и валеологических рисков обучения.

В соответствии с международными стандартами ИСО образовательными рисками необходимо управлять, что предполагает их выявление, идентификацию и построение системы управления

рисками, способной через упреждающие действия снизить их негативные воздействия на процесс обучения. Основным средством управления качеством самостоятельной работой студентов в открытой информационно-образовательной среде становится управленческая триада - совокупность опосредованного педагогического управления (упреждает методические риски), самоуправления студента (снижает организационные риски) и соуправления преподавателя и студента (упреждает технологические и коммуникативные риски).

Методологическую основу управления необходимо представлять совокупностью подходов: системный и процессный подходы обеспечат разработку и описание системы управления качеством самостоятельной работы студентов в виде совокупности вспомогательных (подготовка преподавателей и студентов к работе в открытой информационно-образовательной среде) и основных (управленческая триада) процессов. Опосредованное педагогическое управление самостоятельной работой студентов должно опираться на принципы средового подхода, обладающего потенциальными возможностями управления стихийными проявлениями различных сред, образовательными рисками выполнения самостоятельной работы студентов в них, опосредованного влияния на деятельность студента и качество его работы. Основой опосредованного педагогического управления выступает план средоуправленческих действий, поддерживающих активность студентов и возникающие позитивные стихии в среде, разрушающих негативные стихии среды и упреждающих появление образовательных рисков выполнения самостоятельной работы студентами. Для снижения интенсивности учебной нагрузки на студента и упреждения его информационной перегрузки необходимо выполнять расчёт времени, отводимого на выполнение самостоятельной работы, предоставлять студентам подробный план самостоятельных работ с указанием бюджета времени на каждую из них.

1. Абдибекова, С.К. Управление качеством самостоятельной работы студентов в вузе [Электронный ресурс] / С.К. Абдибекова // Материалы международной конференции «Эффективные инструменты современных наук – 2012». – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Pedagogica/2_109782.doc.htm.

2. Андреев, А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2011. – №11. – С. 113-116.

3. Андреев, А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2010. – №8–9. – С. 41–44.

4. Аракелян, С.М. Самоорганизующаяся информационная среда с децентрализованным управлением для взаимодействия образовательных учреждений / С.М. Аракелян, А.В. Духанов, В.Г. Прокошев [и др.] // Интернет–порталы: содержание и технологии: сборник научных статей. Вып. 4. – М.: Просвещение, 2007. –С. 440–464.

5. Арефьев, О.Н. Практико–ориентированный подход к созданию и развитию открытой информационно–образовательной среды колледжа / О.Н. Арефьев, Е.А. Коровина // Информационно–образовательная среда современного вуза: материалы IV Международной заочной научно–практической конференции (Чебоксары, 20 ноября 2012). – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012. – С. 16–24.

6. Асташова, Г.В. Дидактические условия интенсификации процесса обучения авиадиспетчеров профессионально–ориентированному английскому языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Асташова Галина Владимировна. – СПб., 2001. – 232 с.

7. Ацюковский, В. Краткий политологический толковый словарь [Электронный ресурс] / В. Ацюковский, Б. Ермилов.–

М., 2003. – 37 с. – Режим доступа: <http://www.politike.ru/dictionary/279/symbol/192>.

8. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – т.19. – №1. – С. 89–100.

9. Базжина, В.А. Формирование механизмов координации деятельности субъектов рынка рекрутинговых услуг: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05 / Базжина Виктория Андреевна. – Спб., 2007 – 190 с.

10. Баловсяк, Н.В. Компьютер и здоровье / Н.В. Баловсяк. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.

11. Барышников, В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Барышников Виталий Яковлевич. – Елец, 2005. – 149 с.

12. Башмаков, А.И. Принципы и технологические основы создания открытых информационно–образовательных сред / А.И. Башмаков, В.А. Старых. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010. – 719 с.

13. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – СПб; Самара: Издательство СГПУ, 1997. – 172 с.

14. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.

15. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну. - М.: Прогресс–Традиция, 2000. - 384 с.

16. Беликова, А.П. Информационные технологии и проблемы активизации самостоятельной работы студентов / А.П. Беликова // Информация и образование: границы коммуникаций: сборник научных трудов. – РИО ГАГУ, 2010. – 265 с.

17. Белинская, А.Б. Формирование практической готовности социальных педагогов к разрешению конфликтов среди подростков в

учебном коллективе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белинская Александра Борисовна. – М., 1997. – 131 с.

18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. (с.90)

19. Бикмухаметов, И.Х. Факторы обеспечения качества электронного обучения в вузе [Электронный ресурс] / И.Х. Бикмухаметов, Е.А. Колганов, Р.Б. Шайхисламов [и др.] // Управление экономическими системами. –2012. – № 11 (47). – Режим доступа: <http://uecs.ru/uecs47-472012/item/1696-2012-11-24-06-23-29>.

20. Болонская декларация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kadrovik.ru/docs/08/bolonyaot19.06.99.htm>.

21. Браун, А. Инновационные образовательные технологии / А. Браун // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С. 99–100.

22. Буденкова, Е.А. «Обучение в сотрудничестве» средствами Веб 2.0. / Е.А. Буденкова, И.П. Цвелюх // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 117–124.

23. Бучакова, М.А. Значение координации в системе государственного и муниципального управления / М.А. Бучакова // Вестник Омского университета. – 2010. – № 3. – С. 196-201.

24. Варенцов, Б.А. Организация и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов при безотрывном обучении / Б.А. Варенцов, В.В. Гурецкий, С.А. Хазанов // Самостоятельная работа студентов как основа образовательного процесса подготовки бакалавров: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Москва – Красногорск, 20-21 ноября 1992). – М., 1993. – С. 63-65.

25. Варжалетян, А.Г. Управление рисками образовательных проектов в сфере дополнительного профессионального образования / А.Г. Варжалетян, Н.В. Маркелова // Вестник МГТУ им. Г. И. Носова. 2013. - № 1. - С. 108–111.

26. Виницкая, О.А. Управление самостоятельной работой студентов как условие повышения качества подготовки специалистов / О.А. Виницкая // Организация самостоятельной работы студентов

на факультете вуза: материалы междунар. науч.-практ. конференции (Минск, 16–17 ноября 2006) – Мн.: БГУ, 2006. – С. 87-89.

27. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь / С.В. Вишнякова. – М.: Новь, 1999. – 538 с.

28. Воевода, Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам / Е.В. Воевода // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 110–114.

29. Волова, Н.Ю. Инновационный средовой подход проектирования высшего образования в экстремальных условиях / Н.Ю. Волова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2009. – № 5. – С. 49-54.

30. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc21.html> Париж, 9 октября 1998 г.

31. Выступление начальника отдела контроля качества образования [Электронный ресурс] // Комитет по надзору и контролю в сфере образования. – Режим доступа: <http://comnic.ulgov.ru/actions/text/1430.html>

32. Гаврилин, А.В. Аналитический обзор существующих моделей профильного обучения при сетевом взаимодействии образовательных учреждений [Электронный ресурс] / А.В. Гаврилин, О.В. Шалыгина // Вопросы Интернет-образования. – № 56. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_56/cd_site/articles/title.htm.

33. Гапонюк, П.Н. Концептуальные основы модели культурно-информационной среды подготовки специалистов в условиях модернизации профессионального образования / П.Н. Гапонюк // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 6. – С. 145-153.

34. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы: Санитарно-

эпидемиологические правила и нормативы СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 // Российская газета. – 2003. – 21 июня.

35. Гидденс, Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь мир, 2004. – 120 с.

36. Горач, Н.Н. Управление качеством самостоятельной работы курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Горач Николай Николаевич. – Москва, 2011. – 25 с.

37. Горский, Д.П. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

38. Горшенин, А.Ю. Средовой подход в сфере высшего профессионального образования как основа инновационной готовности / А.Ю. Горшенин // Право и образование. – 2011. – №3. – С.46-56.

39. Горшенина, М.В. Теоретико-методологические основы управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе: монография / М.В. Горшенина. – Самара: СамГТУ, 2009. – 112 с.

40. Горяшко, А.П. Образование на основе компетенций в открытых информационных средах: алгоритмы принятия решений / А.П. Горяшко, Н.В. Комлева // Высшее образование в России. – 2011. – №8–9. – С. 78–84.

41. ГОСТ 15467-79 Управление качеством продукции: основные понятия: термины и определения. – М.: Стандартинформ, 2009. – 22 с.

42. ГОСТ Р ИСО 9001-2015 Системы менеджмента качества. Требования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://intexunion.ru/wp-content/uploads/2014/Стандарт_ISO_9001-2015.pdf.

43. Грачев, Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты: монография / Г.В. Грачев. – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.

44. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под ред.

Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.

45. Гущина, Т. Н. Анализ образовательной среды как средства развития субъектности старшеклассника / Т.Н. Гущина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 17-22.

46. Демкин, В.П. Синергетика сетевого взаимодействия в научно-образовательной сфере / В.П. Демкин, Г.В. Майер // Единая образовательная информационная среда: проблемы и пути развития: материалы VII Международной научно-практической конференции-выставки (Томск, 17–19 сентября 2009). – Томск: ООО «Графика», 2009. – С. 3–4.

47. Дункан, Дж.У. Основопологающие идеи в менеджменте. Уроки основоположников менеджмента и управленческой практики / Дж.У. Дункан; пер. с англ. – М.: Дело, 1996. – 273 с.

48. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы: книга для учителя / В.К.Дьяченко.– М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

49. Еляков, А.Д. Информационная перегрузка людей / А.Д. Еляков // Социологические исследования. – 2005. – № 5. – С. 114–121.

50. Ермолаев, Д.В. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы [Электронный ресурс] / Д.В. Ермолаев, И.Ю. Захарова // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: научно-практический сборник. – Режим доступа: <http://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/ermola03.pdf>.

51. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль качества учебных достижений в образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ефремова Надежда Федоровна. – Ростов н/Д, 2003. – 458 с.

52. Жукова, Е.А. Hi–Nume: динамика границ образовательных систем / Е.А. Жукова // Высшее образование в России. – 2009. – № 10. – С. 92–95.

53. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В.И. Звонников, М.Б. Чельщикова. – М.: Университетская книга, Логос, 2009. – 272 с.
54. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д:Феникс,1997. – 480 с.
55. Зритнева, Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России: автореферат дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Зритнева Елена Игоревна. – Ставрополь, 2006. – 47 с.
56. Ибраева, В.И. Интегративная профессионально-образовательная среда колледжа в системе многоуровневой подготовки специалистов / В.И. Ибраева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т.3. – № 3. – С. 40-49.
57. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
58. Иващенко, С.А. Средовой подход как средство повышения качества образования педагогов-инженеров / С.А. Иващенко, И.В. Игнаткович // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2013. – Т. 1. – С. 162-164.
59. Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе: монография / Е.Ю. Игнатьева. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2012. – 300 с.
60. Ильин, Ю. Маятник внимания [Электронный ресурс] / Ю. Ильин // Компьютера. – 2005. – Режим доступа: <http://old.computerra.ru/features/243301/>
61. Ильина, Т.С. Управление рисками оценивания образовательных компетенций в высших учебных заведениях / Т.С. Ильина, А. И. Баранова, В. С. Канев // Вестник СибГУТИ. - 2017. - № 1. - С.3-11.

62. Илюшин, Л.С. Актуальные аспекты методологии оценки качества в системе непрерывного педагогического образования / Л.С. Илюшин // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 3. – С. 121-132.

63. Инфомания – самая страшная болезнь XXI века: интервью [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slon.ru/calendar/event/784324/>. – Загл. с экрана

64. ИСО 8402-94 Управление качеством и обеспечение качества – словарь: международный стандарт [Электронный ресурс] // Помощь по ГОСТам. – Режим доступа: <http://www.gosthelp.ru/text/ISO840294Upravleniekaches.html>.

65. Казанская, Л.А. Сущность и особенности самоуправления личности: автореф. дисс...канд. соц. наук: 22.00.08 / Казанская, Лариса Анатольевна. – Уфа, 2005. – 22 с.

66. Каковихина, С.И. Самостоятельная работа и самоорганизация как дидактические средства развития общекультурных компетенций: учебно-методическое пособие / С.И. Каковихина, Г.В. Чиконина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 202 с.

67. Карташова, Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? / Л.А. Карташова // Вестник гуманитарного института ТГУ. – 2012. – № 2. – С. 48-51.

68. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: монография / М. Кастельс. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

69. Качество высшего образования: монография /под ред. М.П. Карпенко. – М., Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.

70. Кейнер, С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения / С. Кейнер, Л. Линд, К. Толди, С. Фиск, Д. Бергер. – Изд-во Дмитрия Лазарева, 2015. - 328 с.

71. Киви, Б. Убойное приложение [Электронный ресурс] / Б.Киви // Компьютерра. – 2007. – №20. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/offline/2007/688/320801/>

72. Кирилова, Г.И. Информационно-средовой подход в профессиональном образовании и его интеграционный потенциал [Электронный ресурс] / Г.И. Кирилова // Четвертые Махмутовские чтения: интернет–конференция (Академия наук Республики Татарстан, 14 мая 2012). – Режим доступа: <http://vml.antat.ru/oldvml/index.php/4echetiyadocs>.

73. Коджаспирова, Г.М. Педагогика. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров.- М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Дону: Издательский центр «Март», 2005. – 448 с.

74. Колесникова, И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски / И.А. Колесникова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.

75. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. – 80 с.

76. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756–р // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.

77. Коротков, Э.М. Управление качеством образования /Э.М. Коротков. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2007. – 320 с.

78. Корсакова, Т.А. Философско-праксиологические основы соуправления развитием личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Корсакова Тамара Антоновна. – Якутск, 2003. – 28 с.

79. Костромина, С.Н. Психологические особенности самоорганизации деятельности аспиранта [Электронный ресурс] /

С.Н. Костромина, В.М. Латушкина // Credo New. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/category/19/94/68/>.

80. Костромина, С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности / С.Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Психология. Социология. Педагогика. Серия 12. Вып. 4. – Декабрь, 2010. – С. 153–161.

81. Кравченко, А.И. История менеджмента / А.И. Кравченко – М.: Академический Проект, 2000. – 352 с.

82. Крахмалева, Т.М. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов / Т.М. Крахмалева, В.П. Попов // Актуальные проблемы реализации образовательных стандартов нового поколения в условиях университетского комплекса: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 1566-1569.

83. Кузнецова, М.А. Социальные системы и процессы: методология исследования / М.А. Кузнецова. – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2004. – 96 с.

84. Кулеш, Е.В. Психологические особенности взаимосвязи самоуправления личности с субъективной картиной её жизненного пути: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Кулеш Елена Васильевна. – Хабаровск, 2009. – 27 с.

85. Куликова, С.С. Самостоятельная образовательная деятельность студентов в информационной среде / С.С. Куликова // Человек и образование. – № 10-11. – 2007. – С. 100-103.

86. Курова, Н.Н. Информационная среда как средство управления информатизацией образовательного процесса в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Курова Наталья Николаевна. – Самара, 2009. – 22 с.

87. Кухаренко, В.Н. Инновации в e-Learning: массовый открытый дистанционный курс / В.Н. Кухаренко// Высшее образование в России. – 2011. – №10. – С. 93–98.

88. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования / В.С. Лазарев, Н.В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.

89. Лукьянов, О.В. Управление образовательными рисками – актуальная социально-психологическая практика / О.В. Лукьянов // Сибирский психологический журнал. – 2010. - №35 - С.72-76.

90. Луман, Н. Понятие риска / Н. Луман // Thesis. - 1994. – №5. - С. 135–160.

91. Макарчук, Т.А. Применение дистанционных технологий в системе самостоятельной работы студентов по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Макарчук Татьяна Анатольевна. – Благовещенск, 2004. – 24 с.

92. Максимов, В.М. Функции самоуправления в современных российских организациях / В.М. Максимов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 5: Экономика – 2011. – № 2. – С. 247-252.

93. Максуров, А.А. Координация в праве: монография / А.А. Максуров, И.И. Макаров. – Ярославль: ЯФ МФЮА, 2012. – 320 с.

94. Максуров, А.А. Координация как метод построения вертикали власти / А.А. Максуров // Общественные науки. Политика и право. – 2008. – № 2. – С. 85-90.

95. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.

96. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.

97. Маризина, В.Н. Локальная образовательная система профессиональной подготовки студентов к самореализации в информационном обществе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Маризина Виктория Николаевна. – Самара, 2010. – 21 с.

98. Маркелова, С.А. Информационная компетентность педагога дистанционной формы обучения и его готовности к дистанционной

образовательной деятельности. В чем разница? [Электронный ресурс] / С.А. Маркелова, О.А. Кизик, А.А. Ахаян // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2006. – №12 – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2006/1120.htm>.

99. Марычева, Е.П. Новые подходы к управлению качеством самостоятельной работы студентов по иностранному языку. [Электронный ресурс] / Е.П. Марычева // Дистанционное обучение и новые технологии в образовании: материалы II Региональной научно-методической конференции ВлГУ. – Владимир, 2002. – Режим доступа: http://www.de.vlsu.ru/distantcionnoe_obuchenie/publikatsii/?eid=521.

100. Маслов, П.А. Проблемы управления рисками в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Маслов Павел Александрович. - Пятигорск, 2009. – 21 с.

101. Меркулова, Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Меркулова Людмила Петровна. – Самара, 2008. – 454 с.

102. Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики: монография / Т.И. Руднева [и др.]. – Самара: «Самарский университет», 2013. – 164 с.

103. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

104. Мешков, В.В. Проектирование открытой информационной среды среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Мешков Вячеслав Владиленович. – Брянск, 2007. – 27 с.

105. Можяева, Г.В. Сетевые структуры в образовании как фактор развития виртуальной академической мобильности / Г.В. Можяева // Гуманитарная информатика: сборник статей. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. – Вып. 5. – С. 86–102.

106. Мутанов, Г.М. Управление качеством в высшем учебном заведении: монография / Г.М. Мутанов, А.К. Томилин, Ю.Е. Кукина [и др.]. – Усть-Каменогорск: ВКГТУ, 2011. – 116 с.

107. Новиков, А.М. Предмет и структура методологии [Электронный ресурс] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков // Методология – о методологии. – Режим доступа: <http://www.methodolog.ru/method.htm>.

108. О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля: Федеральный закон от 26.12.2008 N 294-ФЗ

109. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006 – 2010 годы: Постановление Правительства РФ от 23 декабря 2005 г. №803 // СЗ РФ. – 2006. – № 2. – ст. 186.

110. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ // СЗ РФ. – 2012. – № 53 (часть I) – ст. 7598.

111. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 №301 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://gubkin.ru/departaments/educational_activities/umu/files/Prikaz_301_poryadok.pdf

112. Образцов, П.И. Психолого–педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения: монография / П.И. Образцов. – Орел: ОрелГТУ, 2000. – 145 с.

113. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

114. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера. – 2002. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/rukovodstvo>.

115. Омельченко, Е.А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов / Е.А. Омельченко // Теория и практика образования в современном мире (II): материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 11–14.

116. Орехова, Р.А. Некоторые проблемы управления качеством образовательных услуг / Р.А. Орехова, А.Н. Орехов // Инженерное образование. – 2005. – № 3. – С. 110–115.

117. Осин, А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы / А.В. Осин // Интернет–порталы: содержание и технологии: сборник научных статей. Вып. 4. – М.: Просвещение, 2007. – С. 12–29.

118. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В.В. – Мариуполь, 2004.-19 с.

119. Пальчевский, Б.В. Культурологические основания готовности к разработке учебно-методических комплексов / Б.В. Пальчевский // Педагогика. – 2007. – №2. – С.23-30.

120. Паневина, Г.Н. Принципы разработки регионального учебно-методического комплекса в условиях открытой информационно-образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Паневина Галина Николаевна. – Хабаровск, 2011. – 29 с.

121. Патаракин, Е.Д. Открытая образовательная сеть как «паутина соучастия» / Е.Д. Патаракин // Высшее образование в России – 2011. – № 10. – С. 111–118.

122. Погодина, И.В. Управление в юридической практике правоохранительных органов / И.В. Погодина. — Владимир, 2003. — С. 34.

123. Подлесный, С.А. Электронное обучение и обеспечение его качества / С.А. Подлесный // Инженерное образование. – 2013. – № 12. – С. 104 – 111.

124. Подолец, В.В. Самоуправление в обществе: сущность [Электронный ресурс]. – Ч. 3. – Режим доступа: <http://ruidea20.ru/index.php/section-blog/34-2011-07-12-15-20-22/83--3>.

125. Положение о расчете нагрузки профессорско-преподавательского состава ПГПУ [Электронный ресурс] // Система менеджмента качества ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». – Режим доступа: http://pspu.ru/upload/pages/15116/Polozhenije_o_normah_rascheta_chasov_okonchat_versija.pdf

126. Провалы в памяти – новое заболевание 21 века [Электронный ресурс]. // Сургут – Сегодня. – 2011. – Режим доступа: <http://www.surgut-today.ru/news/443/6392/>. – 10.12.2011

127. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов / под ред. С.В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2010. – 212 с.

128. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

129. Прохорова, О.Л. Управление самостоятельной работой студентов вузов как условие повышения качества высшего профессионального образования в России / О.Л. Прохорова // Образование и общество. – 2005. – № 6. – С. 24–28.

130. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

131. Пухлых, Л. Информационная перегрузка делает людей тупыми и бесчувственными [Электронный ресурс] / Л. Пухлых //

Аргументы и факты. – 2009. –Режим доступа: <http://www.aif.ru/health/article/27321/>.

132. Пучков, О.А. Самоорганизация учебной деятельности в юридическом вузе: методологические основы / О.А. Пучков, Н.С. Солопова // Правоведение. – 1991. – №4. – С. 71–75.

133. Разумова, Л.Н. Активизация самостоятельной работы студентов вузов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Разумова Любовь Николаевна. – Магнитогорск, 2006. – 24 с.

134. Раицкая, Л.К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в Интернет-среде: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Раицкая Лилия Климентьевна. – М., 2013. – 55 с.

135. Рассказова, Е.И. Анализ потребления детьми и подростками информационной продукции [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, С.В. Чигарькова // Роскомнадзор. – Режим доступа: rkn.gov.ru/docs/Razdel_2.pdf.

136. Рейтинг самых стрессовых профессий 2010 года [Электронный ресурс] // Российский бизнес. - Режим доступа: <http://www.rb.ru/career/knowledge/jobmarket/2010/08/12/172739.html>. – 10.12.2011.

137. Рекомендации по планированию и организации самостоятельной работы студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования в условиях действия ГОС СПО: письмо Минобразования России от 29 декабря 2000 г. – N 16-52-138ин/16-13.

138. Реунова, М.А. Аксиологический аспект самоорганизации времени студента университета / М.А. Реунова // Вестник ОГУ. – № 2 (138)/февраль. – 2012. – С. 237–242.

139. Реунова, М.А. Представления студентов университета о самоорганизации времени / М.А. Реунова // Вестник ОГУ. – № 2 (151)/февраль. – 2013. – С. 209–213.

140. Реформа и развитие высшего образования: программный документ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.

141. Роберт, И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования / И.В. Роберт // Профессиональное образование. – 2013. – №9. – С. 5–9.

142. Розин, В.М. Переход от методологии науки к методологии деятельности / В.М. Розин // Новая философская энциклопедия: в 4-х т. Т.2: Е – М. – М.: Мысль, 2001. – С. 554–555.

143. Руднева, Т.И. Готовность специалистов к профессиональным рискам / Т.И. Руднева, М.Н. Овсянникова, А.В. Огородников // Молодежный экстремизм: истоки, предупреждение, профилактика: материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2014. – С. 238–242.

144. Русакова, Е.Б. Мониторинг деятельности педагога-воспитателя в теории и технологии средового подхода [Электронный ресурс] / Е.Б. Русакова // Кадровая модернизация региональных систем образования. – Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru/ewww/project/972.html>.

145. Сазонов, Б.А. Проблемы использования зачетных единиц при реализации государственных образовательных стандартов нового поколения / Б.А. Сазонов // Горный информационно-аналитический бюллетень. – 2009. – № 3. – С. 5-21.

146. Самая нервная профессия [Электронный ресурс] // Superjob. – 2008. – Режим доступа: <http://www.superjob.ru/community/life/14868> – 10.12.2011.

147. Самиева, О.Б. Самостоятельная работа студентов в условиях кредитной технологии обучения / О.Б. Самиева, А.Н. Сбитнева // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 1(12). – С. 226–228.

148. Сатин, Д.К. Не рассказывайте мне, что вы ели на завтрак [Электронный ресурс] / Д.К. Сатин // Grani.Ru. – 2001. – Режим доступа: <http://grani.ru/Internet/Netcult/m.5340.html>. – 10.12.2011.

149. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева – М.:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 95 с.

150. Селезнева, Н.А. Качество образования и информационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / Н.А. Селезнева // Информационные технологии в образовании: конгресс конференций (ИТО–2000). – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2000/plenar/plenar27.html>.

151. Сергеев, С.Ф. Возможности и ограничения Интернета как образовательной среды / С.Ф. Сергеев // Народное образование. – 2012. – № 5. – С. 201–207.

152. Сидоркина, Е.В. Организация самостоятельной работы студентов в виртуальной образовательной среде вуза / Е.В. Сидоркина // Информационные и коммуникационные технологии в образовании. – 2013. – № 1. – С. 53–57.

153. Силаева, В.Л. Интернет как социальный феномен / В.Л. Силаева // Социологические исследования. – 2008. – № 11. – С. 101–107.

154. Симонова, Г.И. Средовой подход в решении актуальных проблем образования сельских школьников / Г.И. Симонова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – Т. 3. – № 3. – С. 84–89.

155. Словарь Лопатникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovar-lopatinikov.ru/slovar/u/upravlenie/>.

156. Словарь-справочник по педагогике / автор-составитель В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004 – 448 с.

157. Соколова, Н.А. Формирование демократических ценностей в соуправлении учреждением дополнительного образования / Н.А. Соколова // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. «Философия. Социология. Культурология». – 2012. – № 19 (273) – Вып. 26. – С. 116–118.

158. Солдатова, Г.В. Клавиатурный слой. Цифровая эпоха вносит в человеческий капитал свои коррективы [Электронный

ресурс] / Г.В. Солдатова // ЦентрАзия. – Режим доступа: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1354046520>.

159. Соловов, А. Электронное обучение – новая технология или новая парадигма? / А.Соловов // Высшее образование в России. – № 11. – 2006. – С. 104–112.

160. Соловова, Н.В. Качество результатов обучения студентов / Н.В. Соловова // Вестник Самарского государственного университета. – 2013. – № 32 (103). – С. 170–173.

161. Соловова, Н.В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / Н.В. Соловова; под ред. В.П.Гарькина. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. – 15 с.

162. Соловова, Н.В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Соловова Наталья Валентиновна. – Самара, 2011. – 572 с.

163. Соловьев, Д. Принципы общения в социальных сетях [Электронный ресурс] / Д. Соловьев // Информационный портал Cossa. – Режим доступа: <http://www.cossa.ru/articles/234/13507>.

164. Ставцева, И.В. Формирование читательской компетентности студента как базовой составляющей информационной культуры личности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ставцева Ирина Вячеславовна. – Пермь, 2014. – 205 с.

165. Стародубцев, В.А. Возможности сервисов web 2.0. для формирования персональных образовательных сфер / В.А. Стародубцев, А.Ф. Федоров, А.А. Киселева // Высшее образование в России. – № 7. – 2010. – С. 95–98.

166. Стародубцев, В.А. Особенности современного образовательного процесса / В.А. Стародубцев, О.М. Шепель, А.А. Киселева // Высшее образование в России. – 2011. – № 8–9. – С. 68–73.

167. Стеклова Н.А. Конфликтные поля в рискогенном обществе: интеграция локального и глобального аспектов // Интеграция образования. – 2011. - №2. – С.67-71

168. Стрекалова, Н.Б. Самостоятельная работа студентов в современных информационно-образовательных средах [Текст] / Н.Б. Стрекалова // Информатика и образование. – 2014. – №9 (258). – С.45–48.

169. Стрекалова, Н.Б. Средовой подход как фактор формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Стрекалова Наталья Борисовна. – Самара, 2009. – 243 с.

170. Стрекалова, Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Стрекалова Наталья Борисовна. – Самара, 2017. – 588 с.

171. Стрекалова, Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов на основе стандартов ИСО 9000:2008 [Текст] / Н.Б. Стрекалова // Информатика и образование. – 2015. – №10 (269). – С.32–35.

172. Стрекалова, Н.Б. Учебный процесс в открытых информационно-образовательных средах [Текст] / Н.Б. Стрекалова // Высшее образование в России. – 2014. – №1. – С.93-97.

173. Субетто, А.И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы / А.И. Субетто. – СПб., Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, Смольный институт РАО, 2004. – 136 с.

174. Суханов, В.П. Организация самостоятельной работы студентов в системе непрерывного высшего профессионального образования / В.П. Суханов // Теория и практика общественного развития. Педагогические науки. – 2012. – №8. – С.168-171.

175. Сысоева, Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя вуза / Е.Ю. Сысоева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – 144 с.

176. Тагирова, З.К. Информационная культура будущего экономиста: средовой подход / З.К. Тагирова, Д.Н. Садетдинов // Новые информационные технологии в университетском

образовании: материалы XI Международной научно-методической конференции. – Кемерово, 2006. – С. 87-89.

177. Тамарская, Н.В. Старшекласснику-будущему педагогу об управлении / Н.В. Тамарская, И.О. Семенова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – 167 с.

178. Терминологический словарь библиотекаря по социально-экономической тематике. – СПб: Российская национальная библиотека, 2011. – 136 с.

179. Терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.quality.edu.ru/files/material-static/559/dictionary_otchet.pdf.

180. Тольпина, Ю.А. Модель формирования информационной готовности специалистов аграрной сферы / Ю.А. Тольпина // Известия Самарской ГСХА. – Самара: РИЦ СГСХА, 2012. – №2. – С. 157–160.

181. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 557 с.

182. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

183. Трофименко, Ю.В. Принципы проектирования процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы / Ю.В. Трофименко // Известия Южного федерального университета. – Педагогические науки. – 2009. – №3. – С. 154–160.

184. Трохова, Т.А. Информационные технологии в вузе: от клипового сознания к системному мышлению / Т.А. Трохова, Е.И. Холявко // Христианский гуманизм и его традиции в славянской культуре: сборник трудов. – Гомель, 2013. – С. 187–192.

185. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под

ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

186. Усманов, В.В. Интенсивные технологии управления самостоятельной работой студентов в процессе их профессионального обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Усманов Виктор Васильевич. – Пенза, 2006. – 386 с.

187. Файоль, А. Учение об управлении / А Файоль // Научная организация труда и управление: сборник. – М. Экономика, 1965. – 154 с.

188. Федеральный государственный образовательный стандарт. Глоссарий [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=789>.

189. Фоменко, Л.Б. Обучения студентов технического вуза стратегиям самостоятельной работы с использованием новых информационных технологий: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Фоменко Любовь Борисовна. – Ижевск, 2006. – 18 с.

190. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

191. Фролова, С. Рискогенность повседневной жизни общества / С. Фролова // Власть. – 2012. – № 10. – С. 14–17.

192. Фрумкин, К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры / К.Г. Фрумкин // Ineternum. – 2010. – № 1. – С. 26–36.

193. Ходякова, Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающего образования: методологические предпосылки и концепция: монография / Н.В. Ходякова. – Волгоград: Перемена, 2012. – 170 с.

194. Хрестоматия - педагогический словарь библиотекаря, российская национальная библиотека, 2005-2007 г.

195. Христич, Л.А. Методические рекомендации по организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов по дисциплине «История» [Электронный ресурс] / Л.А. Христич. –

Смоленск, 2012. – Режим доступа:
<http://smolapo.ru/sites/default/files/prepod/Hristich/7.pdf>.

196. Чернов, А.А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы: монография / А.А. Чернов. – М.: Изд-во «Дашков и К°», 2003. – 232 с.

197. Чубарова, О.И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность / О.И. Чубарова // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 199–208.

198. Шадриков, В.Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы / В.Д. Шадриков, И.С. Шемет // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 61–65.

199. Шамардин, А.И. Модели управления качеством образовательной деятельности в вузах физкультурного профиля: монография / А.И. Шамардин, В.П. Черкашин, А.П. Братчиков [и др.]. – Волгоград: ФГОУВПО «ВГАФК», 2011. – 407 с.

200. Шаронова, Д.С. Техническое регулирование процессов качества жизни: риски качества жизни / Д.С. Шаронова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – № 3(34). – С. 311–317.

201. Шахмартова, О.М. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности [Текст] / О.М. Шахмартова, Е.Ю. Болтага // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – №24. – С.1002-1008.

202. Шемятихина, Л.Ю. Проектирование национальных моделей профессиональной подготовки специалистов для отраслей: средовой подход [Электронный ресурс] / Л.Ю. Шемятихина // Фундаментальные исследования. – Режим доступа:
<http://www.rae.ru/fs/pdf/2008/5/65.pdf>.

203. Щенников, С.А. Дидактика электронного обучения / С.А. Щенников // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 83–90.

204. Щетинина, С.Ю. Средовой подход в исследованиях процесса гуманитаризации физкультурного образования:

теоретический аспект / С.Ю. Щетинина // Педагогические науки. – 2011. – № 6. – С. 180–182.

205. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/k11486.html>

206. Энциклопедия менеджмента [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://besonus.narod.ru/rukovod.htm> -

207. Энциклопедия практического психолога [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/sotrudnichestvo>.

208. Эрроу, К. Восприятие риска в психологии и экономической науке / К. Эрроу // Thesis. – 1994. – № 5. – С. 161–169.

209. Яковлев, Е.В. Внутривузовское управление качеством образования: монография / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2002. – 390 с.

210. Якунин, В.А. История психологии / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во «Михайлов В.А.», 2001. – 379 с.

211. Якушкина, Л.П. Технология организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Якушкина Людмила Павловна. – Орел, 2007. – 25 с.

212. Downes, S. Learning Networks in Practice [Электронный ресурс] / S. Downes // Emerging Technologies for Learning. Volume 2. – 2007. – pp. 18–28. – Режим доступа: http://www.downes.ca/files/Learning_Networks_In_Practice.pdf.

213. Siemence, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age [Электронный ресурс] / G. Siemence // Elearnspace. – 12.12.2004. – Режим доступа: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.

214. Sulyandziga, P. Report on corporations and indigenous peoples [Электронный ресурс] // Permanent Forum on Indigenous Issues: Ninth session. New York, April 2010. - Режим доступа: <http://pandia.ru/text/77/294/82427.php>

Т.И. Руднева, Н.Б. Стрекалова

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РИСКИ
В ИННОВАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Монография

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 02.11.2018 г. Формат 60x84/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 12,125
Тираж 500 экз. Заказ №.97.

Издательство «Ваш Взгляд»
446020, г. Сызрань, Самарская обл.,
ул. Комарова, 10-6.

Отпечатано в типографии ООО «Ваш Взгляд»
446020, г. Сызрань, Самарская обл.,
ул. Комарова, 10-6