

Министерство общего и профессионального образования Свердловской области
Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
Свердловской области «Институт развития образования»
Кафедра профессионального образования

**КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И КАТЕГОРИИ
СПРАВОЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОСОБИЕ**

Екатеринбург

2010

ББК 74.00я2

В 14

Компетентностно-ориентированное образование: основные понятия и категории: справочно-информационное пособие // М. Л. Вайнштейн, О. В. Гайнанова, Т. А. Корчак – Екатеринбург: ГОУ ДПО «ИРРО», 2006 – 200 с.

Издание дополненное, переработанное

Составители:

М. Л. Вайнштейн – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»

О. В. Гайнанова – кандидат педагогических наук, ректор ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»

Т. А. Корчак – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»

В данной работе предпринимается попытка создания терминологической основы для более глубокого изучения специфики компетентностного подхода к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов.

Справочно-информационное пособие предназначено для использования в системе подготовки и повышения квалификации специалистов в области образования, как в учебных заведениях, так и их плановой профессиональной учебы на местах. Но оно может оказаться полезным для научных работников, преподавателей, аспирантов (адъюнктов) и практиков, интересующихся проблемами развития профессионального образования.

Пособие включает более 250 понятий, обобщений и категорий, раскрывающих различные взгляды отечественных и зарубежных ученых и практиков на проблему компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Рецензенты:

Н. К. Чапаев – доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Денисенко – кандидат социологических наук

© ГБОУ ДПО СО «ИРО», 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	10
Введение	13
• компетентностно-ориентированное образование	13
• специфика компетентностно-ориентированного обучения	13
• компетентностное обучение	14
• обучение, основанное на компетенциях	14
• компетентностно-ориентированное профессиональное образование	14
• принципы компетентностно-ориентированного профессионального образования	14
• компетентностно-ориентированное содержание образования	15
Глава I. Рынок образовательных услуг и рынок труда: взаимодействие, соответствие, условия достижения	16
Анализ организационного аспекта производства	16
Анализ условий труда	17
Анализ экономического аспекта производства / услуг	17
Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда	18
Вид профессиональной деятельности	18
Государственные требования в области общего образования	18
Дескриптор (квалификационного уровня)	18
Диплом/сертификат	19
Индивидуальные потребности личности в области общего образования	19
Квалификация (работника)	19
Квалификационный уровень	19
Компетенции как основной идентификатор результатов обучения	19
Конкурентоспособность выпускника	20
Конкурентоспособный работник	20
Национальная система квалификаций Российской Федерации	21
Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРК РФ)	21
Область профессиональной деятельности	21
Обучение для рынка труда	21
Объект (предмет) профессиональной деятельности	22
Основные виды профессиональной деятельности	22
Планирование результатов обучения	22
Потребности в образовании	23
• индивидуальные потребности личности (семьи)	23
• социальный заказ	23
• государственный заказ	24
Правила определения основных видов профессиональной деятельности	24
Прогноз развития рынка труда	26
Профессиональная деятельность	26
Профессиональный стандарт (ПС)	26

Профессия (специальность)	26
Разряд (аналоги: категория, класс)	26
Результаты профессионального обучения (подготовки)	26
Рынок образовательных услуг	27
Рынок труда	27
Соответствие рынка образовательных услуг рынку труда	28
Социальное партнерство	28
Социально-экономические и организационно-педагогические условия, способствующие достижению соответствия между предложением со стороны системы профессионального образования и спросом на рынке труда	29
Социально-экономические, психолого-педагогические и организационные условия на уровне Федерации, способствующие обеспечению соответствия рынка образовательных услуг рынку труда	30
Специальность	31
Специализация	31
Способность к трудоустройству	31
Труд, трудовая деятельность	31
Трудовая мобильность, мобильность рынка труда	31
Трудовая функция	31
Уровень квалификации (работника)	32
Услуги по обучению на рынке образовательных услуг	32
Глава II. Качество профессионального образования / обучения: характеристики, критерии, условия повышения	33
Аспектные характеристики качеств менеджера	33
Аспектные характеристики качества профессионального образования с позиций компетентностного подхода	33
• профессиональное образование как ценность	33
• профессиональное образование как система	33
• профессиональное образование как процесс	34
• профессиональное образование как результат	34
Индивидуальные характеристики выпускника, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации	34
Качество профессионального образования	34
Качество образования	34
Качество обучения	35
Ключевые качества учебного достижения	36
Компетентностная модель выпускника (КМВ)	37
• универсальные компетенции выпускника	37
• профессиональные (специальные) компетенции выпускника	38
Контроль результатов обучения	38
Концепции качества	38
Критерии качества обучения	38
Критерии оценки качества образования	39

Критерии оценки компонентов образовательной компетенции специа- листа	39
Критерии оценки компонентов специальной компетенции бухгалтера- экономиста	40
Критерии оценки компонентов специальной компетенции менеджера	41
Критерии оценки сформированности профессионально-коммуника- тивной межкультурной компетенции	42
Критериально-оценочная функция стандартов	43
Личностные результаты образовательной деятельности	43
Метапредметные результаты образовательной деятельности	43
Морально-нравственное воспитание обучающихся	44
Назначение федеральных государственных образовательных стан- дартов	44
Общественные запросы в области общего образования (социальный заказ)	44
Общественный договор в области образования	44
Общественный статус федеральных государственных образователь- ных стандартов	45
Основные функции стандартов в области общего образования	45
Организационно-педагогические условия повышения качества про- фессионального образования на основе компетентностного подхода	45
Оценка результатов обучения	46
Показатели и критерии качества образования	46
• критерии личностной результативности	46
• показатели критериев развития профессионального образовательного учреждения	46
• критерии хода инновационных процессов в профессиональном об- разовательном учреждении	46
• критерии становления системы полноценной социализации и воспи- тания	47
• критерии информатизации	47
• критерии эффективности управления	47
Предметные результаты образовательной деятельности	49
Профессиональное образование	49
Профессиональное обучение	50
Профессиональная подготовка	50
Результаты, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения основных об- разовательных программ	50
Результаты, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации выпуск- ников в рамках контроля успешности освоения основных образова- тельных программ	50
Система оценки учебных достижений обучающихся	50
Социальный заказ	51
Федеральный государственный образовательный стандарт	51

Характеристики индивидуальных учебных достижений выпускников, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации	51
Глава III. Компетентностный подход к образованию: этапы становления, основные конструкты	52
Базисные квалификации	52
Базовые компетентности	52
Базовые навыки	52
Взаимосвязь образовательных подходов и основополагающих компетенций	53
Виды профессиональной компетентности	53
Каталог ключевых квалификаций	54
Квалификационные категории работников образования	55
Квалификация	55
Квалифицированный труд / работник	56
Ключевая квалификация	56
Ключевые компетентности	57
Ключевые компетенции	57
Ключевые конструкты компетентностного подхода	58
Ключевые навыки	59
Ключевые элементы системы переноса кредитных единиц	60
Компетентностный подход к образованию	60
Компетентность	62
Компетентность коммуникативная	63
Компетентность социальная	63
Компетентный	64
Компетенция	64
Компетенция социальная	65
Компоненты ключевых компетенций	65
Компоненты социальной компетентности	66
Концепция компетентностно-ориентированного образования	66
Кредитные единицы (баллы)	67
Модели (способы) определения компетенций	67
Модель социальной компетентности	68
Новые базовые компетенции	68
Новые ключевые компетенции	69
Образовательная компетентность специалиста	69
Образовательная компетенция специалиста	70
Общие компетенции:	70
• инструментальные компетенции	71
• межличностные компетенции	71
• системные компетенции	71
Основные (key) компетенции	74
Основные позиции существующей прямой и инверсионной (обратной) зависимости между компетентностью и компетенциями	74
Отличие компетенции от других результатов образования	74

Педагогическая компетентность	75
Признание профессиональных квалификаций	75
Прозрачность квалификаций и компетенций	75
Профессионализм	75
Профессиональная квалификация	76
Профессиональная компетентность	76
Профессиональная компетентность педагога	77
Профессиональная компетентность учителя	78
Профессиональная компетенция	78
Развернутое толкование компетентности	78
Структура профессиональной компетентности учителя	80
Профессионально-коммуникативная компетенция	80
Профессионально-педагогическая компетентность	80
Профессиональный универсализм	81
Система ключевых компетенций	81
Система компетентностей	81
Специальные компетенции	82
Способы понимания компетентности	83
Структура базовых компетентностей	83
Структура ключевых компетентностей	83
Структура ключевых компетенций	83
Структура компетентности	85
Структура компетенции	85
Структура педагогической компетентности	86
Структура профессиональной компетентности педагога	86
Структура профессиональной компетенции	87
Структура профессиональной компетенции педагога	87
Структура профессионально-коммуникативной компетенции	88
Структура социальной компетентности	88
Типы компетенций	89
Универсальные умения, представляющие основу ключевых компетенций	89
Уровни квалификации	91
Функции ключевых профессиональных компетенций	91
Характеристики ключевых компетенций	91
Характеристики социально-компетентного человека	91
Характерные признаки ключевых компетентностей	92
Этапы и уровни формирования образовательной компетентности специалиста	92
Этапы развития (становления) компетентностного подхода	95
Глава IV. Технологии реализации компетентностного подхода и оценки сформированности ключевых конструкторов	94
Дебаты	94
Концепция контекстного обучения А.А. Вербицкого	95
Метод проектов	96

Образовательные технологии, поддерживающие компетентностный подход к образованию	97
Оценка профессиональной компетентности	98
Развитие критического мышления через чтение и письмо	100
Система оценки и признание результатов профессионального образования и обучения	102
Социальные технологии	103
Технологии оценки сформированности ключевых конструктов компетентностного подхода:	103
• технология «Портфолио»	104
• способ оценивания на основе тестовых заданий	105
Глава V. Организация педагогического процесса на основе требований компетентностного подхода	107
Базисный учебный (образовательный) план	107
Базисный учебный план (БУП)	107
Коллективный педагогический субъект	107
Основные характеристики коллективного педагогического субъекта	108
Концептуальная модель образовательного пространства	109
Методология проектирования модульно-компетентностных программ в соответствии с требованиями ФГОС:	109
• профессиональный модуль	109
• программа профессионального модуля	111
• состав примерной программы профессионального модуля	111
• цели и задачи профессионального модуля	111
• результаты освоения программы профессионального модуля	111
• структура и примерное содержание профессионального модуля	112
• наименование раздела профессионального модуля	112
• междисциплинарный курс	112
• содержание междисциплинарного курса	113
• условия реализации программы профессионального модуля	115
• контроль и оценка результатов освоения профессионального модуля (вида профессиональной деятельности)	115
Модульное профессиональное обучение	117
Модульные образовательные программы, основанные на компетенциях	120
Образовательная программа учебного заведения	122
Основная профессиональная образовательная программа	124
Первоочередные шаги к построению компетентностной модели образования	124
Перестройка образовательного процесса на основе модульных программ начального и среднего профессионального образования	125
Понятие и организация модульных программ начального и среднего профессионального образования	130
Предметные образовательные программы	132

Примерная основная профессиональная образовательная программа	134
Программа воспитания и социализации учащихся	134
Программа профессионального образования (образовательная профессиональная программа)	134
Программа формирования универсальных учебных действий	135
Реструктуризация содержания обучения с позиции компетентностного подхода	135
Стандарт (спецификация) модульной программы	135
Учебные модули	138
Учебный цикл	138
Алфавитный указатель	139
Литература	146
Приложение	155

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для эффективного управления качеством профессионального образования современной России и обеспечения соответствия профессиональной подготовки запросам рынка труда, на всех уровнях образования предполагается внедрение федеральных государственных образовательных стандартов, обеспечивающих введение компетентностно-ориентированного образования, взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений¹.

Исходя из этого, актуализируется необходимость создания компетентностной модели образования, учитывающей быстро изменяющиеся кадровые запросы предприятий и организаций и нацеленной на формирование у выпускника готовности эффективно организовывать внутренние (знания, умения, ценности, психологические особенности и т. п.) и внешние (информационные, человеческие, материальные и т. п.) ресурсы для достижения поставленной цели.

Введение в профессиональное образование помимо знаний, умений и навыков новых образовательных конструктов² – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций, – научно обосновано учеными стран Европейского союза в середине 1980-х гг. (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, С. Шо и др.). В конце 1960-х – начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление – *компетентностный подход в образовании*³.

Для российской школы компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым. Ориентация на освоение умений и обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов и оценочных процедур. Компетентностный подход также отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологии формирования обобщенных единиц обучения; вот почему сегодня для реализации компетентностного подхода с опорой на международный опыт необходимо учитывать достижения отечественной педагогики и психологии, традиции и потребности России.

Составители данного пособия предприняли попытку показать *смысловое содержание основных понятий и категорий в логической последовательности, основополагающей идеей* которой является положение о том, что обеспечение качества профессионального образования, способствующего достижению соот-

¹ Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р)

² Понятийная система, позволяющая объяснить явления объективной действительности.

³ См. главу 3 (прим. Т.А.Корчак)

ветствия образовательных услуг требованиям современного рынка труда, предполагает организацию образовательного процесса на основе компетентностного подхода.

Компетентностно-ориентированное образование:
основные понятия и категории

- Рынок образовательных услуг и рынок труда:
взаимодействие, соответствие, условия достижения
- Качество профессионального образования/обучения:
характеристики, критерии, условия повышения.
- Компетентностный подход к образованию:
этапы становления, основные конструкторы
- Технологии реализации компетентностного подхода
и оценки сформированности ключевых конструкторов
- Организация педагогического процесса
на основе требований компетентностного подхода

При отборе терминов для справочно-информационного пособия использовались различные словари, монографии, учебники, методические пособия, научные сборники и статьи из периодических изданий, освещающие суть компетентностного подхода. Основные из использованных источников указаны в списке литературы в конце пособия.

Поскольку понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода к образованию, ещё не устоялся и в психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к его пониманию, каждое определяемое понятие рассмотрено с различных позиций, с точки зрения разных авторов.

Многие понятия и категории носят авторский характер, изложение их основано на собственных исследованиях в области профессионального образования. Эти понятия в тексте отмечены ссылкой (*авт.*)

Предлагаемое пособие предназначено для использования в системе подготовки и повышения квалификации специалистов в области образования, как в учебных заведениях, так и для их плановой профессиональной учебы на местах. Авторы выражают надежду, что данное издание окажет значительную помощь различным категориям профессионально-педагогических работников в их научной и практической деятельности, а также студентам, аспирантам (адъюнктам) и практикам, интересующимся проблемами развития профессионального образования.

Справочно-информационное пособие включает более 250 характеристик, развернутых понятий и категорий компетентностно-ориентированного образова-

ния, раскрывающих различные взгляды отечественных, зарубежных ученых и практиков по проблеме компетентностного подхода в профессиональном образовании, и является первым изданием такого вида. В приложение представлены основные рекомендации, касающиеся специфики реализации модульно-компетентностного подхода в образовательных учреждениях профессиональной школы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, основные понятия и категории которых представлены в главах 1,2,5.

Авторы глубоко признательны рецензентам данной работы – доктору педагогических наук, профессору Н.К. Чапаеву (Российский государственный профессионально-педагогический университет) и кандидату социологических наук, заведующей центром модернизации образования Л.И. Денисенко (ГБОУ ДПО СО «ИРО»).

ВВЕДЕНИЕ

Компетентностно-ориентированное образование – *competence-based education (CBE)* – ориентированное на компетенции образование (по И.А. Зимней) [30]– начало формироваться в 70-х годах минувшего века в США и ряде стран Западной Европы, где особенно остро проявилось несоответствие между требованиями рынка труда и результатами образования. Представители бизнеса критиковали школы и профессиональные учебные заведения за отсутствие у выпускников качеств, необходимых для развития экономики, и подчеркивали, что в большей степени заинтересованы в базисной готовности выпускников, чем в их специальной подготовке к конкретным операциям. Очевидно, что становление компетентностного образования связано с проблемой адекватности современной системы подготовки специалистов запросам завтрашнего дня: «развивают ли молодые европейцы в период от 15 до 20 лет знания и умения, в которых они нуждаются, и будут нуждаться, чтобы противостоять изменениям, происходящим в наших обществах? Приобретают ли они инструментарий одновременного понимания и действия, который им позволит воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реальности, возникающие сегодня, а также позволит ориентироваться в изменяющихся условиях обучения и работы» (по О.Г. Смоляниновой) [81].

Компетентностно-ориентированное образование – один из ответов на вопрос о направлениях модернизации образования. Формирование компетенций студентов, т. е. способность применять знания в реальной жизненной ситуации, является одной из наиболее актуальных проблем современного образования (по Б.Д. Эльконину) [109].

Само понятие компетентностно-ориентированного образования возникло в США в процессе изучения опыта работы выдающихся учителей, стало результатом многочисленных попыток проанализировать его, разработать концептуальную основу. Таким образом, теория компетентностного образования основана на опыте, исходит из лучшего опыта. В основу теоретического обоснования компетентностно-ориентированного образования может быть положена психологическая теория деятельности и ее педагогические производные (продуктивное обучение, теория развивающего обучения и т. д.).

Современная идея компетентностно-ориентированного образования подготовлена сферой дополнительного образования, которое ориентировалось на присвоение употребления знаний. Выделяют несколько общественных групп, заинтересованных в компетентностно-ориентированном образовании: родители; преподаватели вузов; представители сферы инновационной экономики, бизнеса; PR, СМИ, «ориентированные на мобильную, технологичную молодежь».

Специфика компетентностно-ориентированного обучения заключается не в усваивании «готового знания», кем-то предложенного к усвоению, а в том, что «прослеживаются» условия происхождения данного знания. Подразумевается, что обучающийся сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая

исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения (по *Б.Д. Эльконину*) [109].

Компетентностное обучение ориентированно на результат, т. е. на то, что обучающийся будет способен делать по окончании обучения. Одной из отличительных черт компетентностного обучения является применение методик оценки, в основе которых лежат либо единые государственные и отраслевые стандарты компетенций, либо стандарты отдельного предприятия или производства. Такие стандарты представляют собой ряд ориентиров, контрольных показателей и характерных требований с точки зрения выполнения определенной работы или вида трудовой деятельности, а профессиональная подготовка обучающихся оценивается исходя из этих критериев (по *Г.Д. Бухаровой, А.Н. Арёфьеву*) [14].

Под **обучением, основанным на компетенциях** (по *О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Ю.В. Коноваловой, Е.В. Сартаковой*) [67], понимается «обучение, основанное на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности/профессии» (Глоссарий ЮНЕСКО, 2004).

Обучение, основанное на компетенциях, направлено на активность обучающегося, который сам осваивает знания и умения в их целостности, взяв на себя управление собственным обучением. Оно наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ, посредством применения активных методов обучения, создания условий для самоуправляемого обучения с максимальной опорой на практическое приобретение нового опыта, что требует организации эффективной обучающей среды, обеспечивающей интеграцию теории и практики, и переосмысления роли и функции самого преподавателя для обучения по-новому.

Ключевым принципом обучения, основанного на компетенциях, является ориентация на *результаты*, значимые для сферы труда.

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – процесс и результат формирования творческой, инициативной, профессионально и социально ответственной личности, готовой к постановке и решению разнообразных общественных и профессиональных задач, непрерывному росту профессиональной компетентности, мастерства и развития способностей в различных областях человеческой деятельности (по *Т.А. Корчак, М.Л. Вайнштейну*) [41].

Цель профессионального образования и обучения, основанного на компетенциях, состоит в установлении четкого взаимодействия между содержанием обучения и трудовой деятельностью (по *О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой*) [65].

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование основывается на следующих принципах (авт.):

- основополагающие дидактические принципы: преемственность, систематичность и последовательность; наглядность; сознательность и активность обучающихся; самостоятельность; доступность и научность; прочность;
- принцип воспитывающего, развивающего, личностно-, культурно- и деятельностно-ориентированного обучения;

- принцип развития учебно-профессиональной мотивации и мотивации к овладению компетенциями в учебной и профессиональной деятельности;
- принцип связи с практической профессиональной деятельностью;
- принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей обучающихся;
- принцип активизации научно-исследовательской работы обучающихся.

Компетентностно-ориентированное содержание образования обучающихся предполагает (авт.):

- вариативное, блочно-модульное построение учебных планов;
- учет специфики компетентностного подхода к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий и оценке результатов;
- практико-ориентированные, деятельностно и личностно развивающие интегративные образовательные программы: описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области; определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания; технологию процесса, в том числе последовательность предъявления обучающимся задач-ситуаций различных типов и уровней; алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность обучающихся по преодолению затруднительных ситуаций; технологию сопровождения, консультирования и поддержки обучающихся в процессе прохождения программы;
- дополнительные, факультативные профессионально образовательные курсы по перспективным технологиям.

ГЛАВА I. РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И РЫНОК ТРУДА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ, СООТВЕТСТВИЕ, УСЛОВИЯ ДОСТИЖЕНИЯ

Анализ организационного аспекта производства (согласно методике создания ФГОС НПО/СПО нового поколения на основе модульно-компетентностного подхода) [58, с.13]:

В содержании общепрофессиональных дисциплин должны найти отражение вопросы, связанные со следующими основными организационными формами производства:

- специализацией предприятия;
- производственной структурой предприятия;
- типами производства / видами услуг;
- организационной структурой производственного процесса.

По специализации и кооперации предприятий внутри отрасли могут быть даны самые общие сведения, которые целесообразно объединить с материалом по видам производства (предприятий) определенной отрасли, по видам выпускаемой продукции / оказываемых услуг.

При изучении сложной производственной структуры предприятия (цехи, участки, вспомогательные службы, лаборатории, отделы, службы и т.д.) важно показать взаимосвязь основных и вспомогательных цехов / служб внутри предприятия, которая определяется организационной структурой производственного процесса данного предприятия. Последняя может быть предметной, технологической и смешанной.

При технологической структуре цехи сопряжены между собой таким образом, что каждый последующий цех производит доработку получаемых от предыдущих цехов деталей или проведение следующего технологического процесса.

При предметной структуре в каждом цехе полностью изготавливается какая-либо продукция или ее основные части.

При смешанной структуре часть основных цехов построена по технологическому признаку, другие по предметному.

В теоретическом обучении эти вопросы должны быть изложены при описании общей схемы производственного процесса.

По вопросам специализации и кооперации предприятий внутри отрасли, взаимодействию основных и вспомогательных цехов / служб внутри предприятия и т.д. специалист средней квалификации также должен иметь представление, достаточное для реализации общих компетенций на соответствующем уровне Национальной рамки квалификации (см. требования к общим компетенциям выпускника, п. 4. ФГОС НПО/СПО).

До начала производственной практики, обучающиеся должны получить знания, а на этапе практики – первичный опыт в области организации труда и производства, включая:

- основные положения системы планирования;
- техническое нормирование как основа планирования;

- основные требования к организации работ конкретного вида;
- способы и методы организации выполняемых работ;
- техническая документация по выполнению работ (графики работ и др.);
- организация труда на рабочем месте;
- прогрессивные формы организации и стимулирования труда.

Анализ условий труда (согласно методике создания ФГОС НПО/СПО нового поколения на основе модульно-компетентностного подхода) [58, с.12]:

Условия труда – это совокупность внешних факторов, или характеристика производственной среды, в которой протекает трудовой процесс, и специфических особенностей конкретного вида трудовой деятельности.

Основными признаками, определяющими отклонения от нормальных условий труда, являются: наличие в воздухе различных химических примесей, минеральной и органической пыли, работы на установках и с емкостями под давлением, на грузоподъемных и транспортных средствах, работы на высоте, повышенная или пониженная температура и т.д.

В результате анализа этих признаков центральным статистическим управлением (ЦСУ) установлены три категории условий труда рабочих:

- нормальные;
- тяжелые и вредные;
- особо тяжелые, особо вредные.

По наличию и сочетанию тех или иных признаков условия труда конкретной профессии относятся к одной из перечисленных трех групп.

В соответствии с группой определяется объем учебного материала, который должен быть дан по охране труда.

Для первой группы (нормальные условия) достаточно инструктажа по охране труда и пожарной безопасности в процессе производственного обучения.

Для второй и третьей групп сведения по всем признакам опасности, присущим данной профессии, о средствах охраны труда и правилах безопасной работы должны быть содержанием теоретического обучения. Все признаки опасности, характерные для конкретной специальности, а также используемые средства охраны труда должны найти отражение в содержании общепрофессиональных дисциплин.

Анализ экономического аспекта производства / услуг (согласно методике создания ФГОС НПО/СПО нового поколения на основе модульно-компетентностного подхода) [58, с.12]:

Наиболее существенные изменения в содержании профессионального обучения претерпевает освещение вопросов экономики производства, хозяйства, предприятия по обслуживанию населения и т.п. Это определяется новыми экономическими условиями и новыми отношениями к средствам производства. Человек может быть либо только исполнителем работы, либо одновременно и исполнителем и владельцем хозяйства предприятия и т.д. В любом случае, как минимум, необходимы сведения об основных экономических законах, действующих

щих в рыночных отношениях, о показателях экономической эффективности производства: производительности труда, качестве продукции, сведения о факторах повышения роста производительности труда, о бережном отношении к используемому оборудованию, экономии сырья, материалов, электроэнергии. Для ряда специальностей необходимы более развернутые сведения по экономическим основам хозяйствования, коммерческой деятельности, планированию и прогнозированию работы предприятия / организации, анализу экономической эффективности предприятия / организации и т.д.

Помимо этого необходимы некоторые правовые основы: сведения о правах и обязанностях работника, о правовом регулировании трудовых отношений, законодательном регулировании имущества и т.п.

Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда – взаимная связь, взаимная поддержка, согласованные действия в профессиональных сферах и в образовании (*авт.*).

Вид профессиональной деятельности (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с.7]:

- 1) определенные методы, способы, приемы, характер воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения, преобразования
- 2) совокупность трудовых функций, требующих обязательной профессиональной подготовки, рассматриваемых в контексте определенной сферы их применения, характеризующейся специфическими объектами, условиями, инструментами, характером и результатами труда

Государственные требования в области общего образования (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22] — наиболее общие характеристики индивидуальных и общественных потребностей в образовании, направленных на формирование системы ценностей и идеалов гражданского общества, формирование гражданской идентичности в подрастающем поколении (национальное единство и безопасность); подготовка поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества, экономики, основанной на знаниях (развитие человеческого капитала); фундаментальная общекультурная подготовка как база профессионального образования, прикладная и практическая ориентация общего образования.

Дескриптор (квалификационного уровня) (англ: descriptor) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с.9] – обобщенное описание совокупности требований к компетенциям, характеру умений и знаний работника соответствующего квалификационного уровня НРК РФ. Требования дифференцируются по параметрам сложности деятельности, ответственности и широты полномочий, требующихся в ней.

Диплом/сертификат (англ: diploma/certificate) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с.8]:

- официальный документ, подтверждающий квалификацию работника и дающий право занимать какую-либо должность, заниматься определенной деятельностью;
- официальное подтверждение окончания образовательного учреждения профессионального образования (с присвоением соответствующей квалификации) или курсов повышения квалификации;
- свидетельство о присвоении ученой степени.

Индивидуальные потребности личности в области общего образования⁴ (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — потребности личности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность); органичное вхождение личности в социальное окружение и плодотворное участие в жизни общества (социальная успешность); развитость у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность).

Квалификация (работника)⁵ (англ: qualification) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с.8]:

- 1) готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности;
- 2) официальное признание (в виде диплома/сертификата) освоения определенного вида профессиональной деятельности.

Квалификационный уровень (англ: qualification's level) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с.9] – структурная единица/ступень Национальной рамки квалификаций, характеризующая совокупностью требований к компетенциям, характеру умений и знаний, предъявляемых к работнику и дифференцируемых по параметрам сложности деятельности, а также ответственности и широты полномочий, требующихся в ней.

Компетенции как основной идентификатор результатов обучения⁶ (по Л.С.Лисицыной) [52, с.5]

⁴ С технологией реализации общеобразовательной подготовки при приеме на основные профессиональные образовательные программы начального профессионального и среднего профессионального образования на базе основного общего образования можно познакомиться в *приложении 1* (прим. Т.А.Корчак)

⁵ Данный термин также можно отнести к тематической группе «Качество профессионального образования/обучения: характеристики, критерии, условия повышения» (прим. Т.А.Корчак)

⁶ Данный термин также можно отнести к тематической группе «Качество профессионального образования/обучения: характеристики, критерии, условия повышения» (прим. Т.А.Корчак)

Компетенция – динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности, личностного развития выпускников; компетенцию они обязаны освоить в процессе подготовки после завершения части или всей образовательной программы. *Компетентность* – характеристика сформированности результатов, достигнутых выпускниками в процессе их подготовки и продемонстрированных на практике в процессе их испытания. Компетентность – это компетенция, проявленная и измеренная в конкретном человеке. Основными видами испытаний являются: защита курсовых работ и проектов; подготовка рефератов, отчетов по научно-исследовательской работе и т.п. и, конечно, итоговая государственная аттестация (государственные экзамены и защита выпускных квалификационных работ). В ходе испытания следует устанавливать то, какую компетенцию (какие компетенции), в каком объеме знаний, умений, навыков и с каким успехом освоил и продемонстрировал на деле обучаемый (выпускник).

Компетенция является основным идентификатором результатов обучения (РО), а результаты обучения, в свою очередь – языком для формулировки компетенций. В этом и состоит диалектическая связь компетенций и РО, устанавливать которую должен научиться любой разработчик образовательных программ и учебно-методических комплексов (УМК) для их реализации. Кроме компетенций в качестве идентификаторов РО должны использоваться направления подготовки, уровни и профили образования, характеристики учебной нагрузки. Для планирования сопоставимых (сравнимых) РО могут использоваться вариативные способы их формирования. Планирование формирования РО может быть поэтапным. Для этого разработчики образовательных программ должны использовать различные уровни формирования РО. Уровни формирования РО описываются дескрипторами и определяют общие требования к результатам, например, на вводном, базовом и углубленном уровне освоения соответствующих компетенций.

Установленные разработчиками уровни формирования РО могут также использоваться в качестве идентификаторов РО.

Конкурентоспособность выпускника (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] – совокупность личностных и профессиональных характеристик, обеспечивающих преимущества данного выпускника с точки зрения его успешной социализации.

Конкурентоспособный работник (по М.Л. Вайнштейну) [15] – работник, способный на рынке труда предложить свои знания и умения как товар либо «купить» предложения и стать при этом для себя работодателем. Он назначает цену за свой товар, выбирает работодателя. Его профессионализм и личностные качества способствуют выпуску конкурентоспособной продукции (оказанию конкурентоспособных услуг), умению работать в кооперации, содействуют лич-

ному обогащению, психологическому комфорту, процветанию производства, фирмы, предпринимательства.

Конкурентоспособный работник профессионально мобилен, владеет методикой самооценки и самодиагностики, умеет адаптироваться в новых технологиях, перемещаться в цепочке профессий, способен к взаимозаменяемости, конструированию и внедрению новой оснастки производства, владеет навыками самообразования.

Национальная система квалификаций Российской Федерации (англ. National Qualification's System of Russian Federation) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 8] – Национальная система квалификаций Российской Федерации (НСК РФ) представляет собой комплекс взаимосвязанных документов, обеспечивающих взаимодействие сфер профессионального образования и труда в целях повышения качества подготовки работников и их конкурентоспособности на российском и международном рынке труда. Основой Национальной системы квалификаций Российской Федерации является Национальная рамка квалификаций. НСК РФ может также включать отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, национальную систему оценки результатов образования и сертификации, единые для всех уровней профессионального образования механизмы накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРК РФ) (англ. National Qualification's Framework of Russian Federation) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 9] – обобщенное описание квалификационных уровней и основных путей их достижения на территории России. Используется в качестве инструмента сопряжения сфер труда и образования. В международной практике – системное и структурированное по уровням описание признаваемых квалификаций. Как правило, различают отраслевые, национальные и международные рамки квалификаций. С помощью рамок квалификаций проводится измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств/сертификатов об образовании и обучении.

Область профессиональной деятельности:

1) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 8] – совокупность видов профессиональной деятельности, имеющая общую основу (аналогичные или близкие назначение, объекты, технологии, в т.ч. средства труда) и предполагающая схожий набор трудовых функций и соответствующих компетенций для их выполнения;

2) (*согласно макетов Федеральных государственных образовательных стандартов начального / среднего / высшего профессионального образования нового поколения*) [54, с. 6; 55, с. 6; 53, с.6] – совокупность объектов профессио-

нальной деятельности в их научном, социальном, экономическом, производственном проявлении.

Обучение для рынка труда – принятый международный термин, означающий различные типы и формы подготовки кадров для рынка труда; включает в себя курсы начального уровня, дающие доступ к трудовой деятельности, программы повышения квалификации работников и переподготовку безработных, которые реализуются либо образовательными учреждениями профессионального образования, либо специальными организациями, занимающимися этим видом обучения, предприятиями или соответствующими частными организациями. Как правило, финансируются из фондов занятости (фондов страхования на случай безработицы), учрежденными в рамках программ поддержки безработных, финансируемых государством (*согласно Глоссарию терминов профессионального образования и рынка труда*) [65].

Объект (предмет) профессиональной деятельности (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 8] – явление, предмет, процесс, на которые направлено воздействие в процессе трудовой деятельности. Термины «объект» и «предмет профессиональной деятельности» рассматриваются как синонимы в профессиональной деятельности, связанной с материальным производством, следует развести эти понятия в нематериальной сфере, связанной с научными исследованиями, творчеством и т.п. В этом случае понятие предмета уже понятия объекта и связано со свойствами или отношениями объекта, познание которых важно для решения профессиональных задач.

Основные виды профессиональной деятельности (*согласно макетов Федеральных государственных образовательных стандартов начального / среднего профессионального образования нового поколения*) [54, с.6; 55, с.6] – профессиональные функции, каждая из которых обладает относительной автономностью и определена работодателем как необходимый компонент содержания основной профессиональной образовательной программы.

Планирование результатов обучения (по *Л.С.Листцыной*) [52, с. 14] (РО) – это процесс декомпозиции некоторого совокупного РО вплоть до элементарных результатов обучения с целью структурирования образовательного пространства для реализации ОП по подготовке выпускника. Элементарный РО – это такой РО, дальнейшая декомпозиция которого приводит к потере смысла результата.

В итоге декомпозиции получается иерархия РО в виде корневого ориентированного дерева, в котором корень моделирует некоторый совокупный РО, а вершины каждого уровня – РО, полученные при декомпозиции РО вышестоящего уровня. Дуги дерева моделируют отношение непосредственной вложенности между РО. В качестве совокупного РО для декомпозиции может быть использо-

ван как ожидаемый РО, так и любой другой РО из образовательного пространства.

Процесс декомпозиции РО неразрывно связан с детализацией (уточнением) их основных идентификаторов – компетенций. Для сбора, систематизации и накопления формулировок компетенций на каждом шаге декомпозиции РО используется методика поэтапной детализации компетенций [3], в ходе которой поочередно уточняются объекты и виды деятельности, а также характеристики содержания для их освоения (подходы, способы, методы и приемы их формирования и т.п.). В процессе детализации могут быть получены следующие три вида формулировок:

- *компетенции* выпускника, понятные и прозрачные всем, в том числе и самому обучаемому, для идентификации видов и объектов деятельности в задачах подготовки выпускника; такие компетенции используются для идентификации РО более высокого уровня, чем элементарные;
- *содержательные компетенции* выпускника, понятные и прозрачные преподавателям и специалистам данной сферы профессиональной деятельности, для определения содержания образования, используемого для освоения компетенции; такие компетенции используются для идентификации элементарных РО;
- *компетенции, устанавливающие требования к знаниям и представлениям, умениям и навыкам* выпускника, понятные и прозрачные преподавателям и специалистам данной предметной области подготовки; такие компетенции отдельно не идентифицируют РО, но в совокупности определяют требования для отбора содержания, необходимого и достаточного для формирования соответствующего элементарного РО.

При планировании РО могут быть получены вариативные содержательные компетенции, которые будут отличаться только способом достижения соответствующего элементарного РО (подходом, способом, методом и т.п.). Наличие вариативных элементарных РО характеризуют образовательный потенциал разработчиков и повышают их конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Потребности в образовании (согласно федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения) [89]:

Индивидуальные потребности личности (семьи) в области общего образования интегрируют потенциал личностной, социальной и профессиональной успешности обучающихся:

Личностная успешность – полноценное и разнообразное личностное становление и развитие с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей.

Социальная успешность – органичное вхождение в социальное окружение и участие в жизни общества.

Профессиональная успешность – развитость универсальных трудовых и практических умений, готовность к выбору профессии.

Социальный заказ – общественные запросы в области общего образования – интегрирует потребности личности и семьи и обобщает их до уровня социальных потребностей. К их числу относятся следующие.

Безопасный и здоровый образ жизни – следование принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений.

Свобода и ответственность – осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания, умения делать осознанный и ответственный личностный выбор.

Социальная справедливость – освоение и принятие идеалов равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей.

Благосостояние – активная жизненная позиция, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное благополучие в условиях рыночной экономики.

Государственный заказ – государственные запросы в области общего образования – представляет собой наиболее общую характеристику индивидуальных и общественных потребностей. Государственный заказ направлен на обеспечение следующих приоритетов.

Национальное единство и безопасность – формирование системы ценностей и идеалов в результате освоения нравственных ценностей, единого государственного языка и образцов национальной культуры, воспитание патриотизма, стремления обустроить и защитить Родину.

Развитие человеческого капитала – подготовка поколения нравственно и духовно зрелых, самостоятельных, активных и компетентных граждан, живущих и работающих в свободной демократической стране в условиях информационного общества и рыночной экономики.

Конкурентоспособность – фундаментальная общекультурная подготовка как база профессионального образования, прикладная и практическая ориентация общего образования.

Согласование потребностей и интересов является важнейшим шагом успешности политики вообще и политики в образовании в особенности. Следует признать, что разрыв между образованием и потребностями государства, общества и личности не сокращается, а увеличивается. Причины нарастающей рассогласованности в том, что в сложном дифференцированном обществе не может быть полного единообразия интересов в отношении образования.

Государственный интерес в этом случае заключается, прежде всего, в решении остро стоящей задачи обеспечения доступа к качественному образованию всех слоев общества вне зависимости от их социального и имущественного положения, территориальных или иных различий. Это позволит не только снять возможные будущие социальные конфликты, но и решить вопросы национальной безопасности, государственной стабильности, государственного авторитета в мировой системе. Кроме того, принципиально необходимым является последовательная ориентация на соблюдение принципа вариативности образования путем создания «личных пространств» для принятия решений различными участ-

никами образовательного процесса – учениками и педагогами, профессиональными и национальными сообществами.

Правила определения основных видов профессиональной деятельности (согласно методике создания ФГОС НПО/СПО нового поколения на основе модульно-компетентностного подхода) [58, с. 4]:

Правило взаимного удобства: выделенные виды профессиональной деятельности должны отражать не только объективную структуру профессиональной деятельности, но и взаимное удобство образовательной сферы и работодателя. Это удобство может состоять в том, что на основе набора выделенных видов профессиональной деятельности удобно:

- строить набор профессиональных модулей;
- организовывать производственную практику;
- осуществлять аттестацию выпускников ОУ НПО/СПО;
- согласовывать требования с работодателями;
- изменять набор видов деятельности, к реализации которых осуществляется подготовка в ОУ НПО/СПО, в зависимости от изменения требований работодателя, в т.ч., с учётом регионального компонента;
- осуществлять подготовку к реализации неполного набора видов профессиональной деятельности в режиме дополнительных образовательных услуг;
- сертифицировать подготовку к реализации каждого отдельного вида профессиональной деятельности и т.д.

Правило автономности: каждый вид профессиональной деятельности при необходимости может автономизироваться вплоть до выделения его в отдельную должность (например, вид профессиональной деятельности «ухаживать за больными» медицинской сестры может быть выделена в отдельную должность «сиделка»).

Правило сертифицируемости: каждый вид профессиональной деятельности, при наличии соответствующих образовательных условий, может быть освоен отдельно с получением соответствующего сертификата (это и позволяет осуществлять разработку профессионального модуля как относительно автономной части основной профессиональной образовательной программы по принципу «один модуль обслуживает один вид профессиональной деятельности»).

Правило полноты: готовность выпускника ОУ НПО/СПО к реализации выделенного набора основных видов профессиональной деятельности равноценна минимально необходимому (для работодателя) уровню профессиональной компетентности квалифицированного рабочего (по данной профессии с учётом уровня подготовки).

Правило малых чисел: количество основных видов профессиональной деятельности, как правило, не должно превышать 5, что в значительной степени вызвано удобствами, как образовательного процесса, так и работодателя (в т.ч. в плане согласования требований к подготовке квалифицированного рабочего). Если количество основных видов профессиональной деятельности превышает 5, может быть использован один из двух приёмов:

- укрупнение основных видов профессиональной деятельности за счёт объединения двух или более в одну;
- исключение из набора основных видов профессиональной деятельности некоторых менее значимых для работодателя (по согласованию с ним).

Правило формулировки: описание вида профессиональной деятельности даётся через неопределённую форму глагола.

Прогноз развития рынка труда имеет большое значение для эффективного развития профессионального образования и обучения. Прогнозирование изменений (включая структурные) на рынке труда (спроса и предложения рабочей силы, развития секторов и др.) позволяет оптимизировать образовательные программы и профили обучения, приводя их в соответствие с ожидаемыми изменениями (*согласно Глоссарию терминов профессионального образования и рынка труда*) [65].

Профессиональная деятельность (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с.7] – трудовая деятельность, требующая профессионального обучения, осуществляемая в рамках объективно сложившегося разделения труда и приносящая доход.

Профессиональный стандарт (ПС) (англ: professional/occupational standard) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 10] – Документ, раскрывающий с позиций объединений работодателей (и/или профессиональных сообществ) содержание профессиональной деятельности в рамках определенного вида экономической деятельности, а также требования к квалификации работников.

Профессия (специальность) (англ: occupation; profession) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 7] – общественно признанный относительно устойчивый вид профессиональной деятельности человека, который определен разделением труда в обществе. Термины «профессия» и «специальность» традиционно используются в русском языке как синонимы, если функции по определенной специальности охватывают всю сферу профессиональной деятельности человека. Однако термин «специальность» может использоваться и в более узком значении – «вид занятий в рамках одной профессии» (инженер-строитель, слесарь-инструментальщик, врач-терапевт)

Разряд (аналоги: категория, класс) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 10] – порядковое место в тарифно-квалификационной системе России, определяющее уровень квалификации работника.

Результаты профессионального обучения (подготовки)⁷:

1) (согласно макетов Федеральных государственных образовательных стандартов начального / среднего профессионального образования нового поколения) [54, 55] – освоенные компетенции и умения, усвоенные знания, обеспечивающие соответствующую квалификацию и уровень образования;

2) (англ: learning outcomes, outputs) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 9]:

- общие и профессиональные компетенции, соответствующие определенному уровню образования и квалификации;
- социально и профессионально значимые характеристики качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования.

Рынок образовательных услуг (Р.о.у):

- спрос и предложение образовательных услуг в данной стране, связанная с ними деятельность и отношения между основными заинтересованными сторонами (государственными чиновниками, социальными партнерами, образовательными учреждениями и населением, подлежащим обучению). **Р.о.у.** – состязание производителей образовательных услуг за внимание и выбор со стороны потребителей образовательных услуг (по Н.Н. Хридиной) [95];

- рынок, на котором происходит обмен образовательными услугами между теми, кто их предоставляет, и потребителями (согласно Глоссарию терминов профессионального образования и рынка труда) [65].

Рынок труда (Р.т.):

- сфера формирования спроса и предложения на рабочую силу. Структура текущих и перспективных потребностей в работниках определенных специализаций и уровней квалификации на рынке труда является основанием для планирования структуры образовательных услуг профессиональной направленности (согласно Глоссарию терминов профессионального образования и рынка труда) [65];

- **Р.т.** возможен при условии, что рабочий является собственником своей способности к труду. Через **Р.т.** осуществляется продажа рабочей силы на определенный срок (согласно энциклопедии профессионального образования) [110];

- система экономических отношений по поводу купли-продажи рабочей силы, где формируется спрос и предложение и цена на нее. Характерная особенность **Р.т.** – постоянное превышение предложения рабочей силы над спросом на нее. Важные черты **Р.т.**: наличие биржи труда, в том числе для выпускников учебных заведений, предоставление учебным заведениям права возмещения затрат на подготовку кадров; система социальной защиты носителей рабочей силы; организация мобильной системы профессиональной подготовки и переподготовки. Последнее обеспечивается прежде всего ступенчатыми вариативны-

⁷ Данный термин также можно отнести к тематической группе «Качество профессионального образования/обучения: характеристики, критерии, условия повышения» (прим. Т.А.Корчак)

ми учебными планами и программами, широким набором обучаемых специализаций, расширенным профилем профессиональной подготовки, способностью к своевременному изменению содержания учебного процесса (по *В.С. Безруковой*) [6];

- рынок, на котором происходит купля-продажа рабочей силы в соответствии со спросом и предложением на этот вид товара. **Р.т.** возможен только при условии, что рабочий является собственником своей способности к труду. Через **Р.т.** осуществляется продажа рабочей силы на определенный срок. Операции по купле-продаже рабочей силы осуществляют биржи труда (по *Н.Н. Хридиной*) [95].

Соответствие рынка образовательных услуг рынку труда – соотношение, выражающее согласованность и равенство между предложением со стороны системы профессионального образования и спросом на рынке труда (*авт.*).

Социальное партнерство (С. п.) – особый тип социально-трудовых отношений, присущих рыночной экономике, обеспечивающий на основе равноправного сотрудничества наемных работников и работодателей оптимальный баланс и реализацию их основных интересов. Основная цель социального партнерства состоит в совместной разработке, принятии и реализации социально-экономической и трудовой политики, основанной на сбалансированности интересов общества, наемных работников и работодателей. Основным органом системы социального партнерства на всех уровнях являются трехсторонние и двусторонние комиссии. В настоящее время все большее значение приобретает социальное партнерство в сфере профессионального образования, когда работодатели, представляющие интересы рынка труда и определенным образом формирующие его и заинтересованные в квалифицированных работниках, становятся субъектом в развитии профессионального образования и обучения и определяют потребности в умениях на рынке труда в качестве «потребителя» услуг системы профессионального образования и подготовки. Глубокие изменения, происходящие в области труда и занятости, необходимость разрешения экономических проблем в целях обеспечения конкурентоспособности и эффективности предприятий, быстрого и адекватного реагирования на изменения, связанные с развитием новых технологий и ростом «нематериальных инвестиций» требуют соответствующей организации квалифицированного труда и особого внимания к профессиональной подготовке взрослого населения. Поэтому предприятия вынуждены уделять все большее внимание вопросам профессиональной подготовки, которая становится стратегическим фактором, обеспечивающим требуемые структурные изменения. **С.п.** в сфере профессионального образования и обучения развивается по таким направлениям, как:

- непрерывное обучения;
- профессиональная ориентация молодежи и взрослого населения;
- профессиональные квалификации, включая прогнозирование и анализ спроса, взаимное признание квалификаций и их «прозрачность»;

- ресурсы и финансирование.

В рамках этих направлений в сферу интересов *социальных партнеров* входят следующие вопросы: профессиональное обучение, определение содержания профессионального образования и повышения качества учебных планов и программ и формирование единого европейского пространства для дистанционного обучения; определение условий и целей разработки профессиональных квалификаций и базовых профессиональных навыков и умений; осуществление профессиональной ориентации (выявление связей между основным образованием и профессиональным обучением, в особенности, содействие трудоустройству молодежи); продолжительность обязательного обучения; подготовка преподавательского состава; организация и реализация производственного обучения; обеспечение занятости, в том числе и прежде всего – среди молодежи (эта проблема находится на пересечении сфер образования, начального профессионального обучения; профессиональной ориентации, освоения профессиональных квалификаций и продолженного обучения; она приобрела особое значение в связи с ростом безработицы среди молодежи и повышением спроса со стороны предприятий на квалифицированную рабочую силу); организация и функционирование системы дальнейшего обучения; его доступность и обеспечение законодательного закрепления всех перечисленных выше вопросов. Помимо этого социальные партнеры неизбежно вовлекаются в решение проблем региональной инфраструктуры и регионального развития (*согласно Глоссарию терминов профессионального образования и рынка труда*) [65].

Социально-экономические и организационно-педагогические условия, способствующие достижению соответствия между предложением со стороны системы профессионального образования и спросом на рынке труда (по *Т.А. Корчак, М.Л. Вайнштейну*) [41, с.70]:

- изучение образовательными учреждениями рынка труда; ориентация на стратегию социально-экономического развития территории;
- активное участие социальных партнеров в формировании новых моделей профессионального образования, их широкое обсуждение общественностью и ориентация на реальный опыт, традиции и потенциал образовательных систем мира;
- разработка стандартов с участием работодателей, поиск выгодных совместных проектов; создание общей интегрированной системы квалификаций с учетом ключевых компетенций и возможности взаимного признания квалификаций на основе их прозрачности; оценка трудовых и ключевых навыков и выдача квалификационных удостоверений при задействовании рыночных механизмов;
- содействие развитию специализированных рынков труда по профессиям, формирование организационно и юридически оформленных моделей перехода от профессионального образования к трудовой деятельности;
- принятие педагогическим коллективом цели компетентностного подхода, формирование у педагогов мотивационной, операциональной и рефлексивной готовности к ее реализации, обеспечение своевременного и качественного

повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Социально-экономические, психолого-педагогические и организационные условия на уровне Российской Федерации, способствующие обеспечению соответствия рынка образовательных услуг рынку труда (*авт.*):

- прогнозирование потребностей рынка труда, создание кооперации сети профессиональных образовательных учреждений, рекрутинговых и информационных агентств, служб занятости;
- приближение профессионального образования к потребностям территорий и региональным рынкам труда;
- повышение эффективности рынка профессионального образования, устранение его сегментации, неоправданного монополизма и слабой информированности потребителей;
- устранение диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров, оптимизация перечней профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка кадров;
- структурная и институциональная перестройка профессионального образования, отработка различных моделей интеграции начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, создание профессионально-корпоративных образовательных комплексов (ассоциаций), учебно-научно-производственных объединений;
- стимулирование соучредительства и многоканального финансирования учреждений профессионального образования; переход к конкурентным и контрактным механизмам финансирования учреждений профессионального образования; полная реализация положений Закона РФ "Об образовании" об автономии учебных заведений;
- радикальное обновление материально-технической базы профессиональных учебных заведений;
- активное использование технологий «открытого образования»; информатизация образования и оптимизация методов обучения, расширение веса технологий, формирующих практические навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы студентов;
- углубление в профессиональной школе интеграционных и междисциплинарных программ, их соединение с прогрессивными технологиями;
- повышение статуса науки как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов, развития производительных сил общества и механизма непрерывного обновления содержания профессионального образования;
- интеграция университетской, академической и отраслевой науки;
- формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров, обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования;

- нормативно-правовое обеспечение активного участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профессионального образования, в том числе в выработке его стандартов, в формировании заказа учреждениям профессионального образования, в контрактной подготовке кадров и проведении кадровой политики на уровне субъектов Федерации.

Специальность (согласно разъяснениям по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования) [76, с.6] – комплекс приобретаемых путем специальной теоретической и практической подготовки знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для определенной деятельности в рамках соответствующей области профессиональной деятельности;

Специализация (согласно разъяснениям по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования) [76, с.6] – направленность основной образовательной программы подготовки специалиста на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности;

Способность к трудоустройству – степень мобильности (способность человека адаптироваться к новой профессиональной среде; способность и возможность менять место работы или сферу деятельности) или потенциал работника/человека, позволяющая/ий ему получить и сохранить работу, повышая свою профессиональную компетенцию (по О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой) [65].

Труд, трудовая деятельность (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с.6] – (англ: labour) целесообразная деятельность людей по созданию материальных и духовных благ, необходимых для удовлетворения индивидуальных и общественных потребностей.

Трудовая мобильность, мобильность рынка труда – интенсивность перехода или способности перехода работников от выполнения определенного вида трудовой деятельности к другой работе на рынке труда. Т.м. не имеет точных количественных показателей, но может оцениваться по потокам работников, прибывающим или убывающим из одной сферы трудовой деятельности в другую (по О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой) [65].

Трудовая функция (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 7] – набор взаимосвязанных действий, направленных на решение одной или нескольких задач процесса труда. В разных источниках можно встретить другие определения термина «трудовая функция». В данном выше значении понятие трудовой функции используется в профессиональном стандарте и связано с понятием профессиональной компе-

тенции в федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования, т.к. действия, составляющие трудовую функцию в профессиональном стандарте, подразумевают наличие у работника определенных умений и знаний, а также готовность их применять.

Уровень квалификации (работника) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 8] – степень профессиональной подготовленности работника к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Чем выше уровень профессионального образования работника, тем более общий характер имеет это понятие, сложнее класс решаемых профессиональных задач и шире спектр трудовых функций.

Услуги по обучению на рынке образовательных услуг – относятся к сфере профессионального обучения и включают в себя разработку и реализацию программ обучения, и такие специальные услуги, как оценка обучения, консультационные услуги по вопросам стратегии обучения и обучение преподавателей («тренеров»). Эти услуги могут предоставляться как государственным, так и частным сектором. В международной практике государственный сектор, как правило, отвечает за программы для безработных и программы по подготовке работников для секторов, испытывающих на национальном уровне нехватку обученной рабочей силы. В частном секторе услуги по обучению предоставляются работодателями или ассоциациями работодателей для удовлетворения потребностей своей отрасли, или частными обучающими компаниями. Услуги по обучению могут также предлагаться некоммерческими организациями (по О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой) [65].

ГЛАВА II. КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ/ОБУЧЕНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКИ, КРИТЕРИИ, УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ

Аспектные характеристики качеств менеджера (деятельности специалистов управления в условиях социально-экономической мобильности и расширения межкультурных контактов в их профессиональной сфере) (по *Л.С. Зинкиной*) [31]:

- наличие комплекса теоретических знаний коммуникативной организации профессиональной деятельности;
- практическое владение средствами профессионального общения, через которые реализуются специальные знания;
- способность к адаптации, понимание стереотипов и толерантность к «чужой» культуре, знание иностранного языка;
- умение вести деловые переговоры и разрабатывать стратегию коммуникативного поведения, влияющую на принятие управленческого решения;
- логичность и динамичность поведения, выраженная в коммуникативных поступках;
- умение слушать и отстаивать свою позицию; конструктивно критиковать; владение эффективными стратегиями выхода из конфликтных ситуаций;
- наличие современных управленческих навыков, выраженных в умении обучать других, снимать коммуникативные барьеры;
- умение использовать для успешной коммуникации с деловым партнером особенности российского менталитета.

Аспектные характеристики качества профессионального образования с позиции компетентностного подхода (по *Т.А. Корчак, М.Л. Вайнштейну*) [40,41].

1. Профессиональное образование как ценность. Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность *государственная* (создание обновляемой, опережающей системы удовлетворения профессионально-образовательных запросов рынка труда); образование как ценность *общественная* (формирование гражданской зрелости и социальной ответственности обучающихся, опыт и свобода выбора); образование как ценность *личностная* (стремление человека к более глубокому познанию и преобразованию мира; удовлетворение профессионально-образовательных запросов ЛИЧНОСТИ).

2. Профессиональное образование как система. Его *цель* – формирование у выпускников полной готовности к профессиональной деятельности: способности применения накопленных в процессе обучения специальных знаний, практических умений, навыков и особых личностных качеств, составляющих образовательную компетентность специалиста; *содержание* формируется в зависимости «от результата» («стандарт на выходе»), реально отражает целостную профессиональную деятельность – от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности; *методы* учебной деятельности направлены на

выявление и разрешение профессиональных, социокультурных и других противоречий; *средства* обучения способствуют комплексной реализации обучающей деятельности педагога и учебной деятельности учащихся; *организационные формы занятий* нацелены на овладение ядром знаний, способами деятельности и решение проблемных и профессиональных задач с помощью современной методологии творчества.

3. Профессиональное образование как процесс направлено на создание условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения профессиональных познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования, т. е. использование личностно-ориентированной и деятельностно-творческой технологий образовательного процесса, организованного на основании культуры самоопределения обучающегося и обеспечивающего наименее болезненную адаптацию к выполнению трудовых обязанностей (профессиональных функций).

4. Профессиональное образование как результат предполагает достижение качества образования, соответствующего профессионально-образовательным запросам личности; удовлетворение потенциальных потребностей работодателей в высококвалифицированных специалистах за счет обеспечения готовности выпускника к самостоятельности в принятии решений и ответственности, самостоятельному выполнению профессиональной деятельности конкретного профиля, приобретению комплекса инвариантных ключевых компетенций, которые позволят личности быть постоянно востребованной на рынке труда.

Индивидуальные характеристики выпускника, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22] — ценностные ориентации выпускника, отражающие его индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.); характеристика социальных чувств (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.); индивидуальные психологические характеристики личности.

Качество профессионального образования – сбалансированное соответствие всех аспектов профессионального образования некоторым целям, потребностям, требованиям, нормам и стандартам (*согласно стандартам ИСО (ISO) серии 9000*) [24].

Качество образования:

- соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата) с учетом того, что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития; при этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты (по *М. М. Потапшику*) [88];
- совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих учащихся, общества, заказчиков на образование (по *А. Моисееву*) [12];

- социальная категория, определяющая состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности (по *С.Е. Шишову и В.А. Кальней*) [103]; степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых учебным заведением образовательных услуг;

- определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигли обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг. Качество образования, прежде всего, измеряется его соответствием образовательному стандарту и зависит от уровня престижности образования в общественном сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими. Все это — внешние факторы. Внутренние факторы, обеспечивающие качество образования: *социальные* — всеобщность образования, непрерывность, преемственность, подготовка кадров широкого профиля, единство обучения и воспитания, гибкость, адаптивность, инновационность; *дидактические* — гуманитаризация, фундаментальность, специализация и профессионализация, интенсификация накопления знаний с помощью информатизации и компьютеризации, интегративность, комплексность и т. п. (по *Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову*) [35];

- уровень достижений отдельного гражданина в обществе в процессе обучения, определяемый в рамках государственного стандарта образования; степень соответствия (адекватности) уровня и содержания образования социально-экономическим условиям в обществе (по *Н.Н. Хридиной*) [95];

- комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22];

- совокупность свойств образования, потенциально отвечающих требованиям заказчиков на образование (*авт.*).

Качество обучения:

- способность студентов выполнять определенные требования, поставленные перед ними на основе целей и задач обучения, а в конкретных случаях на основе целей и задач изучения того или иного предмета (по *В.И. Архангельскому*) [1];

- целостная совокупность относительно устойчивых свойств знаний, умений и навыков, характеризующих результат учебно-познавательной деятельности

сти обучаемых, который предполагает достижение заданного уровня обученности (по *И.В. Столяровой*) [82]. *Недостатки данной концепции понимания качества обучения*: качество рассматривается только как категория, определяющая результативность процесса обучения, в то же время, в современной педагогической науке качество описывает не только результативность, но и состояние процесса, а поскольку обучение представляет собой «специфический процесс познания, управляемый педагогом», то и соответственно качество обучения определяется не только результативностью, но и состоянием процесса обучения; согласно предложенному подходу обучение в данном контексте понимается как передача знаний, умений, навыков и достижение соответствующего уровня обученности, что в корне противоречит современным положениям педагогической науки, утверждающей приоритет воспитывающей и развивающей функций обучения;

- нормативный уровень, которому должен соответствовать результат образования (по *В.И. Байденко, Дж.В. Зантворт*) [5]. Если под результатом образования понимать знания, умения и навыки обучающихся, то нормой должен стать их определенный уровень, востребованный современным обществом и обозначенный государством как гарант дальнейшего развития. Однако результатом образования являются не только знания, которыми по его завершению должен обладать выпускник, но и определенные качества личности, выраженные в его отношении к миру. Другими словами, качество образования – это система социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать обучающийся, а обучение же можно определить как совместную деятельность учащегося и преподавателя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами;

- качество знаний и действий учащихся и удовлетворенность учащихся (а не педагога!) процессом обучения (по *В.П. Беспалько*) [8];

- характеристика педагогического процесса, определяющая его состояние и результативность в соответствии с потребностями и ожиданиями субъектов процесса обучения, определяется совокупностью показателей, характеризующих различные компоненты учебного процесса и его результаты (*авт.*).

Ключевые качества учебного достижения (*система образования Украины*) [45], на основании анализа которых определяются уровни учебных достижений:

- *качество ответа*: целостность, полнота, логичность, обоснованность, правильность;

- *качество знаний*: осмысленность, глубина, гибкость, действенность, системность, обобщенность, прочность;

- *уровень сформированности* обще учебных и предметных умений и навыков;

- *уровень овладения* умственными операциями: умение анализировать, синтезировать, сравнивать, абстрагировать, классифицировать, обобщать, делать выводы;

- *опыт творческой деятельности*: умение выявлять проблемы, формулировать гипотезы, разрешать проблемы;
- *самостоятельность оценочных суждений*.

Компетентностная модель выпускника (КМВ)⁸ (по Л.С.Лисицыной) [52, с.7] – это совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели и задачи, а также перечень результатов обучения, ожидаемых после завершения ОП (далее – ожидаемый РО). Ожидаемый результат задает минимальный (пороговый) уровень академической и профессиональной подготовленности выпускников. Перечень ожидаемых результатов обучения описывается в КМВ в виде пакета компетенций, которые обязан освоить каждый выпускник этой программы. КМВ разрабатывается при непосредственном участии потенциальных работодателей, занимающих приоритетное положение на рынке труда. В соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, принятых в 2009 году, КМВ должны ежегодно обновляться с учетом тенденций развития сферы профессиональной деятельности выпускника.

Следует различать ожидаемый результат обучения и результат, фактически достигнутый выпускником в ходе реализации (далее – достигнутый РО). Для формирования и измерения достигнутого РО разработчики КМВ планируют результаты обучения в процессе реализации ОП (далее – планируемый РО) и его испытания. Успешность подготовки выпускника определяется, прежде всего, тем, насколько достигнутый результат превысил минимальный (пороговый) уровень подготовки, определяемый КМВ.

Ожидаемый результат подготовки в КМВ описывается с помощью двух групп компетенций выпускника – универсальных и профессиональных.

Универсальные компетенции выпускника инвариантны к видам профессиональной деятельности, т. е. являются надпрофессиональными. В группе универсальных компетенций выделены три подгруппы: *социально-личностные*, *общенаучные* и *инструментальные* компетенции выпускника.

Социально-личностные компетенции формируют в процессе подготовки такие важные качества у выпускников как целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность, повышение общей культуры и т. п.

Общенаучные компетенции формируют в процессе подготовки понимание роли науки в развитии цивилизации, основных философских учений и теорий, сущности государства и права, владение общей методологией научного познания, готовность применять фундаментальные знания по естественно-научным направлениям подготовки (физике, математике, информатике и др.) и т.п. Инструментальные компетенции формируют в процессе подготовки базовые навыки принятия решений в сфере техники и технологий, владение современными информационными и коммуникационными технологиями, владение иностранными языками и т.п. Универсальные компетенции во многом определяются тре-

⁸ Данный термин также можно отнести к тематической группе «Рынок образовательных услуг и рынок труда: взаимодействие, соответствие, условия достижения» (прим. Т.А.Корчак)

бованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к уровню подготовленности выпускника данного направления и уровня образования (бакалавр, магистр, специалист).

Профессиональные (специальные) компетенции выпускника описывают совокупность основных типичных черт какой-либо профессии, определяющих конкретную направленность образовательной программы.

Перечень профессиональных компетенций структурируется в соответствии с теми основными видами профессиональной деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник, например: *научно-исследовательские, проектные, производственно-технологические и организационно-управленческие* компетенции. Самой подвижной частью КМВ являются его профессиональные компетенции, т.к. они определяют профиль подготовки выпускника и являются во многом оригинальными (иначе не было деления на направления и специализации).

Контроль результатов обучения (англ: process of quality control) (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 10] – процесс сопоставления достигнутых результатов обучения с заданными в целях обеспечения качества подготовки обучающихся.

Концепции качества (по Д.В. Чернилевскому, Э.В. Лузик) [12]:

- качество как соответствие стандарту – как основа педагогического процесса рассматривается норма, задаваемая требованиями Государственного стандарта;
- качество как соответствие применению – удовлетворение нужд потребителей образовательных услуг;
- качество как соответствие стоимости – совмещение качества и низкой стоимости подготовки;
- качество как соответствие скрытым потребностям – прогнозирование потребностей в сфере образовательных услуг и подготовки специалистов; опережающий характер системы образования в целом.

Критерии качества обучения (по С.Е. Шишову и В.А. Кальней) [103]:

- прогресс, достигнутый учащимся в качестве знаний, умений и навыков;
- учебные навыки (наблюдение и поиск информации, поиск аналогий и понимание сущности, передача информации, оценка проделанной работы и т. п.);
- отношение к учению, в т.ч. мотивация, интерес, способность концентрироваться, сотрудничать и работать продуктивно.

Критерии оценки качества образования (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — показатели и признаки, на основании которых оценивается качество общего образования: адекватность отражения потребности личности, общества и государства в общем образовании в основополагающей системе требований стандарта; условия реализации общеобразовательных программ начального, основного (неполного среднего) и среднего (полного) общего образования и их соответствие требованиям стандарта; ресурсное обеспечение образовательного процесса (в том числе его кадровое обеспечение) и их соответствие требованиям стандарта; реализуемые в образовательном процессе и достигаемые учащимися результаты освоения основных общеобразовательных программ и их соответствие планируемым результатам как на уровне требований стандарта, так и на уровне его ресурсного обеспечения.

Критерии оценки компонентов образовательной компетенции специалистов (авт.):

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:

Способность и готовность:

- четко обозначить проблему обсуждения;
- аргументировать свою точку зрения, доказывать собственную позицию;
- логично и последовательно излагать суть;
- грамотно организовывать пространство и время, правильно использовать невербальные средства общения;
- налаживать со слушателями эмоциональный и деловой контакт;
- владеть собой, корректировать речь в соответствии с ситуацией;
- соблюдать нормы и правила речевого этикета;
- слушать вопросы и понимать их; корректно, в соответствии с вопросами формулировать ответы.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:

а) гражданско-общественная компетенция — способность и готовность:

- понимать современный мир как духовную, культурную, интеллектуальную и экологическую целостность;
- обладать экологической, экономической и правовой культурой;

б) социально-трудовая компетенция — способность и готовность:

- действовать в социуме с позиции других людей, позитивно взаимодействовать и сотрудничать с коллегами;
- осознавать себя и свое место в современном обществе;

в) ценностно-смысловая компетенция — способность и готовность:

- видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение;
- выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков;
- принимать решения;

г) *компетенция личностного самосовершенствования* – способность и готовность к самопознанию, самоконтролю, самооценке, эмоциональной саморегуляции, самоподдержке и саморазвитию (физическому, духовному, интеллектуальному).

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:

а) *учебно-управленческая компетенция* – способность и готовность:

- внимательно слушать, активно воспринимать учебную информацию;
- организовывать взаимосвязь знаний и систематизировать их, организовывать свои собственные приемы обучения;

б) *учебно-информационная компетенция* – способность и готовность:

- самостоятельно организовывать научно-исследовательскую деятельность: искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;
- использовать современные информационные технологии и новые технологии усвоения информации;

в) *учебно-логическая компетенция* – способность и готовность:

- осмысливать и анализировать информацию, выделять главное и логически запоминать материал;
- критически относиться к аспектам развития общества, занимать позицию в дискуссиях и высказывать свое собственное мнение.

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:

Способность и готовность:

- понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;
- владеть профессиональной лексикой;
- системно действовать в профессиональной ситуации, анализировать и проектировать свою деятельность, самостоятельно действовать в условиях неопределенности;
- проявлять ответственность за выполняемую работу, самостоятельно и эффективно решать профессиональные проблемы в организациях различных организационно-правовых форм;
- научно организовывать свой труд, применять компьютерную технику в сфере профессиональной деятельности.

Критерии оценки компонентов специальной компетенции бухгалтера-экономиста (авт.):

1. **УЧЕТНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**, т. е. *способность и готовность (далее – с. и г.):*

- вести бухгалтерский учет имущества, обязательств и хозяйственных операций;
- отражать на счетах бухгалтерского учета операции, связанные с движением основного капитала, товарно-материальных ценностей и денежных средств;
- начислять и перечислять налоги и сборы в федеральный, региональный и местный бюджеты, в государственные внебюджетные социальные фонды, пла-

тежи в банковские учреждения, средства на финансирование капитальных вложений, заработную плату рабочих и служащих, другие выплаты и платежи;

- обеспечивать руководителей, кредиторов, инвесторов, аудиторов и других заинтересованных пользователей бухгалтерской отчетности сопоставимой и достоверной бухгалтерской информацией по соответствующим направлениям (участкам) учета;

- проводить инвентаризацию денежных средств, товарно-материальных ценностей и обязательств; подготавливать данные по соответствующим участкам бухгалтерского учета для составления отчетности;

- использовать компьютерные технологии в учетно-аналитической деятельности.

2. ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, т. е. *с. и г.*:

- вести учет поступающих денежных средств, товарно-материальных ценностей, основного капитала, издержек производства и обращения, исполнения смет расходов, реализации продукции (выполнения работ и услуг);

- участвовать в разработке мероприятий по эффективному использованию внутрихозяйственных резервов;

- выполнять работу по ведению базы данных о хозяйственных операциях и финансовых результатах деятельности организации и т. д.;

- проводить анализ хозяйственной деятельности организации по данным бухгалтерского учета и отчетности с использованием вычислительной техники.

3. ФИНАНСОВО-КОНТРОЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, т. е. *с. и г.*:

- проводить в соответствии с действующими положениями документальные ревизии хозяйственно-финансовой деятельности организации;

- разрабатывать и осуществлять меры, направленные на повышение эффективности использования финансовых средств;

- обеспечивать сохранность бухгалтерских документов и их оформление в соответствии с установленным порядком для передачи в архив.

4. ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, т. е. *с. и г.*:

- использовать экономическую, нормативно-управленческую документацию и справочный материал в своей работе;

- рассчитывать и анализировать основные финансово-хозяйственные показатели деятельности организации; разрабатывать рыночную стратегию;

- анализировать и перспективно обосновывать программы экономического роста.

Критерии оценки компонентов специальной компетенции менеджера (авт.):

1. ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, т. е. *способность и готовность*:

- участвовать в предпринимательской или коммерческой деятельности организации;

- формулировать цели организации и решать стратегические задачи;

- использовать эффективные методы управления в работе коллектива;

- участвовать в решении организационно-технических, экономических, кадровых и других проблем организации;
- подбирать и расставлять кадры, мотивировать их профессиональное развитие;
- стимулировать качество труда;
- разрабатывать эффективные системы контроля;
- работать с консультантами и экспертами по различным вопросам (правовым, техническим, финансовым и т. д.);
- налаживать связи с деловыми партнерами;
- использовать компьютерную технику в сфере управленческой деятельности.

2. ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, т. е. *способность и готовность*:

- собирать и обрабатывать необходимую информацию для принятия управленческих решений;
- распространять информацию;
- прогнозировать развитие социально-экономических процессов в объектах управления;
- анализировать рыночную среду на микроэкономическом уровне и создавать условия для повышения конкурентоспособности товаров и услуг;
- использовать данные о платежеспособности и финансовой устойчивости организации для улучшения показателей ее работы;
- оценивать степени возможного риска;
- анализировать и перспективно обосновывать программы экономического роста;
- использовать современные информационные технологии в профессиональной деятельности.

Критерии оценки сформированности профессионально-коммуникативной межкультурной компетенции (по Л.С. Зникиной) [31]:

1. *Профессиональная идентификация.* В основе профессиональной идентификации лежит формирование когнитивной сферы специалиста, ориентирующей на особенности его профессиональной деятельности в социальной среде. Профессиональная идентификация обеспечивает качественно новый уровень деятельности специалиста и способствует его дальнейшему личностному развитию, определению места в профессиональной стратификации. Именно необходимость обретения специалистом коммуникативной, в том числе межкультурной компетенции в профессиональной деятельности, понимание необходимости умения выработки своего ролевого и коммуникативного поведения в профессиональных ситуациях, значимых для принятия управленческих решений, дают нам основание рассматривать профессиональную идентификацию как один из критериев сформированности профессионально-коммуникативной межкультурной компетенции.

2. *Сформированность коммуникативных умений как трансфера профессиональной, социальной и межкультурной компетенций.* Коммуникативные умения в профессиональной деятельности менеджера предполагают наличие комплекса знаний о правилах профессионального поведения в конкретной социально-культурной среде как языкового, так и невербального характера. Важными предполагаются знания стереотипов представителей конкретной культуры, с которыми ведется совместная деятельность, принимаются управленческие решения, что снижает возможные барьеры при коммуникации. Перенесение в сферу интерактивного общения процедур поведенческого характера, знание символов системы (языка и культуры), в терминах которой происходит коммуникация, личный опыт участников процесса коммуникации, а также базовые знания о культуре других профессиональных групп позволяют утверждать, что перечисленные выше умения и навыки являются одним из важных критериев сформированности коммуникативных умений как трансфера профессиональной, социальной и межкультурной компетенций менеджера.

3. *Методическая готовность* предполагает наличие современных управленческих навыков, выраженных в умении обучать других, снимать коммуникативные барьеры, способность воспринимать и интерпретировать информацию, умение передавать знания и опыт по профилю деятельности. Важным является также оценивание поведенческих характеристик субъектов профессиональной коммуникации, влияющих на принятие управленческих решений. Все это дает основание полагать, что методическая готовность как критерий сформированности профессионально-коммуникативной компетенции является важным показателем для деятельности специалиста.

Критериально-оценочная функция стандартов (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — требования к содержанию образования, объему учебной нагрузки, процедурам оценки образовательных результатов выпускников, образовательной деятельности педагогов, образовательных учреждений, системы образования в целом, позволяющие регулировать развитие системы образования на основе разработанных федеральных государственных образовательных стандартов.

Личностные результаты образовательной деятельности (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — система ценностных отношений обучающихся — к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированные в образовательном процессе.

Метапредметные результаты образовательной деятельности (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Морально-нравственное воспитание обучающихся (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — освоение системы общечеловеческих ценностей и системы ценностей народов России, связанных общей исторической судьбой.

Назначение федеральных государственных образовательных стандартов (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — создание условий для эффективной реализации традиционных функций стандартов как средства нормативно-правового регулирования системы образования: выступать инструментом организации и координации системы образования, служить ориентиром ее развития и совершенствования, критерием оценки адекватности образовательной деятельности новым целям и ценностям образования; средством обеспечения единства и преемственности отдельных ступеней образования в условиях перехода к непрерывной системе образования; выступать фактором регулирования взаимоотношений субъектов системы образования (учащихся, их семей, преподавателей и руководителей образовательного учреждения), с одной стороны, и государства и общества — с другой; быть одним из ориентиров создания современной инфраструктуры образования.

Общественные запросы в области общего образования (социальный заказ) (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — запросы, интегрирующие потребности личности и семьи до уровня социальных потребностей. К их числу относятся: следование принципам безопасного и здорового образа жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений (безопасный и здоровый образ жизни); осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитость правосознания, умения делать осознанный и ответственный личностный выбор (свобода и ответственность); освоение и принятие идеалов равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей (социальная справедливость); активная жизненная позиция, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики (благосостояние).

Общественный договор в области образования (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — выявленные и согласованные социально-образовательные

требования, предъявляемые к образованию семьей, обществом и государством, выражающие солидарную ответственность за результаты образования.

Общественный статус федеральных государственных образовательных стандартов (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22] — важнейший механизм реализации основной миссии образования — формирования российской идентичности как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны, представленной в виде конвенциональной нормы, общественным договором между семьей, обществом и государством в области образования.

Основные функции стандартов в области общего образования (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22] — функции, направленные на обеспечение права на полноценное образование посредством Стандарта гарантированных Конституцией РФ «равных возможностей» для каждого гражданина «получения качественного образования», т. е. уровня образования, представляющего необходимую основу для полноценного развития личности и возможности продолжения образования; на обеспечение единства образовательного пространства страны за счет перехода к многообразию образовательных систем и типов учреждений образования; на обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования; критериально-оценочная функция, проистекающая из понимания сущности Стандарта как ориентира, равняясь на который развивается система образования. Отдельные компоненты Стандарта несут в себе требования к содержанию образования, объему учебной нагрузки, процедурам оценки образовательных результатов выпускников, образовательной деятельности педагогов, образовательных учреждений, системы образования в целом; функция повышения объективности оценивания на основе критериально ориентированного подхода к оцениванию и использования системы объективных измерителей качества подготовки выпускников и эффективности деятельности образовательных учреждений, системы образования в целом, определяемых Стандартом.

Организационно-педагогические условия повышения качества профессионального образования на основе компетентностного подхода (*авт.*):

- формирование содержания образования «от результата» («стандарт на выходе»), реально отражающего целостную профессиональную деятельность — от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности;
- использование личностно-ориентированной и деятельностно-творческой технологий образовательного процесса, организованного на основании культуры самоопределения обучающегося и обеспечивающего наименее болезненную адаптацию к выполнению трудовых обязанностей (профессиональных функций);

- своевременное и эффективное повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников, способствующее обеспечению требуемого качества образования.

Оценка результатов обучения (англ: quality assessment) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 10] – процедура определения соответствия индивидуальных образовательных достижений обучающихся и выпускников профессионального образования требованиям потребителей образовательных услуг.

Показатели и критерии качества образования (по М.М. Поташнику) [88]:

1. Критерии личностной результативности:

А. *Показатели критериев обученности*: общая и качественная успеваемость; поступление в вузы для продолжения профессионального образования; успехи в российских и международных конкурсных мероприятиях, связанных с образованием (олимпиады, конкурсы); уровень обучаемости (включая готовность к совместной творческой деятельности и восприятие помощи в познавательной деятельности).

В. *Показатели критериев воспитанности*: активное участие в образовательном процессе и качество этого участия; гуманность взаимных отношений в коллективе; культура поведения; проявление конструктивной активности в социальном поведении.

С. *Показатели критериев развитости*: владение умениями мыслительной деятельности; способность воспринимать и адекватно отзываться на окружающую действительность; уровень саморегуляции; наличие конструктивной творческой мотивации.

Д. *Показатели критериев физического и психического здоровья*: заболеваемость; психологическое состояние студентов (тревожность, утомляемость и др.).

2. Показатели критериев развития профессионального образовательного учреждения: номенклатура профессий, по которым ведется подготовка; наличие и преемственность ступеней профессионального образования; преемственность содержания и технологий образования на различных ступенях обучения; «набор» реализуемых образовательных дисциплин; количество и типы внедряемых образовательных технологий; количество и регулярность разработок, издания и приобретения учебно-методических пособий; эффективность экспертной деятельности; выполнение требований, предъявляемых к образовательному учреждению при лицензировании, аттестации и аккредитации.

3. Критерии хода инновационных процессов в профессиональном образовательном учреждении (достижение целей, поставленных в концепциях и программах развития).

Показатели: уровень научной и организационно-управленческой обеспеченности и обоснованности инноваций в образовательном учреждении (концепции и исследовательские проекты, критерии успешности и системы диагностики и др.); наличие научно-методической базы обеспечения инновационных процес-

сов (научно-методические материалы, нормативные документы); уровень реального хода инновационных процессов (по экспертным оценкам).

4. Критерии становления системы полноценной социализации и воспитания (количество видов социально и личностно значимой деятельности; количество акций, проведенных образовательным учреждением, и количество их участников; сформированность собственных традиций и др.).

Показатели: количество видов социально и личностно значимой деятельности, в которых участвуют обучающиеся и педагоги; действенность акций, проведенных образовательным учреждением, и количество их участников (по общественному резонансу); сформированность в ОУ воспитательной системы, соответствующей принципам и ориентирам концептуальных установок программы развития; охват обучающихся внеучебной деятельностью; динамика количества обучающихся, совершивших правонарушения; количество направлений деятельности и мероприятий, подготовленных совместно с другими учреждениями; динамика спортивных достижений учащихся; динамика распространения наркомании и алкоголизма среди подростков и молодежи; число детей и семей, которым была оказана материальная и социальная поддержка; полнота учета семей группы риска (соотношение числа заранее выявленных семей группы риска с числом семей, по которым пришлось принимать меры «по факту»); процент успешно социализирующихся обучающихся группы риска (на конец каждого года); сформированность традиций в образовательных учреждениях; номенклатура дополнительных видов деятельности; общее количество обучающихся, охваченных кружковой работой в сфере дополнительного образования; участие образовательного учреждения в развитии культурной, социальной, экономической жизни города.

5. Критерии информатизации (эффективность внедрения компьютерных технологий в различные виды образовательной деятельности).

Показатели: количество педагогов, использующих компьютер как средство обучения; использование компьютера в управленческой деятельности; использование компьютера в опытно-поисковой работе (базы данных, средство психологической и педагогической диагностики); организация внеучебной развивающей деятельности (в т.ч. показатели охвата обучающихся); сформированность базы данных; доступ к глобальным информационным сетям; динамика развития материальной базы информатизации: наличие компьютерных классов, современных средств программного обеспечения образовательного процесса.

6. Критерии эффективности управления (выполнение принятых решений, упорядоченность действий, качество системы информации и др.)

6.1. *Общие критерии и показатели работы управления:*

- системность и упорядоченность в организации деятельности;
- активность и продуктивность деятельности;
- оперативность и четкость работы;
- психологический климат.

6.2. *Критерии и показатели оценки работы специалистов управления.*

а. Профессионально-педагогическая компетентность и организационно-управленческие знания.

в. Организационно-управленческая и регулировочно-методическая продуктивность.

с. Организационная и психологическая включенность в работу управления.

Для проверки эффективности организации образовательного процесса на уровне отдельного преподавателя и конкретного предмета предполагается использование следующих критериев качества обучения.

1. Качество цели:

- определение в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта и учебной программой по данному предмету;
- операциональная постановка;
- принятие всеми участниками педагогического процесса.

2. Качество преподавания:

- *качество содержания* – данный критерий предполагает соответствие содержания обучения требованиям научности, доступности, оптимальности (объем и соответствие стандарту), а также целостность отражения в содержании обучения задач обучения, воспитания и развития, соответствие принятой психолого-педагогической концепции усвоения, полноту отражения в содержании требований Государственного стандарта и учебной программы; кроме того, как одно из наиболее важных условий выступает отражение интересов и потребностей студентов непосредственно в содержании обучения отдельным предметам;

- *профессиональная компетентность преподавателя* – интегративное качество личности специалиста, которое предполагает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности. Основой профессиональной компетентности является комплекс профессионально-педагогических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, мобилизационных, информационных, развивающих, ориентационных, перцептивных и умений педагогического общения;

- *качество технологии обучения* – в настоящее время в психолого-педагогической литературе рассматриваются три группы критериев эффективности педагогических технологий: критерии оценки на этапе проектирования, критерии на этапе функционирования и критерии эффективности результатов обучения; применительно к качеству реализуемой технологии нам представляется необходимым рассматривать группу критериев оценки на этапе функционирования как критерии качества педагогических технологий.

Данный показатель является наиболее сложным и включает в себя целый ряд параметров:

- ♦ информативность (соотнесение элементов содержания, предусмотренных программой, с количеством элементов, введенных преподавателем в единицу времени);

- ♦ адекватность методов, форм обучения целям и содержанию обучения;
- ♦ учет индивидуальных особенностей студентов, уровня их теоретической и практической подготовленности;

- ♦ многообразие, вариативность реализуемых приемов, методов и форм обучения;

- ◆ обеспечение принципов наглядности и доступности средств обучения;
- ◆ соответствие форм организации обучения принятым периодам усвоения знаний и формирования навыков и умений;
- ◆ обеспечение рационального сочетания индивидуальной и коллективной форм деятельности учащихся;
- ◆ учет особенностей оснащенности процесса обучения ТСО.

3. *Качество учебной деятельности*: данный показатель представлен такими качественно-количественными характеристиками, как уровень мотивации, степень познавательной активности, сформированность навыков организации учебной деятельности, наличие потребности в самосовершенствовании, рефлексия, уровень самоконтроля, отношение студента к изучаемой дисциплине.

4. *Качество результатов обучения* как наиболее изученный показатель качества обучения характеризуется совокупностью следующих характеристик:

- *качество знаний* предусматривает соотношение видов знаний с элементами содержания образования и тем самым с уровнем усвоения (систематичность, системность, полнота, глубина, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, прочность);
- *уровень усвоения* определяется способом использования структурных элементов в деятельности как умение решать профессиональные задачи разного уровня сложности, обусловленное степенью освоения информации о деятельности (продуктивный – репродуктивный);
- *уровень сформированности профессионально важных качеств личности будущего специалиста*: самокритичность и критичность ума, организованность, самоконтроль и т. д.
- *совокупность умений, навыков, потребностей к профессиональному и личностному саморазвитию* – данный критерий позволяет специалисту целенаправленно самосовершенствоваться, достигая вершин профессионального мастерства.

Предметные результаты образовательной деятельности (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — конкретные элементы социального опыта — знания, умения и навыки, опыт решения проблем, опыт творческой деятельности, освоенные обучающимися в рамках отдельного учебного предмета.

Профессиональное образование (англ: Vocational Education) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 10]:

1) Организованный процесс овладения определенными видами профессиональной деятельности, обеспечивающий развитие социально и профессионально значимых качеств личности.

2) Результат этого процесса (подготовленность человека к определенному виду профессиональной деятельности, подтвержденная аттестатом или дипломом об окончании соответствующего образовательного учреждения профессионального образования).

Профессиональное обучение (англ: **Vocational Training**) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 10] – организованный процесс освоения компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций.

Профессиональная подготовка⁹ (англ: **Vocational Education and Training**) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 10]:

1) Организация обучения профессиональных кадров. Различные формы получения профессионального образования.

2) Ускоренная форма освоения профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций (значение соответствует по смыслу ст. 21 гл. 2 Закона РФ «Об образовании»).

Результаты, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения основных образовательных программ (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — ценностные ориентации выпускника, отражающие его индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.); характеристика социальных чувств (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.); индивидуальные психологические характеристики личности.

Результаты, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения основных образовательных программ (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — способность к решению учебно-практических задач на основании: системы научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах; умений учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности; обобщенных способов деятельности; коммуникативных и информационных умений; умения оценивать объекты окружающей действительности с определенных позиций.

Система оценки учебных достижений обучающихся (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — система и состав инструментария, включающие описание объекта и содержание оценки (требования, структурированные в соответствии с используемой таксономией); критерии и процедуры оценивания; формы представления результатов; условия и границы применения.

⁹ Данный термин также можно отнести к тематической группе «Рынок образовательных услуг и рынок труда: взаимодействие, соответствие, условия достижения» (прим. Т.А.Корчак)

Социальный заказ (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — требования общества, интегрирующие потребности личности и семьи в области общего образования, сформировать у обучающихся умения вести безопасный и здоровый образ жизни, готовность к соответствующему поведению на основе полученных знаний и умений; активную жизненную позицию, готовность к трудовой деятельности, обеспечивающей личное и общественное благополучие в условиях рыночной экономики; идеалы равенства, социальной справедливости, гармонии и разнообразия культур как демократических и гражданских ценностей; осознание нравственного смысла свободы и ее неразрывной связи с ответственностью, развитое правосознание, умение делать осознанный и ответственный личностный выбор.

Федеральный государственный образовательный стандарт:

(согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — в соответствии с Федеральным законом №309-ФЗ от 5 декабря 2007 года «В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию»;

- (согласно словарю-справочнику современного русского профессионального образования) [80, с. 9] — нормативный документ, определяющий совокупность требований к результатам освоения основной образовательной программы, ее структуре и условиям реализации.

Характеристики индивидуальных учебных достижений выпускников, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — основные достижения и способности, полученные выпускниками в результате обучения в общеобразовательной школе — способности к решению учебно-практических задач в рамках содержания отдельных учебных предметов: системы научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах; учебно-познавательные, исследовательские, коммуникативные и информационные навыки и умения; практические и обобщенные способы деятельности. См. Индивидуальные характеристики выпускника, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации.

ГЛАВА III. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ, ОСНОВНЫЕ КОНСТРУКТЫ

Базисные квалификации – «сквозные» знания и умения, необходимые в любой профессиональной деятельности (по *А.М. Новикову*) [63]:

- работа на компьютерах;
- пользование базами и банками данных;
- знание и понимание экологии, экономики и бизнеса;
- финансовые знания, коммерческая смекалка;
- умение трансферта технологий (переноса технологий из одних областей в другие);
- навыки маркетинга и сбыта;
- правовые знания;
- знание патентно-лицензионной сферы;
- умение защитить интеллектуальную собственность;
- знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности;
- умение презентации технологий и продукции;
- знание иностранных языков;
- санитарно-медицинские знания;
- знание принципов обеспечения безопасности жизнедеятельности;
- знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы;
- психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т. д.

Базовые компетентности – комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения, т. е. интегральные знания, включающие общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества (по *Э.Ф. Зееру*) [29].

Базовые навыки:

Личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни; в большей или меньшей степени востребованы всеми профессиями, и не ограничиваются сугубо профессиональными функциями, но выступают качествами, полезными для любого гражданина современного общества. Это коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к аналитическому мышлению, способность к критическому мышлению; приспособляемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно (самостоятельное осуществление действий и принятие решений); самосознание и самооценка (осознание своих сильных и слабых сторон, знание о личном стиле обучения, способность учиться на ошибках) (по *Б. Оскарсон*) [69].

Навыки, способности, качества и знания, подразделяющиеся на следующие основные категории (по С. Шо) [117]:

1. *Основные навыки*: грамота и счет. Дают людям возможность писать, читать, говорить и использовать числа на уровне, необходимом для того, чтобы успешно функционировать и продвигаться на работе и в обществе.

2. *Жизненные навыки*: отношения с другими людьми, навыки самоуправления, профессионального и социального роста. Позволяют людям жить полноценной жизнью и вносить вклад в общество.

3. *Ключевые навыки*: коммуникация, решение проблем, коллективная работа. Содействуют развитию плодотворной деятельности по широкому ряду показателей, преимущественно на работе, но также и с точки зрения социума и непосредственного окружения.

4. *Социальные и гражданские навыки*: социальная активность, моральные правила и ценности, сотрудничество. Облегчают людям возможность жить вместе и принимать полезное участие в социальной и экономической жизни государства или объединения государств.

5. *Навыки для получения занятости*: обработка информации, приспособление, самостоятельное принятие решений. Наиболее часто востребуются работодателями и обеспечивают доступ к занятости, а также помогают людям развивать компетентность и свою карьеру.

6. *Предпринимательские навыки*: самостоятельная деятельность, поиск и исследование деловых возможностей. Расширяют возможности для начала своего собственного дела, его совершенствования и развития в соответствующем правовом и этическом контекстах.

7. *Управленческие навыки*: коммуникация, консультирование, аналитическое мышление, тренировка и наставление.

8. *Широкие навыки*: анализ, планирование, контроль. Принадлежат к навыкам «высшего порядка», которые люди применяют в различном контексте, в каждом из которых они уже обладают профессиональными или специфическими предметными умениями и знаниями.

Взаимосвязь образовательных подходов основополагающих компетенций [92] (по К. Хиттен):

1. Классический подход – общекультурная грамотность, освоение лучших образцов человеческой культуры.

2. Адаптированный подход – поведенческие навыки.

3. Развивающий подход – умение учиться (искать информацию, решать проблемы).

4. Подход «социального обогащения» – социальная осознанность поведения.

Виды профессиональной компетентности (по А.К. Марковой) [56]

- *специальная компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- *социальная компетентность* – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- *личностная компетентность* – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- *индивидуальная компетентность* – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению.

Каталог ключевых квалификаций:

1. Материальные знания и умения – профессионально-практические знания и навыки для широкого круга деятельности: по измерительной технике, охране труда, обслуживанию машин, умения преобразовывать рабочие функции в виде чертежей в планы действий; искать и находить дефекты и причины повреждений; работать экономично и на перспективу; чтения, применения и разработки технической документации, планирования и управления рабочим ходом, а также контроля и оценки результатов; общеобразовательные знания и навыки широкого профиля: культура речи, знание иностранных языков, общее техническое и экономическое образование;

- *формальные способности – когнитивная сфера* – способности к самостоятельному мышлению и учению, анализу, синтезу, творческие способности, способности к переносу знаний и навыков из одного вида профессиональной деятельности в другой, способности к решению проблем, давать оценки, критическое мышление;

- *формальные способности – психомоторная сфера* – общие психомоторные умения: координационные умения, выносливость, скорость реакции, ручная сноровка, способность к концентрации внимания, развитие интуиции по правильной обработке материалов и инструментов;

- *персональные способности* – развитие рабочих качеств: точности, надежности, стремления к качеству в работе, добросовестности, чувства ответственности, осознания долга; развитие способностей индивидуального характера: самостоятельности, способности к критике, уверенности в себе, оптимизма, работоспособности;

- *социальные способности* – способности, ориентированные на групповое поведение: готовность к сотрудничеству, коммуникативные способности, толерантность, искренность, корректность и т. д. (по А.Шелтену) [102;113].

2. Общеобразовательные знания, умения и навыки широкого профиля: культура речи, знание иностранных языков, общее технологическое и экономическое образование;

- *общепрофессиональные знания и умения* в области измерительной техники, технико-технологической диагностики, чтения и разработки технической документации, охраны труда, необходимые для широкого круга деятельности;

- *когнитивные способности* — способности к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, к решению проблем, самостоятельность и критичность мышления;
- *психомоторные способности* — общие психомоторные умения: координация действий, выносливость, быстрота реакции, ручная сноровка, концентрация внимания и др.;
- *персональные качества*: надежность, ответственность, самостоятельность, оптимизм, мотивация достижений, стремление к качеству в работе;
- *социальные способности*: сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, корпоративность, справедливость (по Э.Ф. Зееру) [29].

Квалификационные категории работников образования (по Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову) [35] — соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности педагогического и/или управленческого труда, обеспечивающий работнику возможность решать профессиональные задачи.

Квалификация (К):

- степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения им определенной работы. **К.** работников отражается в тарификации (присвоении работнику тарифного разряда (класса) в зависимости от **К.**, сложности работы, компетентности, точности и ответственности исполнителя). Существенными признаками **К.** (компетентности) является уровень, определяемый комбинацией следующих критериев: уровень усвоения знаний и умений; способность выполнять спецзадания; способность рационально организовывать и планировать свою работу; способность использования знания в нестандартных ситуациях (быстро адаптироваться при изменении техники, технологии, организации и условий труда). Ступень **К.** — этап подготовки профессиональных кадров в системе непрерывного профессионального образования, отражающий объем и соотношение общего и профессионального образования. Повышение **К.** — включает в себя: 1) первичное освоение нового рабочего места; 2) усовершенствование квалификации; 3) переподготовку. Уровень **К.** — степень проф.мастерства в рамках конкретной ступени **К.** **К.** ключевая интегрирует социальную, профессиональную и персональную компетентность. **К.** ключевая ориентирована на подготовку специалиста, способного действовать самостоятельно и с полной ответственностью. **К.** профессиональная — система знаний, навыков, умений, обеспечивающих выполнение профессиональной деятельности широкого профиля (по смежным специальностям). **К.** профессиональная определяется диапазоном общетехнических знаний, навыков и умений и выражается в профессиональной мобильности специалиста. **К.** социальная — способность специалистов актуализировать элементы соцкомпетентности на этапе применения их в практической деятельности, общении, творчестве. **К.** социальная — это совокупный показатель активных знаний, умений и навыков специалистов в сфере обществ. Отношений, имеющих значе-

ние для личностной и профессиональной самореализации (по *Н.Н. Хридиной*) [95];

- требования, которым должен удовлетворять работник для работы по определенной специальности или профессии; опыт, полученный в ходе образования и обучения (*по мат. проекта DELPHI*) [68];

- уровень обученности, подготовленности к компетентному выполнению деятельности по полученной специальности (*в российском образовании*) [74].

Квалифицированный труд / работник (*согласно Глоссарию терминов профессионального образования и рынка труда*) Сложный труд, требующий специальной подготовки, наличия у работника умений и знаний для выполнения определенных видов работ; создает в единицу времени большую стоимость, чем неквалифицированный (простой) труд. Работник, способный выполнять работу, для которой нужны знания и умения в рамках широкого спектра сложных трудовых операций и которая предполагает значительную степень ответственности и автономии. Квалифицированный работник должен быть в состоянии руководить и направлять деятельность других работников. В некоторых странах для квалифицированных работников обязательны определенные профессиональные квалификации среднего уровня умений [65].

Ключевая квалификация:

- экстра функциональные, не связанные с определенной специальностью, квалификации, представляющие собой: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; творческие и прогностические способности; коммуникативные способности; способности к работе в малых группах (по *А.Шелтену*) [116];

- способности работников адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, т. е. способности, необходимые для широкого круга профессий (по *Д. Мартенс*) [114];

- единство трех групп способностей: личностных; способностей, направленных на успешную деятельность в решении задач; социально направленных способностей; (*на первый план выходит способность к деятельности, включающая: предметную, социальную компетенцию и самокомпетенцию*) (по *Л. Рехтс*) [36];

- качества личности, эксплуатируемые в ряде смежных профессий, в большой группе разнопрофильных профессий; входящие в подструктуру профессионально важных качеств личности. Они определяют продуктивность во многих профессиях, важны при выполнении любой деятельности, не только профессиональной (по *Г.И. Ибрагимову*) [36];

- комплекс психологических качеств, способностей, знаний, умений и навыков специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение определенной профессиональной функции (или нескольких функций) и составляющий один из компонентов общей квалификации работника (по *Э.Ф. Зееру*) [29].

Ключевые компетентности (Кк) (по *Э.Ф. Зееру*) [29]:

- универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования;
- интеллектуальная и навыковая составляющие образования (в них заложена идея интерпретации содержания образования, формируемого исходя из результата («стандарт на выходе»); обладают интегративной природой, т. к. вбирают в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.); проявляются как определенный уровень функциональной грамотности);
- знания общих принципов организации технологических процессов, естественнонаучных основ техники и технологии, умения применять современные орудия труда, средства механизации и автоматизации, использование современной информационной техники и т. д.

КК (по Концепции компетентностно-ориентированного образования Самарской области) [38]:

- *Решение проблем (версия: самостоятельность)* позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь.
- *Технологическая компетентность* позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии в профессиональной деятельности и в тех или иных жизненных ситуациях.
- *Самообразование* позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи.
- *Информационная компетентность* позволяет человеку быть успешным в современном информационном обществе, принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации.
- *Социальное взаимодействие* позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач, достигать результатов профессионального взаимодействия независимо от личных симпатий и антипатий к сотрудникам.
- *Коммуникативная компетентность* позволяет достигать поставленных целей коммуникации: получать необходимую информацию от других людей и организаций, убеждать, влиять на принятие решений и т. п. на основе толерантного отношения к ценностям и интересам других людей.

Ключевые компетенции (КК) – термин впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 году, ознаменовав общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. В дальнейшем на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в 1996 году в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций современных выпускников:

- 1) *политические и социальные компетенции* (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем);

2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий);

3) компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке;

4) компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой);

5) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки [113, с. 11].

КК в отечественной педагогике:

- интеграция общепрофессиональных компетентностей и общепрофессиональных компетенций – имеют широкий радиус действия и открывают доступ к выполнению общепрофессиональных видов деятельности, обеспечивая тем самым универсальность работника (по Э.Ф. Зееру) [29];

- обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными (по С.Е. Шишову) [104];

- межкультурные и межатраслевые знания и умения, общие способности специалиста к адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах (по Л.С. Зинкиной) [31].

Ключевые конструкты компетентностного подхода:

Компетентности, компетенции и ключевые квалификации (по Д. Мертенс., Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо и др.) [114,69,102,112,117] – понятийная система, позволяющая объяснить явления объективной действительности, – научно обоснованы учеными стран Европейского союза в середине 1980-х гг. на основании работ П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Смысловой аппарат компетентностного подхода в образовании ещё не устоялся, в психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность».

Категории (по Дж. Стретч) [84]:

1) *знания и функции, обслуживающие процесс мышления*: знание-описание – позволяет описывать окружающий мир, внутреннее состояние человека; оно универсально, однако, актуально в строго определенном контексте. Знание-объяснение – позволяет выйти на теоретический уровень; синтезированное (системное) знание – позволяет синтезировать знания, чтобы они стали единым целым; знание-предсказание – прогнозирует эффективность конечного результата. Знание-intervention – предполагает активное вмешательство в процесс, что должно привести к позитивному результату; контролирующее знание – позволяет управлять процессом познания;

2) *умения и функции, обслуживающие деятельностный процесс*: умение мыслить критически; кооперативные умения, т. е. умения существовать в коллективе, работать в команде; умения, предполагающие осознанный и правильный выбор; умения, позволяющие ценить разнообразие («разность»), допускать

«иное»; умения, нацеленные на раскрытие потенциала другого, позволяющие добиться от членов команды максимального вклада в общее дело; умение мыслить системно; умение работать творчески, видеть новое, перенести привычное в новую плоскость; фасилитаторские умения (фасилитация – от англ. facility – благоприятные условия – усиление доминантных реакций, действий, деятельности в присутствии других людей: наблюдателей и содейтелей); лидерские умения;

3) *ценности и функции, обслуживающие процесс ценностного ориентирования*: личные – ценности индивида; групповые – ценности семьи, друзей, профессиональной группы; общественные ценности – закон, мораль; ценности самоуважения – быть тем, кто ты есть, и гордиться этим; ценности непрерывного образования – быть всегда открытым новому знанию.

Компетентности (по Э.Ф. Зееру) [29] – знания, умения и опыт; *компетенции* – способность мобилизовать имеющиеся знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации; социально-профессиональные качества (или *метапрофессиональные качества*) – способности, качества, свойства личности, обуславливающие и определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста, в т.ч.:

1) метапрофессиональные качества широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов социально-профессиональных деятельности: познавательные, регуляторные и коммуникативные. К ним относятся наблюдательность, аттенционные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.;

2) метапрофессиональные качества узкого радиуса действия, необходимые при выполнении групп профессий: человек-человек, человек-техника, человек-природа и др. Так, для группы социономических профессий типа «человек-человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др. Часть метапрофессиональных качеств автор относит к профессионально важным, всегда имеющим отношение к конкретной профессии, а все *метапрофессиональные конструкты* (*компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества*) объединяются в *метаобразовательный концепт – ключевые квалификации*.

Ключевые навыки (*ключевые квалификации Великобритании*) [94]: интегративные конструкты профессионального образования, которые призваны обеспечить возможность выхода специалиста за пределы специфически профессионального контекста; рассматриваются как способ улучшения перспектив обучаемого в получении широкой компетенции:

- компетенции в выполнении ряда различных рабочих операций, большинство из которых могут быть рутинными и предсказуемыми;
- компетенции в значительном количестве различных операций, выполняемых в разнообразных контекстах; некоторые из операций являются сложными,

не рутинными, предусматривают некоторую индивидуальную ответственность, сотрудничество с другими людьми;

- компетенция в широком количестве различных рабочих операций, выполняемых в большом числе разнообразных контекстов, многие из операций являются сложными и не рутинными. Существует значительная степень ответственности и самостоятельности, нередко требуются осуществление руководства другими людьми и контроль их деятельности;

- компетенция в широком количестве сложных технических или профессиональных рабочих операций, осуществляемых в значительном количестве разнообразных контекстов с выраженной личной ответственностью и самостоятельностью.

Ключевые элементы системы переноса кредитных единиц (*проект DELPHI*) [68]:

- Единицы – мельчайшая составляющая образовательной программы, ориентированная на результат.

- Модули – мельчайшая составляющая траектории обучения, ориентированная на процесс – понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению модуля, и представляющий составную часть более общей функции. Модуль является значимым для сферы труда. Каждый модуль оценивается и обычно сертифицируется.

- Образовательные программы – процесс, содержание и результат получения образования.

Компетентностный подход к образованию:

- методологическая позиция, определяющая цели и содержание образования; приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности; в качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества (по Э.Ф. Зееру) [29];

- системный, междисциплинарный подход, характеризующийся и личностным, и деятельностным аспектами, т. е. имеющий и практическую, прагматическую и гуманистическую направленность (по И.А. Зимней) [30];

- совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (по О.Е. Лебедеву) [50]; к числу таких **принципов** относятся следующие положения:

— смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

— содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

— смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

— оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях (по *В.А. Болотову, В.В. Серикову*) [11]:

1. в познании и объяснении явлений действительности;
2. при освоении современной техники и технологии;
3. во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков;
4. в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
5. в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках;
6. при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
7. при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

По мнению *Б.Д. Эльконина* [109], в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение», употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений. Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Ученик должен осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий.

Для российской школы компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым (по *Э.Ф. Зееру*) [29]. Ориентация на освоение умений и обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как *М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов* и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов и оценочных процедур. Компетентностный подход также отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов *П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской*. При этом следует отметить, что в их разви-

вающих моделях обучения были представлены содержание учебных материалов и технологии формирования обобщенных единиц обучения.

Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании будет способствовать достижению его основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Компетентность:

- осведомленность, авторитетность (по *Д.И. Ушакову*) [36], некая личностная характеристика;
- знания, умения и опыт, т. е. теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний (по *В.М. Шепель*) [36];
- владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения (по *В.С. Безруковой*) [6];
- мера включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез») (по *Б.Д. Эльконину*) [109];
- это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях (по *В.А. Демину*) [27];
- углубленное знание, составление адекватного выполнения задачи, способность к актуальному выполнению деятельности (по *В. Ландшееву*) [36];
- совокупность того, чем человек владеет (по *В.В. Нестерову, А.С. Белкину*) [62];
- способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле *личностно ориентированное*, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости (по *В.А. Болотову и В.В. Серикову*) [11];
- знания, умения и опыт (по *Э.Ф. Зееру*) [29];
- способность действовать в ситуации неопределённости (по *О.Е. Лебедеву*) [50];
- индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии (по *А.К. Марковой*) [56];
- показатель профессиональной зрелости, который говорит об уровне притязаний и желаний совершенствоваться, служить своего рода указателем его потребностей (по *А.М. Новикову*) [63];
- знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (по *А.Л. Журавлеву, Н.Ф. Талызиной, Р.Х. Шакурову, А.И. Щербакову*) [36];
- владение, обладание субъектом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности (по *А.В. Ху-*

торскому) [93]. Уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) специалиста и минимально необходимый опыт деятельности в заданной сфере;

- когнитивная, операционально-технологическая, мотивационная, этическая, социальная и поведенческая составляющие, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентации, привычек и др. (согласно *стратегии модернизации Российского образования*) [83];

- наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности (по мат. НПК «Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию», Самара, 2001 г.) [17];

- конечный итог учебной деятельности как общая способность, базирующаяся на знаниях, опыте, ценностях, способностях, приобретенных в ходе обучения, интегрированный результат учебной деятельности учащихся украинских школ на основе овладения содержанием среднего образования (*критерии оценивания учебных достижений учащихся в системе общего среднего образования Украины*) [45];

- непосредственный результат образования, выражающийся в овладении учащимся определенным набором (меню) способов деятельности (*согласно Концепции КОО Самарской области*) [38];

- наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80];

- умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22].

Компетентность коммуникативная (по Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову) [35] — способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с др. людьми; система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Компетентность социальная:

- владение «когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях к благоприятному долгосрочному соотношению положительных и отрицательных следствий» (по У. Пфлингстен и Р. Хинтч) [цит. по 57, с.61]

- овладение навыками свободного общения в рамках формальных и неформальных взаимодействий (по Ю.Мель) [57], т. е.:

- возможность эмоциональной саморегуляции;
- развитие когнитивных средств самопознания;
- развитие знаний процедурного характера.

Компетентный – обладающий компетенцией, кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению (*согласно словарю толкования иностранных слов*). Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития.

Компетенция:

- круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; круг полномочий (*Д.И. Ушаков*) [36];
- совокупность социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива, т. е. совокупность того, чем человек располагает (*В.В. Нестеров и А.С. Белкин*) [62];
- общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий (*С.Е. Шишов*) [104]; компетенции проявляются только в деятельности, в конкретной ситуации; непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность;
- единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации (*Ю.И. Алюшина и Н.А. Дмитриевская*) [36];
- интеграция знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией (с конкретной реальной деятельностью), т. е. способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации (*Э.Ф. Зеер*) [29];
- сфера отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике (*В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков*) [51];
- наперед заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке специалиста, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в соответствующей сфере (*А.В. Хуторской*) [96];
- способность применять знания, умения, отношения и опыт в знакомых и незнакомых ситуациях (*О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.В. Коновалова, Е.В. Сартакова*) [67];
- способности индивида справляться с самыми различными задачами, совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы; при этом должны взаимодействовать когнитивные и аффективные навыки, наряду с мотивацией, эмоциональными аспектами и соответствующими ценностными установками; слаженное взаимодействие этого множества частных аспектов приводит к комплексному пониманию компетенции, которое проявляется в контексте условий и требований, как внешних, так и внутренних (*по мат. НПК «Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию», Самара, 2001 г.*) [92];
- способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции; термин *компетентность* используется в тех же

значениях; компетентность обычно употребляется в описательном плане (согласно Глоссарию терминов ЕФО) [36];

- результат образования, выражающийся в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели (*Концепция КОО Самарской области*) [38];

- мера соответствия знаний, умений и опыта реальному уровню сложности выполняемых задач; демонстрируемая человеком способность применять знания, умения, квалификации в повседневных и изменяющихся рабочих ситуациях (*по мат. проекта DELPHI*) [68];

- демонстрируемая человеком способность применять знания, умения, квалификации в повседневных и изменяющихся рабочих ситуациях (по *Е.В. Ткаченко, Е.Г. Сафоновой, Л.П. Паниной, О.А. Фицуковой*) [85]. В понятие компетенции может входить формальная квалификация, а также такие элементы, как способность «переноса» умений и знаний в новую профессиональную ситуацию или способность к инновациям; уровень компетенции может оцениваться по способности человека использовать имеющиеся у него умения. Компетенции бывают *специализированными* (например, управление компьютеризированными процессами), *методическими* (например, способность принимать решения, способность производить инновации) или *социальными* (языковые и коммуникативные умения, умение работать в группе);

- способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности (*согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования*) [80, с. 9];

- способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области (*согласно макета Федерального государственного образовательного стандарта начального /среднего профессионального образования нового поколения*) [54, с. 6; 55, с. 6].

Компетенция социальная (по *Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову*) [35] — социальные навыки (обязанности), позволяющие личности адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

Компоненты ключевых компетенций:

- *информационная* составляющая компетенции (способы приема, хранения и оформления передачи информации);

- *проектировочная* составляющая компетенции (способы определения целей, ресурсов их достижения, действий, сроков);

- *оценочная* составляющая компетенции (способы сравнения результатов с целями, классификации, абстрагирования, прогнозирования, систематизации, конкретизации);

- *коммуникативная* составляющая компетенции (способы передачи информации и привлечения ресурсов других людей для достижения своих целей) (*М. Стобарт*) [72].

Компоненты социальной компетентности (по М. Аргайл):

- социальная сензитивность (точность социальной перцепции);
- основные навыки взаимодействия (репертуар умений, особо важный для профессионалов);
- навыки одобрения и вознаграждения, которые существенны для всех социальных ситуаций;
- равновесие, спокойствие как антитеза социальной тревожности [57]

Концепция компетентностно-ориентированного образования (Самарская область) [38]: модернизация системы образования в России нацелена на приведение результатов ее деятельности в соответствие с запросами государства, общества и личности, сформировавшихся в ситуации либерализации экономики и демократических преобразований, происходящих в стране. Рассматривая систему образования региона как ресурс его социально-экономического развития, а образование гражданина – как основание его социальной и профессиональной успешности, следует существенно изменить цели общего образования.

Изменения, происходящие в последнее десятилетие в технологиях производства, экономических и социальных отношениях обусловили качественно новые требования к кадровому ресурсу. Конкурентоспособность на современном рынке труда во многом зависит от способности работника приобретать и развивать умения, навыки, которые могут применяться или трансформироваться применительно к целому ряду ситуаций. Сегодня успешная профессиональная и социальная карьера невозможна без готовности осваивать новые технологии, принципиальная смена которых происходит примерно раз в пять лет, адаптироваться к иным условиям труда, решать новые профессиональные задачи.

Школа, ориентированная исключительно на академические и энциклопедические познания выпускника, с точки зрения новых запросов рынка труда, сегодня устарела. Образование должно быть нацелено на формирование у выпускника ключевых компетентностей, которые являются ответом системы образования на требования работодателей.

Ключевые компетентности как результат общего образования означают готовность эффективно координировать свои внутренние и внешние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели.

Представляется необходимым обозначить приоритетность достижения региональной системой общего образования нового результата – формирования ключевых компетентностей учащихся.

Список ключевых компетентностей учащихся для Самарской области, адекватный социально-экономическим условиям, включает в себя:

- готовность к разрешению проблем;
- технологическая компетентность;
- готовность к самообразованию;
- готовность к использованию информационных ресурсов;
- готовность к социальному взаимодействию;
- коммуникативная компетентность.

Содержание данных компетентностей позволит гражданину успешно реализовать себя в условиях либеральной экономики, смены технологий, динамичного развития социальных отношений.

Достижения региональной системой образования нового результата – формирования ключевых компетентностей является ее приоритетной задачей.

Решение этой задачи потребует введения в образовательный процесс современных педагогических технологий, имеющих интерактивный характер, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащегося по достижению определенной цели и его самооценку. Должна претерпеть изменения и роль учителя: он должен выполнять функции организатора деятельности, консультанта, модератора групповой дискуссии учащихся, тьютора, сопровождающего самостоятельную деятельность учащегося.

Органам управления системой образования, совету ректоров высших учебных заведений, совету директоров средних профессиональных учебных заведений, руководителям образовательных учреждений следует обеспечить использование положений настоящей Концепции в ориентации региональной системы образования и деятельности образовательных учреждений на формирование ключевых компетентностей. В том числе должна быть разработана система организационных, информационных и финансовых мер, обеспечивающая переориентацию образовательного процесса на компетентностный подход и мотивацию всех его участников.

Кредитные единицы (баллы) (*проект DELPHI*) [68]– учетные единицы обучения при «накопительной системе» освоения квалификаций. В рамках «накопительной системы» человек имеет возможность проходить обучение постепенно, осваивая отдельные элементы квалификации, каждый из которых соответствует определенному количеству баллов. При накоплении необходимого количества кредитных единиц человеку присваивается квалификация соответствующего уровня.

Модели (способы) определения компетенций (согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО) [36]:

- а) основанные на параметрах личности;
- б) основанные на выполнении задач и деятельности;
- в) основанные на выполнении производственной деятельности;
- г) основанные на управлении результатами деятельности. ХВ качестве исходной И.А. Зимняя принимает первую модель с включением элементов второй. Эта первая модель текстуально, согласно Глоссарию, включает «... личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовка и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность».

Модель социальной компетентности (по Спивак и Шур):

- сензитивность к межличностным проблемам, их распознавание;
- способность генерировать альтернативные варианты решения проблем;

- способность определять нужные средства для достижения целей;
- способность определять и понимать мотивы и поступки других;
- способность предвидеть последствия, продумывать конечные взаимоисключающие результаты [цит. по 48, с.479].

Очевидно, что большинство из перечисленных составляющих характеризуют умственную интеллектуальную деятельность и специфические личностные свойства, такие как социальное мышление, социальная сензитивность, которые составляют основу социального интеллекта.

К. Рубин и Л. Роуз-Крэснор вводят в модель социальной компетентности понятие социальных сценариев (то есть определенных шаблонов, согласованных действий в хорошо знакомых ситуациях). В их модели социальной компетентности упор делается на работу с информацией [48, с. 479]. Было отмечено, что с возрастом увеличивается способность к децентрации, кодированию большого числа информации, проницательность (способность смотреть вглубь, за поверхность непосредственно воспринимаемого).

Модель Р. Селмана – результат исследования основ выработки социальной точки зрения: от нулевого уровня (неосмысленный и эгоцентрический отсчет в детстве) до уровня социально-символической ориентации в подростковом возрасте, появления комплексных многоплановых систем оценки, ориентации на сотрудничество в юношеском возрасте. Стратегии с возрастом становятся более сложными в когнитивном аспекте, ориентированными на других, вербализованными и прогностичными. Появляется адаптивная реакция на неудачу, которая выражается в изменении этой стратегии. Это сопровождается лучшей саморегуляцией, позволяющей справляться с сильными негативными эмоциями [48, с.479].

Новые базовые компетенции [67] (по *О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Ю.В. Коноваловой, Е.В. Сартаковой*):

- *традиционные базовые умения*, дополненные свободным владением иностранными языками и умениями в области информационно-коммуникационных технологий);
- *интеллектуальные* (аналитические, способность к инновационной деятельности, умение учиться);
- *социальные и межличностные* (необходимые для общения, принятия решений, работы в команде, адаптивности, принятия ответственности);
- *предпринимательские* (творчество, инновационность, умение идти на обоснованный риск, умения в области организации самозанятости).

Новые ключевые компетенции [67](по *О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Ю.В. Коноваловой, Е.В. Сартаковой*):

- грамота и счет;
- использование теоретических знаний в практических целях;
- умение учиться;
- умение осуществлять поиск и интерпретацию информации;

- умение сотрудничать и работать в команде;
- умение решать проблемы;
- ответственность за собственное обучение;
- коммуникативные умения, включая умение активно слушать, умение общаться на иностранном языке;
- ответственность за качество труда и обучения;
- предпринимательские умения, в том числе инициативность, творчество и т. д.;
- умения в области информационно-коммуникационных технологий.

Образовательная компетентность специалиста (авт.) [42, с. 20] – результат постепенного накопления и обобщения студентом в процессе обучения специальных знаний и представлений, итог поэтапной выработки практических умений, навыков и особых личностных качеств, необходимых для успешной работы по выбранной специальности:

1. *Культурологическая компетентность* – уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции (*общекультурная компетентность по Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову*), т. е. комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения и необходимых для социально-продуктивной деятельности любого современного человека

2. *Деятельностно-коммуникативная компетентность* – совокупность знаний, умений и опыта в сфере коммуникаций, обеспечивающих смысловое восприятие информации и овладение способами устной и письменной речи

3. *Социальная компетентность* (по Н.К. Чапаеву) – совокупная характеристика гражданской зрелости профессионала, выступающая одновременно в качестве социальной дееспособности, его умения предвидеть последствия своих действий, делать правильный выбор при их выполнении, соблюдать баланс общих и личных интересов

4. *Информационно-методологическая компетентность* – обобщенные знания, умения и опыт в сфере самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающие понимание растущей значимости информации в современном обществе и овладение информационными технологиями, умениями приобретать, критически осмысливать и использовать разнообразную информацию

5. *Профессиональная компетентность* (по Э.Ф. Зееру) – интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности

6. *Общепрофессиональная компетентность* – совокупность общепрофессиональных знаний и умений, выражающих направленность профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей, исходя из внутренней потребности «работать на совесть»

7. *Специальная компетентность* (по Н.К. Чапаеву) – совокупность знаний и умений, которые ограничиваются пределами функционирования какого-либо конкретного вида профессиональной деятельности (специальности).

Образовательная компетенция специалиста (по Т.А. Корчак, М.Л. Вайнштейну) [42, с. 21] – способность и готовность применить накопленные в процессе обучения специальные знания, практические умения, навыки и особые личностные качества, в конкретной социально-профессиональной ситуации:

1. *Культурологическая компетенция* – способности, качества, свойства личности, обуславливающие и определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности современного специалиста.

2. *Деятельностно-коммуникативная компетенция* – способность и готовность вступать в письменную и устную коммуникацию с целью быть понятым; проявлять элементарные умения общения на иностранном языке; сотрудничать, идти на компромисс, совместно выполнять групповые задания.

3. *Социальная компетенция* – общая способность и готовность индивида брать на себя ответственность, быть активным в принятии решений, в общественной жизни, урегулировании конфликтов без применения насилия, функционировании и развитии демократических институтов общества.

4. *Информационно-методологическая компетенция* – общая способность индивида к самостоятельной познавательной деятельности, в том числе: учебно-управленческая, учебно-информационная и учебно-логическая компетенции.

5. *Профессиональная компетенция* (по Э.Ф. Зееру) – общая способность специалиста мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

6. *Общепрофессиональная компетенция* – способность мобилизовать общепрофессиональные знания, умения и навыки в конкретной социально-профессиональной ситуации.

7. *Специальная компетенция* – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий и оценке результатов своего труда в пределах конкретной специальности.

Общие компетенции:

1) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 9] – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности;

2) (согласно проекту «Настройка образовательных структур» («Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III») [86]:

Инструментальные компетенции включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии принятия решений; умения, связанные с

использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические и коммуникативные навыки.

В конкретизированном виде инструментальные компетенции представляют собой:

1. Способность к анализу и синтезу.
2. Способность к организации и планированию.
3. Базовые общие знания.
4. Базовые знания по профессии.
5. Коммуникативные навыки в родном языке.
6. Элементарные компьютерные навыки.
7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).
8. Способность решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

Межличностные компетенции включают в себя способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике; социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, с умением работать в группах.

В конкретизированном виде межличностные компетенции представляют собой:

1. Способность к критике и самокритике.
2. Способность работать в команде.
3. Навыки межличностного общения.
4. Способность работать в междисциплинарной команде.
5. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях.
6. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные отличия.
7. Способность работать в международном контексте.
8. Приверженность критическим ценностям.

Системные компетенции включают в себя способность воспринимать, как части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого компонента в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

В конкретизированном виде системные компетенции представляют собой:

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способность к адаптации в новых ситуациях.
5. Способность к генерации новых идей.
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культур и обычаев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и управлению ими.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.
11. Ответственность за качество.

12. Воля к успеху.

3) (согласно макету Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального профессионального образования (НПО) нового поколения) [54, с. 10]:

Выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу по профессии начального профессионального образования *должен* обладать **общими компетенциями**¹⁰, включающими в себя способность:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.

ОК 3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.

ОК 4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.

(Примерный перечень общих компетенций может быть переработан и/или дополнен в соответствии с профессией НПО)

Согласно изменениям, внесенным в структуру и содержание ФГОС НПО / СПО, принятых Министерством образования и науки России и зарегистрированных в Минюсте России в четвертом квартале 2009 года, в состав общих компетенций включена:

ОК п. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей) *(Прим. Т.А.Корчак)*.

4) (согласно макету Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО) нового поколения) [55, с. 9]:

1. Выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу по специальности среднего профессионального образования **базового** уровня, *должен* обладать **общими компетенциями**¹¹, включающими в себя способность:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать методы и способы выполнения профессиональных задач из известных, оценивать их эффективность и качество.

¹⁰ Данный перечень также можно отнести к тематической группе «Качество профессионального образования/обучения: характеристики, критерии, условия повышения» (прим. Т.А.Корчак)

¹¹ Данные перечни также можно отнести к тематической группе «Качество профессионального образования/обучения: характеристики, критерии, условия повышения» (прим. Т.А.Корчак)

ОК 3. Решать проблемы, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.

ОК 7. Брать ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.

(Перечень общих компетенций может быть переработан и/или дополнен в соответствии с особенностями специальности).

Согласно изменениям, внесенным в структуру и содержание ФГОС НПО / СПО, принятых Министерством образования и науки России и зарегистрированных в Минюсте России в четвертом квартале 2009 года, в состав общих компетенций включена:

ОК п. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей) *(Прим. Т.А.Корчак)*

2. Выпускник, освоивший основную профессиональную образовательную программу по специальности среднего профессионального образования **повышенного уровня, должен обладать **общими компетенциями**, включающими в себя способность:**

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в команде, обеспечивать её сплочение, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.

ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Согласно изменениям, внесенным в структуру и содержание ФГОС НПО / СПО, принятых Министерством образования и науки России и зарегистрированных

ных в Минюсте России в четвертом квартале 2009 года, в состав общих компетенций включена:

ОК п. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей) (Прим. Т.А.Корчак)

Основные (key) компетенции [93](по В. Хутмахеру):

- 1) уметь писать и думать (*scriptural thought (writing) u rational thought*);
- 2) учение (*learning*); исследование (*searching*); думанье (*thinking*); общение (*communicating*); кооперация, взаимодействие (*co-operating*); уметь делать дело, доводить дело до конца (*getting things done*); адаптироваться к себе, принимать себя (*adopting oneself*).

Основные позиции существующей прямой и инверсионной (обратной) зависимости между компетентностью и компетенциями:

- компетенции предоставляются человеку в зависимости от его социального и профессионального статуса, уровня образованности, стажа работы и т. д.; а компетентность достигается самим человеком в процессе накопления профессионального и жизненного опыта, в зависимости от его усилий и целей;
- компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций;
- успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью профессионала, а достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере и скорости формирования компетентности - в этом и проявляется их инверсионная зависимость;
- при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности, а компетентность – характер компетенции;
- не все компетенции можно рассматривать рядоположно с точки зрения их значимости для становления компетентности (по В.В. Нестерову и А.С. Белкину) [62].

Отличие компетенции от других результатов образования:

- знание – «информация, присвоенная человеком»;
- умение – «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым точно, быстро и сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта, которые, совершенствуясь и автоматизируясь, превращаются в навыки»;
- навыки – «действия, выполняемые автоматически»;
- элементы функциональной грамотности – «присвоенные алгоритмы, позволяющие человеку быть адекватным социальной ситуации».

В отличие от элемента функциональной грамотности, компетенция позволяет решать целый класс задач; в отличие от навыка – осознана; в отличие от умения – совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями; в отличие от знания существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней (Согласно Концепции КОО Самарской области) [38].

Педагогическая компетентность:

- совокупность профессиональных, личностных качеств индивида, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций; здесь ключевое слово «эффективность», т. к. в противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций» (по Б.Г. Аняньеву, Ю.К. Бабанскому, А.С. Белкину, В.В. Нестерову, Ф.П. Гоноболину, Э.Ф. Зееру, Н.В. Кузьминой и др.) [36];
- владение, обладание учителем компетенциями, включающими знания, умения, навыки, способы деятельности, а также личностное отношение педагога к ним и предмету деятельности, способность к самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности (по Л.В. Трубайчук) [36].

Признание профессиональных квалификаций (*проект DELPHI*) [68] – это подтверждение того, что набор квалификаций и компетенций обладает показателями, которые, по меньшей мере, эквивалентны требованиям, предъявляемым органом, уполномоченным признавать квалификации и компетенции, в том числе и те, которые получены в ходе неформального образования.

Прозрачность квалификаций и компетенций (*проект DELPHI*) [68] – доступность и понятность информации, необходимой для определения ценности квалификаций на отраслевом, региональном, национальном и международном уровнях.

Профессионализм:

- хорошее владение своей профессией (по С.И. Ожегову, Н.Ю. Шведовой) [36];
- приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению трудовых функций; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач (*Педагогический энциклопедический словарь*) [71];
- *профессионализм нормативный* – совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда; *профессионализм реальный* – набор психических качеств, которым обладает специалист (по А.К.Марковой) [56].

Профессиональная квалификация (по Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову) [35] – степень профессиональной подготовленности работника, позволяющая ему выполнять трудовые функции определенного уровня и сложности в конкретном виде деятельности; показателем профессиональной квалификации являются *квалификационные категории*, которые присваиваются работнику в соответствии с нормативными характеристиками данной профессии.

Профессиональная компетентность:

- (от лат. *professio* – официальное занятие, лат. *competo* – соответствовать, подходить) понимается как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний и умений, достаточный для осуществления цели данного рода деятельности (*по энциклопедии профессионального образования*) [110];

- одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность и профессиональный успех (*по Э.Ф. Зееру*) [61];

- формирование на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования (*по Е.В. Ткаченко, Е.Г. Сафоновой, Л.П. Паниной, О.А. Фицуковой*) [85];

- уровень мастерства, достигаемый человеком на пути к профессиональному совершенствованию, который охватывает потребностно-мотивационную, операционно-техническую сферы личности, самосознание и формируется в активной деятельности (*по В.Д. Симоненко*) [36];

- устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов эффективного социального опыта, способность понимать и самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события (*по Н.В. Кузьминой*) [46];

- индивидуальная характеристика конкретного человека (или его действий), а именно – индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии (*по А.К. Марковой*) [56];

- стержневой показатель уровня квалификации специалиста: мобильность знания то есть, постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях; гибкость метода, то есть не только понимание специалистом существа проблемы, но и умение решать ее практически в зависимости от конкретных условий; критичность мышления, то есть способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения (*по В.А. Чошанову*) [98];

- включает не только представление о квалификации (профессиональные навыки как опыт деятельности, умения и знания), но также развитие социально-коммуникативных и индивидуальных способностей, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности (*по Г.М. Романцеву, В.А. Федорову, И.В. Осиповой, О.В. Тарасюк*) [74].

Профессиональная компетентность педагога:

- единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности (*по В.А. Сластенину*) [79];

- выражает единство теоретической и практической готовности педагога в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм (по Л.И. Мищенко) [36];

- способность педагога к самоаналитической деятельности соотнесения уровня притязаний и действительных возможностей (по Е.В. Ткаченко, Е.Г. Сафонова, Л.П. Панина, О.А. Фицукова) [85]:

- ♦ *педагогическая компетентность*, или знание теории общей и возрастной педагогики и психологии, возрастной педагогики и психологии, возрастной физиологии, навыки практической диагностики уровня развития ребенка и подростка и способность принимать адекватные педагогические решения;

- ♦ *преподавательская компетентность*, или глубокое знание науки (предмета) преподавания, всего цикла предметов данной области знания, общекультурной базы знания, технологий и методики мотивации учащихся (воспитанников) к освоению знаний.

Содержание профессиональной компетентности педагога по той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

Содержание педагогического образования как целое может быть рассмотрено как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности, когда предшествующие элементы могут до определенного предела существовать отдельно от последующих, но последующие невозможны без предшествующих.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, подразумевается, что усвоение знаний (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т. е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

В общем виде психолого-педагогические знания определены учебными программами. Отражая единство содержательной и операциональной структур педагогической деятельности, психолого-педагогическая подготовка будущего педагога предполагает достаточно широкие знания методологических основ педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества; поэтому психолого-педагогическая подготовка будущего педагога в первом своем приближении моделирует и реализует методологию, теорию и технологию педагогической деятельности, закладывает основы гуманистически ориентированного мышления педагога.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности.

Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой педагогических умений и навыков.

Профессиональная компетентность учителя:

- владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания: совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения (по Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирову) [35];
- интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. Имеет конкретно-исторический характер и может служить показателем уровня квалификации (по Э.М. Никитину) [36];
- сформированность пяти сторон труда: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность (процессуальные показатели) и обученность, воспитанность школьников (результат труда) (по А.К.Марковой) [56].

Профессиональная компетенция¹² (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 9] – способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности

Развернутое толкование компетентности (по Дж.Равену) [75]. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [75 с. 253]. При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [Там же, с. 258].

Виды компетентностей (по Дж.Равену) [75, с.281–296]:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;

¹² Данный термин также можно отнести к тематической группе «Качество профессионального образования/обучения: характеристики, критерии, условия повышения» (прим. Т.А.Корчак)

- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование, окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием [75, с. 281–296].

Структура профессиональной компетентности учителя (по А.К.Марковой):

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. [56, с. 7].

Профессионально-коммуникативная компетенция (по Л.С. Зникиной) [31] – интегральное системное образование общепрофессиональных и межкультурных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, определяющих способность к коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях и с представителями профессиональных сообществ и разных культур. Коммуникативная организация профессиональной деятельности понимается как появление степени профессионализма специалиста, обеспечивающей эффективный выбор действий для достижения целей через умение профессионального общения.

Профессионально-педагогическая компетентность:

- способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется (по Н.В. Кузьминой) [46, с. 90]: Структура профессионально-педагогической компетентности:

1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования у учащихся знаний и умений.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений деятельности учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

- совокупность профессионально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления нормативно одобренных способов педагогической деятельности (по Г.М. Романцеву, В.А. Федорову, И.В. Осиповой, О.В. Тарасюк) [74], «обобщенных и закреплённых инструкциями, рассчитанных на абстрактного субъекта и усреднённые условия» (по В.Д. Шадрикову).

Виды профессионально-педагогической компетентности:

1. эгологическая – знание о себе;
2. педагогическая – знание пределов возможности вмешательства педагогики, знание психолого-педагогических основ воспитания и образования, владение навыками практической диагностики;
3. преподавательская – глубокое знание предмета и умение его преподавать.

Профессиональный универсализм (по О.Е. Лебедеву) [50] — способность менять сферы и способы деятельности.

Система ключевых компетенций [92] (*система образования Великобритании*) — *ключевые компетенции* — key skills, *сердцевинные компетенции* — core skills, *основные компетенции* — base skills.:

- три основные компетенции: работа с числом, коммуникации, информационные технологии;
- три более широких компетенции: самообучение и самопрезентация, работа в команде, решение проблем.

Рамка национальной квалификации:

- 1-й и 2-й уровень — школьные экзамены, которые школьники сдают в возрасте 16 лет;
- 3-й уровень — продвинутый уровень — экзамен, который школьники сдают в 18 лет;
- 4-й уровень — получение степени;
- 5-й уровень — аспирантские и послевузовские курсы.

Ключевые компетенции — это не отдельная часть учебного плана, они *интегрированы в содержание* и существуют на всех этих пяти уровнях, т. к. выступают основными, базовыми навыками. Помогая школьникам развить ключевые компетенции, нужно отойти и дать им возможность работать самостоятельно.

Функции ключевых компетенций: помогают учащимся обучаться; позволяют сотрудникам стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей; помогают быть более успешными в дальнейшей жизни.

Система компетентностей (*министерство образования и науки Украины*) [45]:

- **социальные**, связанные с готовностью брать на себя ответственность, быть активным в принятии решений, в общественной жизни, урегулировании конфликтов без применения насилия, функционировании и развитии демократических институтов общества;
- **поликультурные**, касающиеся понимания неповторимости людей, уважения к чужой религии, языку, культуре;
- **коммуникативные**, предусматривающие овладение устной и письменной речью, несколькими языками;
- **информационные**, понимание растущей значимости информации в современном обществе и овладение информационными технологиями, умениями приобретать, критически осмысливать и использовать разнообразную информацию;
- **саморазвитие и самообразование**, которые связаны с потребностью и готовностью постоянно учиться как в профессиональном отношении, так и в личной и общественной жизни;
- **творческая деятельность**, реализуемая в стремлении и способности к рациональной продуктивной, творческой деятельности.

Специальные компетенции (Согласно проекту «Настройка образовательных структур» («Trends 2003: Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III»): [86]

- первого образовательного уровня (бакалавриата):
 1. Способность продемонстрировать знания основ и истории дисциплины.
 2. Способность логично и последовательно представить освоенное знание.
 3. Способность контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование.
 4. Умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами.
 5. Способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий.
 6. Способность правильно использовать методы и приемы дисциплины.
 7. Способность оценить качество исследований в данной предметной области.
 8. Способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.
- второго образовательного уровня (магистратуры):
 1. Владение предметной областью на продвинутом уровне (владение новейшими методами и техниками исследования, знание новейших теорий и их интерпретация).
 2. Критическое осмысление развития теории и практики.
 3. Владение методами независимого исследования и умение объяснять его результаты на продвинутом уровне.
 4. Способность внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области (в рамках квалификационной работы).
 5. Способность к оригинальности и творческому подходу в решении задач.
 6. Владение компетенциями на профессиональном уровне.

Способы понимания компетентности (по Ф. Цивелли) [36]:

- *североамериканский* – связывает компетентность с базовыми характеристиками человека, которые обуславливают его выдающиеся успехи в определенных видах деятельности;
- *континентально-европейский* – связывает компетентность со способностями, личностными чертами и приобретенными знаниями;
- *великобританский* – определяет компетентность как соответствие результатов деятельности индивида сложившимся стандартам.

Структура базовых компетентностей:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;

- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественнонаучные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий (по Э.Ф. Зееру) [29].

Структура ключевых компетентностей:

- *компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности* основана на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- *компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности* (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- *компетентность в сфере социально-трудовой деятельности* (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- *компетентность в бытовой сфере* (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и т. п.);
- *компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности*, (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) (по С.Е. Шишову и В.А. Кальней) [103].

Структура ключевых компетенций, развитие которых будет способствовать эффективной интеграции обучающихся в общество. Она представляет собой следующую совокупность:

- (по проекту Совета Европы «Среднее образование в Европе» [99]) способность и готовность:

➤ **изучать:** уметь извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их; организовывать свои собственные приемы обучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением; запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их;

➤ **думать:** организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и высказывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором осуществляются обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы;

➤ **сотрудничать:** уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты;

➤ **приниматься за дело:** включаться в проект; нести ответственность; войти в группу или коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами;

➤ **адаптироваться:** уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказать гибкость перед лицом быстрых изменений; показать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения.

• (по М. Стобарту) [72]:

1. **Политические и социальные компетенции**, такие, как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, **касающиеся жизни в многокультурном** обществе. Для того чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно вооружить молодежь такими межкультурными компетенциями, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, касающиеся **владения устным и письменным общением**, которые важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества. К такой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, **связанные с возникновением общества информации**. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Способность **учиться всю жизнь** как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

• (по Шотландской модели) [84]:

➤ навыки коммуникации: письменной, устной;

➤ вычислительные навыки: использование графической информации, использование цифр, критическое мышление, планирование и организация, рецензирование и оценивание;

➤ использование информационных технологий;

➤ навыки работы с другими (сотрудничество).

Структура компетентности:

1. **Действенно-ориентированная модель** компетентности (по Д. Шону) [36], представленной как двухуровневое образование: первый уровень – имплицитное «знание-в-действии»; второй уровень – рефлексивный, состоящий из двух компонентов: «рефлексия в действии» и «рефлексия о действии».

2. **Четырехуровневая модель компетентности**, предложенная группой голландских исследователей:

- поверхностный уровень, представленный сравнительно легко идентифицируемыми инструментальными знаниями и навыками, которые необходимы для осуществления деятельности;
- второй – «уровень промежуточных умений» – включает коммуникативные способности человека, понимание им общих (научных и технических) принципов, а также умение ориентироваться в организационной среде;
- третий, более глубокий уровень – содержит приобретаемые в процессе социализации нормы, ценности и стандарты поведения;
- четвертый уровень представлен такими сугубо личностными характеристиками, как мотивы и самооценка.

Первые два уровня авторы называют *профессиональной компетентностью*.

Второй уровень (Д. Шон), а также третий и особенно четвертый (по голландской модели) являются тем самым результатом, возможность которого в значительной степени связана с успешностью функционирования системы «учитель – ученик».

Структура компетенции:

- 1) *знания*, осваиваемые в ходе когнитивной (познавательной) деятельности;
- 2) *умения*, предполагающие целенаправленное выполнение действий (заданий);
- 3) *отношения* к объекту и предмету деятельности, между субъектами деятельности, а также отношение работника к самому себе, своему личному и профессиональному развитию и карьере;
- 4) *опыт* – жизненное и профессиональное содержание, осмысленное и проработанное человеком, ставшее частью его внутреннего мира (по О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Ю.В. Коноваловой, Е.В. Сартаковой) [67].

Структура педагогической компетентности:

- *по Л.М. Митиной* [60], выделяющей следующие компоненты: *деятельностная* – знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности; *коммуникативная* – знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения.

- *по Н.К. Чапаеву* [97], рассматривающего профессиональную компетентность педагога через призму личностной структуры:

- *социальная компетентность* – совокупная характеристика гражданской зрелости профессионала, выступающая одновременно в качестве социальной дееспособности, его умения предвидеть последствия своих действий, делать правильный выбор при их выполнении, соблюдать баланс общих и личных интересов;

- *нравственно-этическая компетентность* – направленность профессионала на добросовестное и качественное выполнение своих обязанностей, исходя из внутренней потребности «работать на совесть»;

➤ *психофизиологическая компетентность*, позволяющая профессионалу адекватно реагировать на различные, в том числе неординарные ситуации, возникающие в ходе осуществления профессиональной деятельности;

➤ *индивидуальная компетентность* – совокупность качеств, свойственных только данному профессионалу, составляющих объективную основу содержания его индивидуального стиля деятельности;

➤ *специальная компетентность* – совокупность знаний и умений, которые ограничиваются пределами функционирования какого-либо конкретного вида профессиональной деятельности (специальности).

• *по В.В. Нестерову и А.С. Белкину* [62], определяющих педагогическую компетентность как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе:

➤ *социальная компетентность* – совокупность знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т. е. систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации компетенций;

➤ *профессионально-педагогическая компетентность* – совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, в противном случае компетенции остаются нереализованными и их можно отнести к категории потенциальных; только обладание компетенциями не гарантирует их успешную реализацию.

Структура профессиональной компетентности педагога (по А.К. Марковой) [56]:

- Профессиональные психологические и педагогические знания.
- Профессиональные педагогические умения.
- Профессиональные педагогические позиции, установки.
- Личностные особенности, обуславливающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

Структура профессиональной компетенции (Согласно Оперативному перечню работ и профессий (ОППиР) Франции) [108]:

• *базовые технологические компетенции* – совокупность знаний и навыков, требуемых для реализации профессиональной деятельности и должностных обязанностей, отражающихся в Государственных образовательных стандартах и квалификационных требованиях;

• *сопутствующие компетенции* – дополнительные и индивидуальные для каждого работника: его потенциальные возможности, прошлый опыт, позволяющие быть успешным в профессиональной деятельности.

Структура профессиональной компетенции педагога (по В.В. Нестерову и А.С. Белкину) [62]:

• *когнитивная компетенция*: профессионально-педагогическая эрудиция – совокупность ключевых компетенций и основных, системообразующих ка-

честв специалиста, интегрирующих компетентность и профессиональные компетенции педагога: общие и специальные знания в области педагогики и смежных наук; уровень компетентности в вопросах содержания, методики обучения и воспитания, изучения личности учащихся; знание способов управления воспитательными влияниями микро- и макросреды;

- *психологическая компетенция*: эмоциональная культура (воспитанная потребность в соблюдении меры в эмоциональных проявлениях; умение и способность сочетать эмоциональные с адекватными вербальными и деятельностными проявлениями; общая гуманистическая направленность эмоциональных проявлений в рамках профессиональной деятельности) и психологическая зоркость (концентрированное проявление эмоциональной культуры человека);

- *коммуникативная компетенция* (овладение совокупностью педагогических функций, обеспечивающих смысловое восприятие информации от учителя-педагога (коммуникатора) к ученику (реципиенту) и обратно): как *культура общения* (организация педагогического взаимодействия, при которой его участники испытывают состояние комфорта, каждому из них создаются условия для коммуникативной самореализации, успешно координируются совместные усилия для достижения заданных или ожидаемых результатов) и *педагогический такт учителя* (способность педагога соблюдать меру в поступках, в проявлении чувств, в оценках, взглядах, суждениях; служащих средством формирования правильных взаимоотношений с воспитанниками и обеспечивающих успех его деятельности);

- *риторическая компетенция*: профессиональная культура речи – совокупность красноречия, четкого соблюдения норм литературного языка, исключая ненормативную, жаргонную лексику; активное противодействие употреблению чуждых слов и выражений; воспитание у учащихся потребности дорожить чистотой родной речи, избегать всего того, что обезображивает ее;

- *технологическая компетенция* – совокупность умений определять специфику собственной профессиональной деятельности на основе совокупности отдельных операций (технологическая цепь), обеспечивающих получение ожидаемого результата и умений определить условия, обеспечивающие устойчивость данной технологической цепи; выделять элементы деятельности, т. е. приемы реализации познавательных задач; выделять и исследовать авторский алгоритм деятельности, который может быть представлен в виде технологической карты.

Структура профессионально-коммуникативной компетенции (по Л.С. Зникиной) [31]:

1. Структурные компоненты:

- *Профессиональная рефлексия* – формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности, т. е. профессионально важных качеств или профессиональных способностей.

- *Межкультурная перцепция* – восприятие субъектов друг другом на уровне разных культур и исходящей от них информации.

- *Социальная перцепция* – восприятие субъектов друг другом и исходящую от них информацию как динамический процесс, в котором происходит оценивание и изменение поведенческих характеристик субъектов, формирование представления о воспринимаемом через опыт и установку воспринимающего.

2. Функциональные компоненты:

- *Информационный* – определяет средства общения как возможность трансфера компетенций (профессиональной и социальной), преодоление возможных барьеров в общении при обмене информацией, коммуникационную реакцию как обратную связь.

- *Поведенческий* – взаимное выражение своей позиции, эмпатия, невербальное общение, отражение своего понимания внешней среды, выражение доминирующего эмоционального отношения, стратегия поведения в профессионально значимых ситуациях.

- *Направленный на принятие решений* – отношение позиции собеседника к профессиональной проблеме, эвристический поиск путей принятия решений в конкретной профессиональной ситуации.

3. Уровни: рефлексивный, активный, мотивационный, личностный.

Структура социальной компетентности (по В.Н. Кунициной, В.М. Погольша и Н.В. Казариновой) [48]:

- **Оперативная социальная компетентность** – знание о социальных институтах и структурах, их представителей в обществе; представление о функционировании социальных групп, социальной конъюнктуры, общая социальная ориентация и осведомленность;

- **Вербальная компетентность** – уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудностей в письменной речи, метафоричность речи;

- **Коммуникативная компетентность** – владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, соблюдение приличий, воспитанность;

- **Социально-психологическая компетентность** – межличностная ориентация, представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных конфликтных ситуациях;

- **Эго-компетентность** – важная составляющая социальной компетентности: осознание своей национальной, половой, сословной, групповой принадлежности; знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов, ошибок, знание о механизмах саморегуляции и умение ими пользоваться.

Типы компетенций (по О.Н. Олейниковой, А.А. Муравьевой, Ю.В. Коноваловой, Е.В. Сартаковой) [67]:

- *технические/профессиональные компетенции*, относящиеся к сфере профессиональной деятельности;

- *сквозные/«мобильные» компетенции*, относящиеся к социальным, коммуникативным, методическим и иным компетенциям, которые необходимы для эффективной трудовой деятельности в рамках различных профессий и сфер деятельности – умение организовывать рабочее место и принимать участие в совершенствовании организации предприятия; умение поддерживать эффективное общение с коллегами, руководством и клиентами; умение обеспечивать безопасность жизнедеятельности; умения в области охраны труда;
- *новые базовые (ключевые) компетенции*, дополняющие традиционные ключевые умения и необходимые для получения новых знаний и адаптации имеющихся к новым требованиям; адаптация к изменяющейся ситуации собственного профессионального и карьерного роста и повышения собственной трудовой и экономической мобильности посредством обучения в течение всей жизни.

Универсальные умения, представляющие основу ключевых компетенций [87] (по А.Н. Тубельскому):

Познавательные универсальные умения:

- понимать и интерпретировать тексты художественного, научного, делового характера;
- выделять основной смысл текста, события, явления, соотносить со своим опытом и ценностями, т. е. придавать им и формировать свой личностный смысл;
- удерживать одновременно несколько смыслов сложных событий, явлений, текстов, высказываний и т. п.;
- получать, отбирать в соответствии с целями или потребностями информацию, использовать ее для достижения целей и собственного развития;
- схематизировать информацию из письменных и устных источников, собственные тексты, идеи и рассуждения, типологизировать, систематизировать их;
- вести наблюдение за природными объектами и явлениями, на их основе делать выводы об их сущностях, соотносить результаты наблюдений с прошлым опытом и представлениями, менять их в зависимости от новых результатов и анализа;
- строить предположения о возможных причинах и последствиях явлений материального и идеального мира, выдвигать гипотезы, обосновывать их основания; видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их разрешении, уметь ставить задачу, выявлять в ней ее условия и неизвестные компоненты, подбирать и создавать варианты решения.

Деятельностные универсальные умения:

- строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном цикле: ставить цели, анализировать ситуацию, планировать и проектировать, практически реализовывать, получать готовый продукт, анализировать результаты, проводить рефлексию и самооценку;
- уметь создавать для себя нормы деятельности и поведения, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими; осуществлять в це-

лях собственного образования выбор своих действий, объектов и предметов познания и труда, выдвигать адекватные основания выбора;

- осуществлять рефлекссию своей деятельности, поведения и ценностей;
- действовать по алгоритму, уметь самому составить алгоритм новой деятельности, поддающейся алгоритмизации;
- выражать себя, мир своих чувств и представлений в художественном тексте, искусстве, пластике, других видах творчества;
- проводить самооценку знаний и умений, трудовых усилий, продвижений в своем развитии.

Коммуникативные универсальные умения:

- строить коммуникацию с другими людьми – вести диалог в паре, малой группе, учитывать сходство и разницу позиций, взаимодействовать с партнерами для получения общего продукта или результата;
- владеть языком как средством коммуникации, понимать сходства и различия языков науки, искусства, математики, иностранных языков;
- ориентироваться в пространстве, понимать границы пространств и корректировать в связи с ними свои действия и поведение;
- понимать, создавать, сохранять и изменять уклад жизни малой группы, класса, школы, города;
- занимать в соответствии с собственной оценкой ситуации, ценностями, целями различные позиции и роли, понимать позиции и роли других людей.

Уровни квалификации

Ключевые квалификации узкого радиуса действия – узкоспециальные, монопрофессиональные; среднего радиуса действий – для определенной группы профессий; широкого радиуса действий – не связанные с какой-либо профессией ключевые квалификации (по *А. Шелтену*) [102].

Функции ключевых профессиональных компетенций (по *О.М. Бобиенко*) [10]:

- формирование у человека способности обучаться и самообучаться;
- обеспечение выпускникам, будущим работникам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями;
- закрепление репрезентативности, а, следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

Характеристики ключевых компетенций, задающие направленность процессу развития личности (по *М.С. Каган, Н.И. Шедаврину*) [33,101]:

- *познавательный потенциал* определяется, прежде всего, объектом и качеством информации, которой владеет личность. Он также включает в себя психологические качества, обеспечивающие продуктивность познавательной деятельности человека;
- *морально-нравственный потенциал* характеризуется нравственно-этическими нормами, ценностями, устремлениями, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов и реализуются в мироощущении, мировоззрении, взаимодействии с другими;

- *творческий потенциал личности* определяется комплексом умений и навыков, способностями к действию и мерой их реализации в определенной сфере деятельности или общения;
- *коммуникативный потенциал личности* оценивается степенью общительности, характером и прочностью устанавливаемых контактов, а также динамикой исполняемых социальных ролей;
- *эстетический потенциал личности* характеризуется уровнем и интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет.

Характеристики социально-компетентного человека (по концепции Р. Ульриха и Р. Ульрих), в соответствии, с которыми он в состоянии:

- принимать решения относительно себя самого и стремиться к пониманию собственных чувств и требований;
 - забывать блокирующие неприятные чувства и собственную неуверенность;
 - представлять, как следует достигать цели наиболее эффективным образом;
 - правильно понимать желания, ожидания и требования других людей, взвешивать и учитывать их права;
 - анализировать область, определяемую социальными структурами и учреждениями, роль их представителей и включать эти знания в собственное поведение;
 - представлять, как с учетом конкретных обстоятельств и времени вести себя, принимая во внимание других людей, ограничения социальных структур и собственные требования;
 - отдавать себе отчет, что социальная компетентность не имеет ничего общего с агрессивностью и предполагает уважение прав и обязанностей других.
- (цит. по 57, с. 66 – 67).

Характерные признаки ключевых компетентностей

- *многофункциональность* – компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях;
- *надпредметность и многофункциональность* – ключевые компетентности применимы в различных ситуациях, не только в ОУ, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;
- *многомерность* – КК включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл;
- требование значительного *интеллектуального развития* – абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

Все компетентности требуют различных типов действия:

- действовать автономно и рефлексивно;
- использовать различные средства интерактивно;
- входить в социально-гетерогенные группы и функционировать в них (по С.Е. Шишову и В.А. Кальней) [103].

Этапы и уровни формирования образовательной компетентности специалиста (по Т.А. Корчак, М.Л. Вайнштейну) [42, с. 38]:

На первом этапе – уровень узнавания – на уроках по профориентации в основной школе зарождается интерес к профессии, который затем при первом знакомстве со спецификой профессиональной деятельности возрастает. *Цель деятельности преподавателей на данном этапе* – формирование у обучающихся способности и готовности осваивать основные виды оперативных систем (терминов), используемых в постигаемой профессиональной области; овладевать навыками усвоения теоретических и практических профессиональных знаний и умений; принимать основные ценности специальности и цели профессионального обучения. Данный этап завершается ознакомительной учебной практикой студента, во время которой происходит *зарождение* у обучающихся *второго уровня* сформированности образовательной компетентности специалиста – *уровня воспроизведения*.

Цель деятельности преподавателей на втором этапе состоит в достижении такого уровня деятельности студента, когда он способен не только решать, но и ставить перед собой типовые учебные задачи. У него уже сформированы общие основы профессиональной деятельности, а также цели обучения на завершающем этапе (т. е. принята будущая специализация). Здесь же, на этапе освоения общепрофессиональных и специальных дисциплин, может быть достигнут *третий уровень* сформированности образовательной компетентности специалиста – *уровень исследования*. Этап завершается профильной практикой студента.

Цель третьего этапа формирования образовательной компетентности специалиста – окончательная готовность студента к профессиональной деятельности: выпускник должен овладеть деятельностью на таком уровне, чтобы быть способным к дальнейшему саморазвитию, полноценно решать проблемы, возникающие в конкретной производственной области, а в случае необходимости быстро и эффективно перестраивать свою деятельность в соответствии с новыми задачами. Таким образом, происходит *становление четвертого уровня* сформированности образовательной компетентности специалиста – *уровня творчества*. Этап завершается преддипломной практикой.

Этапы развития (становления) компетентностного подхода (СВЕ-подхода) в образовании (по И.А. Зимней) [30]:

- первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетентность/компетенция»;
- второй этап (1970 – 1990 гг.) характеризуется использованием категорий «компетентность/компетенция» в теории и практике обучения в основном родном языке, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и

отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности/компетенции;

- третий этап (1990 – 2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории «компетентность/компетенции» в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям СВЕ-подхода в образовании.

ГЛАВА IV. ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КЛЮЧЕВЫХ КОНСТРУКТОВ

Дебаты (по материалам семинара «Технологии компетентностно-ориентированного подхода к образованию: портфолио», Самара, 2002 г.) [17]: как образовательная технология носит рамочный характер, другими словами, ее универсальность заключается в том, что она может быть наполнена практически любым содержанием; Д. представляют собой формализованный спор по определенным правилам, в котором две стороны обсуждают некий спорный тезис (тему) с целью убедить третью сторону (судей) в правоте своей позиции. Особенностью Д. как формализованного спора является то, что в них не ставится задача достичь истины, более того, в большинстве случаев истина не может содержаться ни в одной из крайних позиций. В основе Д. лежит этика защиты двух точек зрения – это означает, что каждая из сторон, принимающих участие в Д., должна быть готова выступить как за утверждение темы, так и в ее отрицание. Побеждает в споре та сторона, которая более аргументированно, доказательно защитит позицию, которая ей досталась. Таким образом, можно сказать, что настоящей целью Д. является наиболее полная, всесторонняя проработка какой бы то ни было темы, выработка критического мышления и умения отстаивать свою точку зрения.

Д. строятся на признании того, что в любом утверждении есть как минимум две стороны – «за» и «против», и каждое мнение имеет право на жизнь, пока не доказано обратное. Такой подход учит толерантно относиться к чужому взгляду на проблему, даже если он не совпадает с твоим собственным, а поскольку участники спора убеждают не друг друга, а третью сторону, и к тому же защищают точку зрения, выпавшую их команде по жребию, это позволяет им сохранять уважительное отношение к оппонентам и не превращать спор в бесцельный обмен эмоциями.

Д. – командная игра, в зависимости от разновидности (формата) команда состоит из 2, 3 и более человек; поэтому Д. учат также командному взаимодействию, умению слушать и слышать того, кто рядом. Игровая ситуация создает постоянную проблему выбора, реализуя который, человек лучше узнает себя, решает свои личностные задачи, в то же время работая на коллективный успех, совершенствует навыки общения. Это касается как межличностных отношений обучающихся – участников команды, так и принципиально иных отношений «педагог – обучающийся». Философия Д., подразумевающая, что не существует бесспорных истин и однозначных решений, лишает учителя права на «истину в последней инстанции». Даже выступая судьей в споре, он не имеет права оценивать правильность или неправильность той или иной позиции – иначе Д. теряют смысл. Он может говорить только о степени аргументированности представленных точек зрения, удачности или неудачности использования имеющегося материала, его достаточности или недостаточности. Он уже не может выступать одновременно и источником, и транслятором, и оценителем информации для обучающегося.

В процессе подготовки к игре участники получают навыки работы с различными источниками, учатся информационному поиску, отбору и структурированию информации, критическому к ней отношению. Спортивный азарт, стремление к победе делают актуальным расширение кругозора, которое является непременным условием успешности в игре. Выбор темы заставляет учащихся обращаться к таким областям знаний, которые, возможно, не были бы ими затронуты в других учебных или жизненных ситуациях. В результате процесса обсуждения формируется не только информационный багаж, но и личное отношение к данной проблеме. Это, в свою очередь, ведет к активной жизненной, гражданской позиции без навязывания каких-либо идеологических или нравственных догм, путем свободного выбора, самоориентации.

Игровая ситуация, в которой спор происходит «здесь и сейчас», позволяет в определенном смысле «отрепетировать» свое поведение во многих стрессовых ситуациях, предлагаемых жизнью: самопрезентация, отстаивание собственной точки зрения, публичное выступление, принятие решений в экстремальных ситуациях и т. д. Таким образом, Д. улучшают социальную адаптацию участников. В то же время для учащихся это только игра, поэтому неизбежные поражения не наносят серьезных психологических травм, а становятся стимулом личностного роста. Создание игровой ситуации позволяет формировать и развивать все основные компетентности – информационную, коммуникативную, решение проблем.

Наличие разнообразных форматов игры, гибкость и свобода для творческого подхода делают Д. практически универсальной технологией для решения учебных и воспитательных задач, пригодной для использования, как в рамках классической урочной системы, так и для дополнительного образования и организации досуговой деятельности. Ведь Д. – это еще и интеллектуальный спорт, по которому проводятся чемпионаты вплоть до международных, ежегодно организуются молодежные летние лагеря. Д. объединяют школьников и студентов более чем двадцати стран.

Концепция контекстного обучения А.А. Вербицкого (по мат. семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе», СПб., 2000) [36]: позволяет наиболее полно реализовать функции гуманитарных образовательных технологий и показывает не только принципиальную разницу учебной (которой занимается студент) и профессиональной деятельности (к которой должен быть готов студент по окончании профессиональной школы), но и обосновывает переход от одного вида деятельности студента к другому через последовательную смену следующих обучающих моделей:

- семиотические (ориентированные на развитие умений работы с текстами);
- имитационные (ориентированные на развитие самостоятельности мышления и личностного включения студента в конкретную ситуацию профессиональной деятельности);
- социальные (типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации, предполагающие совместную работу студентов).

Обобщенный методический рисунок занятий в рамках указанных моделей представлен следующим образом: *постановка цели* → *мотивация* (активизация учебной деятельности) → *работа с текстами* (первоисточниками и опорными схемами, иллюстрирующими основные положения учебной темы) → *проектирование ситуаций*, имитирующих проблемные ситуации реальной управленческой деятельности → *организация рефлексии* → *оценка* (самооценка, групповая оценка) *промежуточных результатов* (результата конкретного занятия).

Предлагаемая логика построения занятия включает в себя две группы методических приемов:

- 1) приемы, ориентированные на решение конкретной задачи;
- 2) приемы, общие для всех занятий, способствующие развитию субъектного профессионального опыта студентов.

В исследованиях группы преподавателей РГПУ им. А.И. Герцена (Б.В. Авво, И.А. Бочкарева, Е.С. Заир-Бек и др.) было доказано, что:

- семиотической модели соответствуют прежде всего технологии развития чтения и письма для критического мышления;
- интеграционной – технологии проектирования;
- социальной – технологии диалогового взаимодействия;
- технологии рефлексивного обучения «сопровождает» весь образовательный процесс.

Метод проектов (по Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгиной, О.В. Чураковой) [23]: – базовая образовательная технология:

- организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и решает собственные проблемы;
- сопровождения самостоятельной деятельности учащегося;
- формирования ключевых компетенций учащихся на основе создания педагогических ситуаций по различным основаниям (ситуация неопределенности, кооперации и т. п.), различного предметного содержания.

Под проектом понимается специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый обучающимися на основе субъективного целеполагания комплекс действий, завершающихся созданием продукта, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

В европейских языках слово «проект» заимствовано из латыни: причастие *projectus* означает «выброшенный вперед», «выступающий», «бросающийся в глаза», т. е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Таким образом, проект создает то, чего еще нет. Он требует всегда иного качества или показывает путь к его получению. В настоящее время этот термин часто применяется в менеджменте, означая в широком смысле любую деятельность, представленную как комплекс отдельных шагов, а в узком – «планирование от цели принципиально новой для организации деятельности, ограниченной по срокам и ресурсам». За рамками управленческой терминологии понятие «проект» также часто связывается с понятием «проблема». Проект как проблема «может обозна-

чать подлинную ситуацию творчества, где человек перестает быть просто собственником идеи, отказывается от своего, личного, частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, наполниться им, проявить его в своем творчестве». Такое понимание проекта открывает широкие возможности для его использования в образовательном процессе.

«Метод» в данном случае является дидактической категорией. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью. Это путь познания, способ организации процесса познания.

Метод проектов всегда предполагает решение обучающимся какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой — необходимость интегрирования знаний и умений из различных предметных областей.

Если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели (субъектом которой является педагог) через детальную разработку проблемы (субъектом которой является учащийся) и ее решение, что должно завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Результаты выполненных проектов, которые получают учащиеся, должны быть, что называется, «осязаемыми»: если это теоретическая проблема — то конкретное ее решение, оформленное в информационном продукте, если практическая — конкретный продукт, готовый к потреблению. Результатом с позиции педагога является изменение уровня сформированности ключевых компетентностей, который демонстрирует учащийся в ходе проектной деятельности.

Таким разом, под проектом мы подразумеваем специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по решению значимой для учащегося проблемы, завершающихся созданием продукта.

Существует множество классификаций типов проектов учащихся. Проекты, выполняемые в рамках образовательного процесса, можно классифицировать по нескольким основаниям. По типу продукта, являющегося результатом проектной деятельности, проекты можно разделить на технологические, исследовательские, продуктивные, сетевые, сервисные, комплексные. Проекты разделяют в зависимости от количества учебных дисциплин, содержание которых входит в содержание проекта, времени выполнения и количества участников проекта.

Образовательные технологии, поддерживающие компетентностный подход к образованию, отличаются тем, что первостепенным условием их реализации выступает следующий принцип — обучающийся в рамках работы по данной технологии является субъектом своей деятельности. И это положение рассматривается не как окончательная цель, а как обязательное условие (*по Э.Ф. Зееру*) [20]:

- *когнитивно ориентированные технологии*: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;
- *деятельностно ориентированные технологии*: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;
- *личностно ориентированные технологии*: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Оценка профессиональной компетентности (профессиональное образование Великобритании) [94]:

Министерство труда и образования Великобритании не присваивает квалификаций и не вручает дипломов. Правительство обеспечивает соответствие системы профессионального образования потребностям экономики и граждан, ее доступность и соответствие национальным стандартам (NVQ). Оценка трудовых навыков (в том числе и ключевых компетенций) и выдача квалификационных удостоверений производятся через рыночные механизмы.

Существует около 180 организаций, присваивающих квалификацию. Правительство страны оказывает влияние на их деятельность, создав три головные организации по присвоению квалификаций. Эти организации устанавливают в своих сферах деятельности систему оценки трудовых навыков и присвоения квалификаций, под их эгидой вручается около 3 млн. удостоверений ежегодно. Они – некоммерческие компании, совет директоров которых утверждается правительством. Несмотря на то, компании действуют на основе самофинансирования, Министерство труда и образования оказывает существенное влияние на их деятельность.

Присвоение квалификаций осуществляют утвержденные правительством отраслевые головные организации (leading bodies). Колледжи, любые другие учебные заведения могут получить разрешение на статус «центров оценки» с передачей прав на оценку знаний и трудовых навыков, ведущих к получению квалификационного удостоверения. Обычно их деятельность ограничивается рамками самого учебного заведения, однако имеются случаи получения разрешений на оценку знаний и трудовых навыков лиц, самостоятельно овладевших специальностью (экстернат) или закончивших курс обучения в других заведениях. Все это разрешено. Функции экзаменаторов в этих случаях выполняют обычно преподаватели, получившие специальную подготовку, а лицензируются не учебные заведения, а образовательные программы.

По сравнению с тремя головными организациями другие организации являются небольшими (иногда их штат всего 3-5 человек) и они специализируются по определенным профессиям (например, менеджменту или сельскому хозяйству). С 1997 г. их деятельность координируется и до определенной степени контролируется специальным правительственным органом.

Описание специфических профессиональных стандартов (компетенций), составляющих основу NVQ, готовится отраслевыми головными организациями. После утверждения стандарты становятся всеобщим достоянием, разработавшие их головные организации не имеют права ограничивать их распространение. На основе стандартов разрабатываются правила присвоения квалификаций. Присвоение квалификации по одной и той же специальности может осуществляться несколькими уполномоченными организациями, поскольку существует реальная конкуренция.

Работодатель, учебное заведение и учащийся решают сами, какие профессиональные стандарты и квалификационные требования отвечают их интересам. Со стороны государственных органов не оказывается давления в этом, однако организации, имеющие право присваивать квалификации по определенным профессиям, всячески продвигают собственные стандарты, т. к. их бюджет зависит от продажи услуг на образовательном рынке. А разработка самих стандартов осуществляется только с участием работодателей, их ассоциаций и союзов.

Отношения между «центром оценки» и организациями, присваивающими квалификацию, имеют двоякий характер. В одном случае последние рассылают тесты или экзаменационные требования «центрам оценки», и те проводят тестирование и отсылают результаты обратно в организации, присваивающие квалификации, для вынесения оценки и выдачи соответствующего квалификационного удостоверения. Это традиционная форма отношений, которая критикуется за ее отрыв от требований к рабочей силе со стороны реального производства. Однако она эффективна с точки зрения поддержки единых требований к оценке знаний и навыков, надежна и обходится сравнительно дешево. Нередко встречается модернизированный подход, когда добавляются специальные «курсовые работы» и «практические испытания». Проверка ключевых навыков и компетенций – обязательная часть оценки.

Другой подход – «оценочный центр» разрабатывает программу преподавания и тестирования исходя из указаний, поступивших от присваивающей квалификацию организации. Эта программа поступает на утверждение названной выше организации, которая проверяет наличие необходимых для ее осуществления ресурсов. Инспектор из присваивающей квалификацию организации обязан несколько раз посетить центр в процессе осуществления учебной программы. По завершении программы центр производит оценку знаний выпускников с учетом курсовых работ, проектов и экзаменов, сформированности ключевых навыков.

Кандидаты на получение квалификации, базирующейся на компетентности, должны представить экзаменатору конкретные доказательства компетентности. Определенное подтверждение компетенции может быть получено в реальной производственной обстановке методом наблюдения. Компетентность может быть продемонстрирована и через имитацию (моделирование) рабочей обстановки. В обоих случаях методом устного опроса проверяются сопутствующие трудовым навыкам знания. Фактически в Великобритании уже почти 20 лет действует система разработки стандартов и оценки качества с участием работодателей.

Развитие критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) (по мат. семинара «Технологии компетентно-ориентированного подхода к образованию: портфолио», Самара, 2002 г.) [17] – технология, разработанная Международной читательской Ассоциацией и Консорциумом Гуманной педагогики, в настоящее время реализуется в 29 странах мира, представляет собой систему конкретных методических стратегий и приемов, направленных на достижение следующих результатов (Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил):

- **умения:** работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; пользоваться различными способами интегрирования информации; задавать вопросы, самостоятельно формулировать гипотезу; умение решать проблемы; вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений; выражать свои мысли (устно и письменно) ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим; аргументировать свою точку зрения и учитывать точки зрения других;

- **способности:** самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); брать на себя ответственность; участвовать в совместном принятии решения; выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми; сотрудничать и работать в группе и др.

Технология РКМЧП может быть использована в различных предметных областях, т. к. это универсальная, проникающая, «надпредметная» технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и методиками.

Авторы данной технологии предлагают следующее определение критического мышления: «Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» (Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил. *Пособие «Как учатся дети: Свод основ»*).

Выделяют следующие параметры критического мышления (Д. Клустер, *международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо «Перемена»* 2001, № 4):

- Критическое мышление есть мышление самостоятельное.
- Информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления.
- Критическое мышление начинается с постановки вопросов и выяснения проблем, которые нужно решить.
- Критическое мышление стремится к убедительной аргументации.
- Критическое мышление есть мышление социальное.

Базовыми философскими аспектами технологии РКМЧП являются идея открытого общества и современное понимание культуры, предполагающее активность ее субъектов, актуальность взаимоотношений между ними и существование различных мировоззрений при отсутствии единой, жестко заданной нормы восприятия и поведения.

Из этого положения вытекает понимание множественности смыслов текста и того, что его интерпретация зависит от читательских контекстов и формы организации групповой работы на занятии. Такой подход дает возможность соединить в образовательном процессе навыки различных видов интеллектуальной деятельности с навыками общения.

Принципиально важны и идея ценности личности, и создание среды, благоприятной для ее развития, самопознания и самовыражения. Поэтому, с одной стороны, в ходе учебной деятельности моделируется и анализируется процесс познания на всех его этапах. Это позволяет использовать данную технологию как средство и инструмент саморазвития и самообразования человека (и обучающегося и преподавателя). С другой стороны, вся учебная деятельность строится на основе субъект-субъектных, партнерских взаимоотношений между преподавателем и обучающимися, между обучающимися.

Данная технология ориентирована на развитие у обучающегося социальной ответственности. Для этого весь образовательный процесс тесно увязывается с конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми обучающиеся сталкиваются в реальной жизни. Социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы, взаимообусловленность принципов и поступков личности – необходимые условия для формирования гражданских взглядов.

В основе технологии РКМЧП лежит базовая модель, состоящая из трех фаз:

- фаза вызова (*evocation*),
- фаза реализации смысла (*realization of meaning*),
- фаза рефлексии (*reflection*).

Первая фаза ориентирована на актуализацию имеющихся знаний, формирование личностного интереса к получению новой информации и ценностного отношения к предмету, но поскольку при этом сочетаются индивидуальная и групповая формы работы, участие обучающихся в образовательном процессе активизируется.

Главными задачами второй фазы являются активное получение информации, соотнесение нового с уже известным, систематизация, отслеживание собственного понимания. Обучающийся получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, по мере соотнесения старой и новой информации учится формулировать вопросы, определяет собственную позицию. Очень важно, что на этом этапе с помощью ряда приемов преподаватель помогает обучающимся отслеживать процесс познания и понимания.

Третья фаза направлена на суммирование и систематизацию новой информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и формули-

рование вопросов для дальнейшего продвижения в информационном поле. Анализ собственных мыслительных операций составляет сердцевину данной фазы.

Базовая модель («Вызов – Реализация смысла – Рефлексия») задает не только определенную логику построения занятия, но и последовательность и способы сочетания конкретных методических приемов.

Система оценки и признание результатов ПОО (*система образования Австралии*) [14] – одной из основополагающих целей Государственной программы дипломов и квалификаций является создание условий, при которых учащиеся могут выбирать наиболее подходящий для них уровень обучения и постепенно приобретать и повышать квалификации по мере необходимости. Изменение места жительства не должно мешать профессиональному совершенствованию и развитию человека. В целях повышения своих профессиональных квалификаций учащимся следует предоставлять возможность плавно переходить из одного сектора образования в другой.

В системе ПОО получение квалификации и государственного диплома подразумевает соответствие набору стандартов компетенций, заложенных в содержание обучения. Модули компетенций, пройденные учащимися, учитываются при оценке их подготовленности и позволяют им переходить на следующий квалификационный уровень. Однако тем учащимся, которые прошли только часть учебной программы для приобретения квалификации, может быть выдан документ об уровне профессиональной подготовки. Но поскольку стандарты компетенций относятся к знаниям и умениям, необходимым для осуществления конкретной профессиональной деятельности, а обучение преимущественно проводится в условиях реальной трудовой деятельности, этот документ не представляет для работодателя никакой ценности.

В целях проверки и подтверждения профессиональных квалификаций были составлены и утверждены два перечня организаций, наделенных полномочиями по аккредитации и выдаче квалификаций и дипломов. В первый перечень вошли организации, уполномоченные подтверждать соответствие квалификаций уровню обязательного образования и профессионального обучения, а во второй – организации и органы, наделенные правом выдавать дипломы и свидетельства о присвоении профессиональных квалификаций.

Еще одним направлением признания результатов образования и обучения Австралии является признание результатов предшествующего обучения, состоящее в том, что в процессе обучения человеку засчитываются уже имеющиеся у него знания и умения независимо от того, как они были получены. Это включает в себя признание результатов предшествующего формального образования, обучения на рабочем месте, общего трудового стажа и жизненного опыта (например, увлечения человека и добровольная работа), а также профессиональные квалификации, полученные за границей. Целью признания результатов предшествующего обучения является устранение возможного дублирования в процессе образования и обучения, совершенствование процесса более объективной оценки профессиональных квалификаций.

Такая система зачета результатов предшествующего обучения и приобре-

тенных знаний и умений была введена в связи с внедрением компетентностного подхода к обучению (по *О.Н. Арефьеву, Г.Д. Бухаровой*).

Социальные технологии (по мат. семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе», СПб., 2000) [36]: – выстроенная организация взаимодействия людей в различных социальных институтах. По мнению крупного исследователя в области социальных технологий, профессора антропологии Г. Хофштеда, характер социальных технологий зависит от доминирующих ценностных установок и особенно проявляется в управлении организацией. В зависимости от установок социальные технологии управления могут быть ориентированы или на повышение эффективности результатов деятельности людей, или на создание условий для удовлетворения личностных потребностей людей в организации, раскрытия их потенциальных возможностей в конкретных видах деятельности.

В данной трактовке понятие «социальная технология» имеет гуманитарный характер. Сложность объекта проектирования – создание эффективной системы взаимодействия людей в социальных системах предполагает необходимость интеграции различных областей знаний для разработки «социальных технологий», интеграция же осуществляется на основе выделения таких социальных понятий, как «отношения» и «взаимодействие». В зависимости от способов построения «отношений» и «взаимодействий» определяются типы социальных технологий. Н.С. Данакин, рассматривая сущность понятия «социальная технология», конкретизирует его относительно гуманитарных аспектов и считает, что в любой социальной технологии важен не только результат, но и построение системы взаимодействия людей для получения этого результата.

Условно можно выделить следующие *функции гуманитарных технологий обучения*: инициирование активности студентов; оснащение способами продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов; стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества; обеспечение развития критичности мышления, обменом ценностными суждениями; активизация сотрудничества в коллективной работе; тренинг моделей этических педагогических стратегий поведения и коммуникативных умений; помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью, получения «Я-сообщений».

В качестве *важнейших личностных функций* (Н.Е. Решетников) выделяют: функция изобретательности (способность человека к выбору); функция рефлексии (способность оценивать свои действия); функция бытийности (поиск смысла жизни и творчества); формирующая функция (формирование образа «Я»); функция ответственности (в соответствии с формулировкой «Я отвечаю за все»); функция автономности личности.

Технологии оценки сформированности ключевых конструкторов компетентностного подхода (по материалам семинара «Технологии компетентностно-ориентированного подхода к образованию: Портфолио», Самара, 2002 г.) [17]: внедрение этих технологий существенно меняет и подходы к оценке ре-

зультатов обучения, прежде всего за счет использования методик, позволяющих студенту «видеть» динамику своего профессионального продвижения.

1. Технология «портфолио» – форма, процесс организации и технология работы с продуктами учебно-познавательной деятельности обучающихся, предназначенных для демонстрации, анализа и оценки, для развития рефлексии, для осознания и оценки ими результатов своей деятельности, для осознания собственной субъектной позиции.

Различные авторы характеризуют портфолио обучающегося как:

- коллекцию работ обучающегося, всесторонне демонстрирующую не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях обучающегося по сравнению с его предыдущими результатами;
- выставку учебных достижений обучающегося по конкретному предмету (или нескольким предметам) за данный период обучения (четверть, полугодие, год);
- форму целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов обучающегося;
- антологию работ обучающегося, предполагающую его непосредственное участие в выборе работ, представляемых на оценку, их самоанализ и самооценку (*С. Дж. Пейн, М. Чошанов*).

При этом все отмечают, что цель создания портфолио обучающегося может сводиться к доказательству прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности и т. д. Таким образом, акцент смещается с того, что обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, данному предмету, в интеграции качественной оценки. И, наконец, акцент переносится с оценки обучения на самооценку.

Идея использования портфолио обучающегося в последнее время получает широкое распространение.

С помощью портфолио педагоги стремятся конструировать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся в рамках образовательного учреждения. При этом кроме «накопительной», портфолио выполняет модельную функцию, «отражая динамику развития обучающегося; его отношений, результатов его самореализации; демонстрирует стиль учения, свойственный обучающемуся, показывает особенности его общей культуры, отдельных сторон интеллекта; помогает обучающемуся проводить рефлекссию собственной учебной работы; служит формой обсуждения и самооценки результатов работы обучающегося» (*Т.В. Светенко, И.В. Галковская*).

Таким образом, о портфолио учащегося речь заходит, когда обсуждается проблема обновления структуры и содержания общего образования вообще и системы оценки образовательных результатов в частности.

В зависимости от того, с какой целью создается портфолио и в чем состоят особенности его содержания, можно выделить следующие виды портфолио:

- в зависимости от цели, которая отражает результат, ради которого собирается портфолио, существуют:

- портфолио-собственность (собирается для себя);
- портфолио-отчет (собирается для учителя).
- по содержанию возможно выделение следующих видов портфолио:
 - портфолио достижений: включает в себя лучшие результаты работы учащегося;
 - рефлексивный портфолио: включает в себя материалы и оценку/самооценку достижения целей, особенностей хода и качества работы с различными источниками информации, ощущений, размышлений, впечатлений и т. п.;
 - проблемно-ориентированный портфолио: включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо проблемы;
 - тематический портфолио: включает материалы, отражающие работу учащегося в рамках той или иной темы.

2. Способ оценивания на основе тестовых заданий (по *И.С. Фишману*) [90] – оценка посредством компетентностно-ориентированных тестовых заданий существенно отличается от традиционной оценки результатов образования (знаний, умений), т. к. не может осуществляться с помощью заданий закрытого типа, требующих одного верного, предписанного, наконец, выученного ответа. Тест на проверку компетентностей, как освоенных способов деятельности не может считаться верным (валидным), если проверяет не деятельность, а некую информацию (пусть и об этой деятельности). Необходимость отслеживания нового результата образования заставляет специалистов обращаться к тестовым заданиям открытого типа, которые названы так потому, что ответ на вопросы этих заданий не может быть спрогнозирован дословно. Ведь выполнение заданий открытого типа требует от обучающегося совершения определенной деятельности по поиску необходимой информации, разрешению возникшей проблемы или оформлению результатов ее решения. Такое задание всегда требует развернутого ответа. Американские и британские специалисты-тестологи в основание классификации тестовых заданий открытого типа кладут характер и длину ответа:

- вопросы с кратким ответом;
- вопросы с полуразвернутым структурированным ответом;
- вопросы с развернутым неструктурированным ответом.

При ответе на первый тип открытого вопроса экзаменуемому требуется дать краткий ответ: завершить незаконченное предложение, расчет или рисунок. Данные вопросы очень близки к заданиям закрытого типа. Их отличает только возможность выразить правильный ответ не слово в слово, а описательно, сохранив тот же смысл, поэтому они также не могут быть использованы при проверке уровня сформированности ключевых компетентностей обучающихся. Деятельность обучающегося или ее результаты невозможно описать одним словом.

Два следующих типа открытых заданий – вопросы с полуразвернутым структурированным ответом и вопросы с развернутым неструктурированным ответом – могут быть использованы для оценки ключевых компетентностей обучающихся.

Вопрос с полуразвернутым структурированным ответом может быть использован для ответа на тестовые вопросы, в которых обучающийся в соответствии с требованиями к ним выписывает в бланк ответа причины тех или иных

событий, критерии для сравнения предметов или животных, делает краткие выводы по результатам обработки предъявленной информации. В данном типе тестовых вопросов источники и формулировка вопроса задают структуру ответа.

Однако чаще всего при оценке освоенных способов деятельности разработчики тестовых заданий прибегают к третьему типу открытых вопросов – вопросам с развернутым неструктурированным ответом. В ответе экзаменуемый должен написать связный текст, фиксируя результаты обработки предъявленной ему информации, или же дать очень детальный рисунок, или вычисление, каждое из которых может рассматриваться как единое целое. Тестовые вопросы, подразумевающие неструктурированный ответ, позволяют проверить, как обучающийся подбирает и организует идеи, соответствует ли избранный им стиль изложения и речевое оформление содержанию тестового вопроса.

ГЛАВА V. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Базисный учебный (образовательный) план (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — нормативный документ, определяющий структуру содержания образования, соотношение обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса (инвариантную и вариативную); определяющий максимально допустимую нагрузку при 5- и 6-дневной учебной неделе по классам, а также количество недельных часов для финансирования.

Базисный учебный план (БУП)¹³ — в соответствии с п. 5.2 ст. 9 Закона Российской Федерации «Об образовании» (введен Федеральным законом от 01.12.2007 № 309-ФЗ) является составной частью примерной основной профессиональной образовательной программы (ОПОП).

Исходным документом для разработки базисного учебного плана является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). В структуре Базисного учебного плана отражается качественный и количественный состав основной профессиональной образовательной программы.

БУП содержит полный перечень элементов ОПОП, в том числе наименования циклов и разделов, дисциплин, профессиональных модулей и входящих в их состав междисциплинарных курсов, а также объемы максимальной и обязательной учебной нагрузки на каждый из циклов, включая время на лабораторные работы и практические занятия, а также курсовые работы (при наличии), последовательность изучения (по курсам) дисциплин, профессиональных модулей и входящих в них междисциплинарных курсов.

В БУП устанавливается суммарный объем времени на прохождение различных видов практик (учебную (производственное обучение) и производственную практику), на промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию, фиксируется объем каникулярного времени.

Распределение бюджета времени внутри циклов и разделов в БУП не детализируется.

Общий бюджет учебного времени складывается из инвариантной и вариативной частей, что позволяет разрабатывать различные варианты рабочих учебных планов в зависимости от региональных и местных особенностей, потребностей работодателей и запросов обучающихся.

Коллективный педагогический субъект (по В.В. Серикову) [11] — определенная фаза зрелости педагогического коллектива, которая связывается с понятием совместной деятельности в сфере обучения и воспитания обучающихся как компетентных субъектов собственной жизни.

¹³ Информация для учреждений НПО и СПО по вопросам организации работы в формате ФГОС нового поколения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ipkspo.ru/inforaciya_dlya_uchrezhdeniy_npo_i_.

С рекомендациями по разработке БУП для профессий НПО и специальностей СПО можно познакомиться в приложение 2.1.1. и в приложение 2.1.2. (Прим. Т.А.Корчак)

Характерные признаки коллективного педагогического субъекта:

а) единая цель, проектирующая формирование образовательной компетентности выпускников;

б) общая мотивация, связанная с достижением выпускниками интегральной метапредметной компетентности;

в) комплексирование и координация индивидуальных деятельности педагогов для построения процесса формирования профессионально-компетентной личности;

г) выделение в совместной деятельности индивидуальных функций и операций педагогов, реализующих их «вклад» в процесс формирования образовательной компетентности личности;

д) согласование индивидуальных деятельности педагогов, предусматривающее реализацию последовательности совместных действий и операций в соответствии с логикой становления образовательной компетентности выпускников;

е) единый конечный результат, представленный совокупным продуктом — образовательной компетентностью выпускника, способного ответственно осуществлять компетенции современного человека-профессионала в проблемных профессиональных и жизненных ситуациях;

ж) единое пространство и ценностно-ориентационное единство педагогов, согласованно выполняющих индивидуальные деятельности в структуре единого процесса формирования профессионально-компетентной личности выпускника.

Основные характеристики коллективного педагогического субъекта (Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев, Я.Л. Коломенский, Р.Л. Кричевский, Л.А. Петровская и др.):

- активность педагогов в определении путей построения профессионального образования с позиций компетентностного подхода;
- пристрастно-действенное отношение педагогов к совместной деятельности по формированию образовательной компетентности обучающихся;
- ценностно-ориентационное единство и групповая сплоченность педагогов, составляющих коллективный педагогический субъект;
- четкость распределения функций, взаимных вкладов и ответственности педагогов в совместной деятельности, обеспечивающей освоение студентами компетентностного опыта;
- взаимная обусловленность и ценностно-смысловая коммуникация педагогов, помогающих обучающимся овладеть ключевыми компетенциями;
- способность к развитию на основе включенности педагогов в совместную компетентностно-ориентированную педагогическую деятельность;
- способность обеспечивать совокупный продукт — профессионально компетентную личность выпускника, способную быть компетентным субъектом освоения культуры и нравственного решения жизненных практических и профессиональных проблем.

Концептуальная модель образовательного пространства (по Л.С. Лисицкой) [52, с.5].

Подход к построению концептуальной модели образовательного пространства основан на декомпозиции результатов обучения (РО) и установления между ними причинно-следственных связей для структурирования и отбора компетентностно-ориентированного содержания образования для модульных вариативных образовательных программ (ОП). Данный подход направлен на извлечение из избыточного образовательного пространства такого содержания образования, которое будет необходимо и достаточно для формирования запланированных РО.

Характерной особенностью концептуальной модели образовательного пространства является высокая степень формализации, что позволяет широко использовать средства автоматизации как для планирования РО и моделирования на их основе образовательного процесса, так и для построения различных образовательных траекторий по подготовке выпускников. В модели отражена главная особенность компетентностного подхода к образованию – переориентация образовательного процесса с возможностей и желания преподавателей на ожидания выпускников – ожидания того, что они будут уметь делать из сферы своей профессиональной деятельности после окончания всей или отдельной части ОП. Ключевыми понятиями подхода являются *результаты обучения* и *компетенции*.

Методология¹⁴ проектирования модульно-компетентностных программ в соответствии с требованиями ФГОС (по Т.А.Корчак) [43, с.??]:

Обучение в рамках модульно-компетентностного подхода¹⁵ представляет собой освоение обучающимися модульных программ, состоящих из наборов модулей содержания профессионального обучения, материалы которых достаточно легко могут быть размножены, исправлены и дополнены. В идеале, процесс правки должен поспевать за требованиями, предъявляемыми работодателями.

Профессиональный цикл ФГОС НПО состоит из профессиональных модулей (ФГОС СПО – из общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей), каждый из которых содержательно соответствует одному основному виду профессиональной деятельности¹⁶ (далее ВПД).

Профессиональный модуль (далее – ПМ):

1) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 12] – часть программы профессионального образования (обучения), предусматривающая подготовку обучающихся к осуществлению определенной совокупности трудовых функций, имеющих самостоятельное значение для трудового процесса. Может быть частью основной профессиональной образовательной программы или самостоятельной программой с обязательной процедурой сертификации квалификации выпускника по ее окончании;

¹⁴ Методология — [учение об организации деятельности](#) (материал из википедии), (прим. Т.А.Корчак)

¹⁵ Концепция организации учебного процесса, в которой в качестве интегрированной цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение структуры профессионального обучения [111]

¹⁶ см. раздел 1 (прим. Т.А.Корчак)

2) (согласно макетов Федеральных государственных образовательных стандартов начального / среднего профессионального образования нового поколения) [54, с. 6; 55, с.6] – часть основной профессиональной образовательной программы, имеющая определённую логическую завершённость по отношению к заданным ФГОС результатам образования, и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов деятельности.

ПМ является целостной единицей программы, предполагающей параллельное изучение теоретических вопросов профессиональной деятельности и немедленное закрепление их на практике. В связи с этим дидактические единицы группируются в профессиональном модуле не на основе принципа научности, как это принято в учебных дисциплинах, а на основе их соответствия заявленному практическому результату – формированию набора профессиональных компетенций, составляющих вид деятельности. Перегруппировка дидактических единиц, переход от предметно-дисциплинарной логики формирования изучаемого материала к функционально-деятельностной, – приводит к достижению иных результатов профессионального образования, более соответствующих требованиям профессиональной деятельности.

Профессиональный модуль характеризуется:

- целостностью и завершённостью;
- полным содержательным соответствием одному виду профессиональной деятельности;
- значимостью для работодателя;
- автономностью относительно основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) по той или иной профессии / специальности и способностью быть элементом сразу нескольких различных ОПОП (по различным специальностям);
- сертифицируемостью.

Отличие профессиональных модулей от дисциплин с точки зрения организации обучения, а, следовательно, распределения нагрузки и оплаты труда преподавателей, заключается в том, что профессиональные модули имеют интегративный характер.

В подготовке обучающихся по профессиональному модулю могут привлекаться преподаватели любых дисциплин, в содержание которых входят вопросы, необходимые для овладения профессиональной функцией. Далее, поскольку обучение является практико-ориентированным, урочные формы обучения занимают в нем незначительное место. Кроме них проводятся (в зависимости от особенностей той или иной профессии / специальности) практические, лабораторные занятия, консультации (групповые и индивидуальные) организуется проектная и исследовательская деятельность, учебная практика и т.п.

Наименование того или иного профессионального модуля осуществляется на основе наименования соответствующего основного вида профессиональной деятельности путём замены глагола на отглагольное существительное. *Например:* «Разрабатывать технологические процессы изготовления деталей машин» → «Разработка технологических процессов изготовления деталей машин».

Программа профессионального модуля (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 12] – документ, определяющий результаты обучения, критерии, способы и формы их оценки, а также содержание обучения и требования к условиям реализации профессионального модуля.

В состав примерной программы профессионального модуля¹⁷ включаются:

- паспорт примерной программы профессионального модуля;
- результаты освоения профессионального модуля;
- структура и примерное содержание профессионального модуля;
- условия реализации программы профессионального модуля;
- контроль и оценка результатов освоения профессионального модуля (вида профессиональной деятельности).

Цели и задачи профессионального модуля определяются согласно требованиям к результатам освоения модуля, указанным в структуре основной профессиональной образовательной программы (VI раздел ФГОС НПО / СПО): «...с целью овладения указанным видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями обучающийся в ходе освоения профессионального модуля должен: *иметь практический опыт:...*; *уметь:...*; *знать:...*».

Результатом освоения программы профессионального модуля является овладение обучающимися видом профессиональной деятельности, в том числе профессиональными и общими компетенциями, в соответствии с которыми и разрабатывается программа профессионального модуля.

Прежде всего, необходимо сформулировать требования к приобретению практического опыта в процессе обучения по профессиональному модулю (результатов обучения).

При формулировании необходимо исходить из того, что практический опыт, приобретаемый обучающимся, должен обеспечивать готовность к выполнению соответствующего вида деятельности, овладение всеми необходимыми для этого компетенциями.

Описание должно позволять построить программу практики и / или практического обучения данному виду профессиональной деятельности и оценить ее на соответствие требованиям ФГОС.

После этого, путем «разложения» компетенций, нужно сформулировать умения, осваиваемые при изучении модуля. В большинстве случаев при их определении важно не упустить логику деятельности (от планирования решения, выбора способа действий, его реализации и коррекции до оценки результатов). Среди умений называются не только внешне наблюдаемые, но и когнитивные (например, выбирать наиболее подходящий способ и средства осуществления

¹⁷ В соответствии с разъяснениями по формированию примерных программ профессиональных модулей начального профессионального и среднего профессионального образования на основе Федеральных государственных образовательных стандартов начального профессионального и среднего профессионального образования – Москва: ФИРО, 2009 – 13 с. (приложение 2.2.) (прим. Т.А.Корчак)

действия), коммуникативные (устанавливать психологический контакт с клиентами (сотрудниками, подчиненными), объяснять...).

И на завершающем этапе работы над программой модуля необходимо определить знания, которые лежат в основе компетенции и умений, ее составляющих.

При этом, чем сложнее деятельность, тем меньший смысл имеют попытки однозначно соотнести знания-умения-компетенции. Обычно «единица» знания оказывается востребованной в рамках целостной компетенции или нескольких умений.

Раздел «**Структура и примерное содержание профессионального модуля**» включает:

- *тематический план профессионального модуля*, в котором раскрывается рекомендуемая последовательность изучения разделов и тем программы, показывается распределение учебных часов по разделам и темам междисциплинарного курса (курсам), производственной (по профилю специальности) практики;
- *содержание обучения по профессиональному модулю*, разработанное с учетом требований к результатам освоения ОПОП НПО / СПО по конкретному профессиональному модулю, компетенций, которые будут сформированы после освоения профессионального модуля и практического опыта, основных умений и знаний, которыми должен овладеть обучающийся при изучении междисциплинарного курса (курсов).

Под разделом профессионального модуля понимается часть программы профессионального модуля, которая характеризуется логической завершенностью и направлена на освоение одной или нескольких профессиональных компетенций. Раздел профессионального модуля может состоять:

- из междисциплинарного курса или его части (если практика по модулю проходит концентрированно);
- из междисциплинарного курса или его части в сочетании с практикой (если практика по модулю проходит рассредоточено).

Наименование раздела профессионального модуля должно начинаться с отглагольного существительного и отражать совокупность осваиваемых компетенций, умений и знаний.

Далее формируется набор составляющих модуль **междисциплинарных курсов** (МДК):

1) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 12] – системы знаний и умений, отражающей специфику вида профессиональной деятельности и обеспечивающей освоение компетенций при прохождении обучающимися практики в рамках профессионального модуля;

2) (согласно макетов Федеральных государственных образовательных стандартов начального / среднего профессионального образования нового поколения) [54, с. 6; 55, с.6] – системы знаний, умений и практического опыта, отобранной на основе взаимодействия содержания отдельных учебных дисциплин¹⁸,

¹⁸ Системы знаний и умений, отражающей содержание определенной науки и/или области профессиональной деятельности, и нацеленной на обеспечение реализации основной профессиональной образовательной програм-

с целью внутреннего единства образовательной программы профессионального модуля.

Профессиональный модуль может включать в себя только один (обычно такой модуль небольшой по объёму) или несколько МДК, внутри которых указываются соответствующие темы. По каждой теме описывается содержание учебного материала (в дидактических единицах), наименования необходимых лабораторных работ и практических занятий (отдельно по каждому виду), а также примерная тематика самостоятельной работы. Если предусмотрены курсовые работы (проекты) по профессиональному модулю, описывается примерная тематика.

По каждому разделу, междисциплинарному курсу и теме указывается объем часов и определяется уровень их освоения:

- 1 – ознакомительный (узнавание ранее изученных объектов, свойств);
- 2 – репродуктивный (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством);
- 3 – продуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач).

Содержание междисциплинарного курса (курсов) включает в себя учебный материал из разных областей знания (разделов учебных дисциплин), который необходим для формирования компетенций при освоении профессионального модуля. Междисциплинарный курс (курсы) имеют собственный предмет изучения – профессиональную компетенцию (профессиональные компетенции), соответствующие основному виду профессиональной деятельности.

При интеграции (объединении) учебного материала из разных учебных дисциплин необходимо учитывать:

- комплексность подхода к проблемам в рамках МДК;
- исключение дублирования в различных МДК;
- обеспечение связи внутри МДК.

По каждой учебной теме (разделу) МДК приводятся:

- номер и наименование темы (раздела) (в соответствии с примерным тематическим планом);
- содержание учебного материала;
- лабораторные и (или) практические занятия (порядковый номер и тематика).

МДК обычно строится на основе одной или нескольких специальных дисциплин (дисциплин предметной подготовки) ГОС-2, интегрируя их содержание, делая акцент на использовании предметных знаний и умений в контексте того или иного вида профессиональной деятельности. Кроме этого, для основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) среднего профессионального образования (СПО), опираясь на сформированные ранее наборы ди-

мы [80, с. 13]

Под программой учебной дисциплины понимается документ, определяющий результаты обучения, критерии, способы и формы их оценки, а также содержание обучения и требования к условиям реализации учебной дисциплины [80, с. 13]. (С разъяснениями по формированию примерных программ учебных дисциплин НПО/СПО на основе ФГОС можно познакомиться в *приложении 2.3.*) (прим. Т.А.Корчак)

дактических единиц по всем профессиональным модулям (иметь практический опыт – уметь – знать), определяются разделы дисциплин общепрофессионального цикла, которые нужно перенести в профессиональные модули. Эти разделы обеспечивают успешное освоение практической части модуля, направленной на формирование профессиональных компетенций по данному модулю. Потому темы дисциплин разделяют на две части. Одна – соответствующая задачам общепрофессиональной дисциплины (далее ОПД), другая – практико-ориентированная, поддерживающая практическую составляющую модуля.

В междисциплинарном курсе объем времени, отведенный на практические и лабораторные занятия, должен составлять не менее 50%.

По каждому разделу профессионального модуля указывается самостоятельная работа при изучении раздела профессионального модуля, примерная тематика внеаудиторной самостоятельной работы и описываются этапы и содержание *производственной практики*¹⁹ (по профилю специальности), обеспечивающие формирование профессиональных компетенций по определенному виду профессиональной деятельности, с указанием конкретных видов работ.

Следует особо подчеркнуть при модульно-компетентностном подходе важность тщательного планирования и организации производственной практики²⁰, чтобы она на самом деле была связана с целями и задачами обучения, для чего необходимы тесные рабочие контакты с работодателями. Традиционные периоды производственной практики играют свою положительную роль, и они необходимы, однако их недостаточно, в то время как освоение компетенций должно происходить постоянно и закрепляться в период производственной практики. Студентам должны предоставляться широкие возможности обучаться на рабочем месте или в ситуации, максимально имитирующей трудовую среду. Такое обучение позволяет студенту адаптироваться к реальности трудовой деятельности во всем ее многообразии и применять на практике не только профессиональные, но и общие компетенции в различных трудовых ситуациях.

Общие и профессиональные компетенции, определенные в каждом ФГОС НПО / СПО, позволяют человеку осмысленно применять комплекс конкретных профессиональных знаний, умений и способов деятельности в дальнейшей жизни. Они многофункциональны, поскольку позволяют обучающемуся решать проблемы из разных сфер жизни, они способствуют становлению человека и определяют стартовые возможности в успешности его деятельности.

Значимой для СПО становится подготовка специалистов среднего звена с одновременным получением рабочей квалификации по особо сложным профессиям, требующим среднего профессионального образования согласно тарифно-квалификационным характеристикам или профессиональному стандарту.

¹⁹ Вид учебных занятий, использующийся для освоения обучающимися компетенций в процессе самостоятельного выполнения определенных видов работ, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в максимально приближенных к ней условиях. В зависимости от профессиональной направленности производственная практика называется педагогической, сестринской и т.п. [80, с. 13] (прим. Т.А.Корчак)

²⁰ Также существует термин «учебная практика», под которым понимают вид учебных занятий, использующийся для освоения начальных профессиональных умений в условиях учебных мастерских, лабораторий, баз и т.п. И учебная, и производственная практики могут проводиться параллельно с теоретическими занятиями (распредоточено) или в специально выделенный период (концентрированно). [80, с. 13] (прим. Т.А.Корчак)

Перечень профессий рабочих, должностей служащих, рекомендуемых к освоению в рамках основной профессиональной образовательной программы СПО по конкретной специальности, приводится в ФГОС СПО.

Раздел «**Условия реализации программы профессионального модуля**» включает:

- требования к минимальному материально-техническому обеспечению;
- информационное обеспечение обучения – указывается основная и дополнительная учебная литература, учебные и справочные пособия, учебно-методическая литература, перечень рекомендуемых средств обучения, включая аудиовизуальные, компьютерные и телекоммуникационные;
- общие требования к организации образовательного процесса – описание условий проведения занятий, организации учебной и производственной практики, консультационной помощи обучающимся. Здесь же перечисляются дисциплины и модули, изучение которых должно предшествовать освоению данного модуля;
- кадровое обеспечение образовательного процесса – требования к квалификации педагогических (инженерно-педагогических) кадров, обеспечивающих обучение по междисциплинарному курсу (курсам) и осуществляющих руководство практикой.

Раздел «**Контроль и оценка результатов освоения профессионального модуля (вида профессиональной деятельности)**» предполагает соотношение результатов (освоенных профессиональных компетенций) с основными показателями результатов подготовки и формами и методами контроля, которые должны позволять проверять у обучающихся не только сформированность профессиональных компетенций, но и развитие общих компетенций и обеспечивающих их умений.

Результаты указываются в соответствии с паспортом программы профессионального модуля и разделом 2. Перечень форм контроля должен быть конкретизирован с учетом специфики обучения по программе профессионального модуля.

Образовательное учреждение, реализующее подготовку по программе профессионального модуля, обеспечивает организацию и проведение текущего контроля индивидуальных образовательных достижений обучающихся и промежуточной аттестации по междисциплинарным курсам модуля.

Конкретные формы и процедуры текущего контроля знаний и промежуточной аттестации по каждому профессиональному модулю разрабатываются образовательным учреждением самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения.

Текущий контроль проводится преподавателем в процессе обучения, промежуточный – экзаменационной комиссией после обучения по междисциплинарному курсу. Итоги обучения по профессиональному модулю также фиксируются экзаменационной комиссией, в состав которой могут входить представители общественных организаций обучающихся.

Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ОПОП (текущая и промежуточ-

ная аттестация) создаются фонды оценочных средств (далее ФОС), включающие в себя педагогические контрольно-измерительные материалы, предназначенные для определения соответствия (или несоответствия) индивидуальных образовательных достижений (умения, знания и освоенные компетенции) основным показателям результатов подготовки.

Образовательным учреждением должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущей и промежуточной аттестации обучающихся по междисциплинарным курсам профессионального модуля к условиям их будущей профессиональной деятельности – для чего, кроме преподавателей конкретного междисциплинарного курса, в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели.

Возможны три варианта проведения зачёта по модулю:

- зачёт как простая совокупность оценок результатов освоения всех МДК и практики, составляющих данный модуль;
- зачёт как защита курсового проекта (указываются требования к курсовому проекту); оценка производится посредством сопоставления продукта (выхода) проекта с эталоном и оценки продемонстрированных на защите знаний;
- зачёт как выполнение комплексного практического задания (указываются требования к данному заданию); оценка производится путём сопоставления усвоенных алгоритмов деятельности с заданным эталоном деятельности.

Объектами оценки могут выступать:

1. Продукт практической деятельности. Оценка и соответствующие критерии при этом основываются на эталонном качестве продукта.

2. Процесс практической деятельности. При этом оценивается соответствие усвоенных алгоритмов деятельности заданному стандартному эталону деятельности. Критерии оценки основываются на поэтапном контроле процесса выполнения задания.

3. Объём профессионально значимой информации в ходе письменного или устного опроса. Применяется в тех случаях, когда важно установить, что обучающийся владеет достаточным количеством информации, необходимой для формирования определённой компетенции.

Эта информация помогает преподавателю «обосновать» выбор инструментов оценки при составлении оценочных материалов к результатам модуля.

Оценка индивидуальных образовательных достижений по результатам текущего контроля и промежуточной аттестации производится в соответствии с универсальной шкалой, устанавливающей соотношение процента результативности (правильных ответов) с качественной оценкой индивидуальных образовательных достижений:

- $90 \div 100\%$ – 5(отлично);
- $80 \div 89\%$ – 4(хорошо);
- $70 \div 79\%$ – 3(удовлетворительно);
- менее 70% – 2(неудовлетворительно).

На этапе промежуточной аттестации по медиане качественных оценок индивидуальных образовательных достижений экзаменационной комиссией

определяется интегральная оценка освоенных обучающимися профессиональных и общих компетенций как результатов освоения профессионального модуля.

Модульное профессиональное обучение (по Н.В. Блохину) [9]

О необходимости *обучения профессии* говорил ещё И. Г. Песталоцци. Одной из технологий профессионального обучения является методика Модулей Трудовых Навыков (МТН-технология), являющаяся относительной инновацией на российском рынке образовательных услуг. Модульное обучение – один из видов программированного обучения, известного уже с 1960-х годов. В нашей стране технология модульного обучения в различных вариантах применяется и исследуется с начала 1980-х годов (П. А. Юцявичене и др.).

Модульное обучение имеет в своей первооснове несколько концепций. Перечислим некоторые из них: технология лабораторного плана (Е. Пакхерст, Дж. и Э. Дьюи (1919 г.), советские педологические вариации (1923 г.)), технологии программированного обучения (Б. Ф. Скиннер (1950-е), Н. Краудер, В. П. Беспалько (1960-е)). Модульное обучение унаследовало и основные принципы классно-урочной (традиционной) технологии обучения: принципы наглядности, последовательности, регулярности, контроля и некоторые другие, в том числе и в использовании учебной материальной базы.

От лабораторного плана модульное обучение унаследовало организационную структуру: свободный темп обучения и открытость входа-выхода в систему. Заимствованы (без существенных изменений за 80 лет) даже учётная документация успехов учащегося и группы в целом. От Дальтон-плана унаследованы также и принцип индивидуальности обучения (в противовес принципу коллективизма при бригадно-лабораторном обучении в советских училищах). От программированного обучения модульная технология позаимствовала покадровую структуру программы, элементарно-блочное деление материала, а также средства тестового программированного контроля.

Следует отметить, что в настоящее время существуют несколько видов модульных технологий, основывающихся на принципах программированного блочного обучения: проблемно-модульная (М. А. Чошанов), модули трудовых навыков (Н. В. Блохин), адаптивное обучение (Басова Н. В.). Каждая из данных модульных технологий предполагает свою сферу применения: так, проблемно-модульная используется при изучении предметов школьного курса; адаптивное обучение возможно применять в условиях высшей школы; модули трудовых навыков предназначены для формирования профессиональных умений и навыков.

Технология модулей трудовых навыков позволяет в короткие сроки подготовить не только молодых специалистов, но и проводить переквалификацию взрослых безработных, направляемых биржей труда. В этом случае социально-экономическое значение образовательной технологии модульного практико-ориентированного обучения трудно переоценить. Подобные центры переподготовки, взаимодействующие с биржами труда, существуют в Костроме, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде и других городах РФ.

Структурные особенности модульного обучения

Модульное обучение предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы информации). Совокупность нескольких модулей позволяет раскрывать содержание определённой учебной темы или даже всей учебной дисциплины. Модули могут быть целевыми (содержать сведения о новых явлениях, фактах), информационными (материалы учебника, книги), операционными (практические упражнения и задания).

Все основные профессиональные операции разделяются на «шаги», которые komponуются в модульные элементы (операционно законченные единицы), а те – в модульные блоки (тематически законченные единицы). Состав и количество учебных элементов, подлежащих изучению, определяются входным тестированием и зависят от предварительной подготовки и разряда будущей профессии каждого конкретного обучаемого.

Брошюры модульных элементов представляют собой иллюстрированные конспекты с подробным описанием всех технологических операций, выполняя которые учащийся осваивает навык. Брошюра учебного элемента должна полностью заменять учебник и тетрадь. Учебные элементы доступны на занятиях в мастерских каждому учащемуся. Самостоятельно, в индивидуальном темпе изучая брошюры, учащийся сдаёт преподавателю-инструктору каждый учебный элемент, модульный блок и в целом МТН-программу, завершающиеся соответственно текущими, промежуточными и квалификационным испытаниями, содержащими как закрытую тестовую контрольную часть (по форме «сдал – не сдал»), так и творческое нормированное задание, предусматривающее тренировку практического навыка на учебных станциях. Только выполнив практические и теоретические задания текущего учебного элемента на 100 % верно, учащийся может перейти к следующим элементам. Текущий тематический модульный блок завершает испытание на присвоение разряда. Взаимодействия обучаемого и учителя при этом осуществляется по регламенту, определяемому модульной программой, что в значительной мере позволяет снизить психические затраты обоих субъектов педагогического управления.

Темп прохождения индивидуален и у наиболее способных учащихся может составлять 2-3 месяца против 9-10 месяцев учебного года классно-урочной системы обучения. В ряде случаев более целесообразным представляются согласованные изменения расписания предметов общеобразовательной подготовки и занятий в мастерских: чётные месяцы при этом посвящены только практическим занятиям, а нечётные – как общеобразовательным, так и специальному предметам. Определённые требования предъявляются и к оснащению лабораторий – учебных станций, совмещённых с учебными помещениями. Отметим, что, по меньшей мере, один комплект учебных инструментов должен приходиться на 4-х учащихся. Данное соотношение для модульной технологии является всё-таки критическим, но при традиционном фронтальном обучении такое соотношение просто остановит учебный процесс.

Индивидуализированный подход в модульном образовании позволяет учащимся освоить профессиональные навыки полностью (на уровне 4-го разряда и выше), а

группы остаются относительно однородными по многим показателям, так как не происходит «расслоения» учащихся по такой шкале как успеваемость. Свободная регламентация времени исключает ситуации формализма и неуспешности. А благодаря свободному темпу большинство учащихся испытывают положительные эмоции. Правда, возможен и негативный аспект, когда учащийся испытывает ошибочное ощущение «безграничности времени». Решение этих и иных проблем оптимизации модульного профессионально ориентированного обучения требует апробации его психологического сопровождения.

Особенности создания модульных программ

Распространению модульных технологий способствует её мобильность – материалы учебных элементов достаточно легко могут быть размножены, исправлены и дополнены. В идеале, процесс правки должен поспевать за требованиями, предъявляемыми работодателями. Подбор и определение композиции учебного элемента – одна из сложных задач, значительно упростившаяся благодаря развитию компьютерных технологий, благодаря которым и соблюдается принцип воспроизводимости программ. Но конкретное исполнение и организация во многом определяются личностными качествами разработчиков. На современном этапе создание программ сводится уже к чистому творчеству соавторов. В состав креативной группы входят: 1) специалист-профессионал, 2) специалист по дидактике, 3) художник-чертёжник, 4) компьютерный специалист по вёрстке, 5) координатор. «Коэффициент полезного взаимодействия» такой издательской группы представляет несомненный интерес в качестве темы отдельного исследования. Каждый из этих специалистов важен в своей части работы. Специалист-профессионал обязан подобрать содержание учебных элементов, максимально приближённое к реалиям современного производства, он должен выйти за рамки учебников. Специалист по дидактике облекает познания профессионала в форму, в наилучшей мере учитывающей особенности восприятия учащихся: определяется перечень шагов, их последовательность, необходимые иллюстрации и текстовый комментарий к ним. Художник выполняет рисунки, и, наконец, компьютерный специалист объединяет усилия своих коллег при помощи современных мультимедийных цифровых средств. Координатор является как редактором-корректором учебных элементов, так и стратегом, определяющим общее направление программы, число модульных блоков по разрабатываемой специальности, маркетинговое позиционирование проекта.

Конечный продукт – модульная программа специальности – может содержать до сотни учебных элементов, число которых может возрастать по мере текущего усовершенствования программы. На современном этапе модульные программы распространяются на коммерческой основе, хотя не исключено, что в будущем, отдельные модульные программы по некоторым специальностям могут распространяться на условиях «открытого кода» – с возможностью оптимизации под конкретные профессиональные особенности региона конечного реализатора образовательной технологии. Подобный маркетинговый приём в распространении модулей учебных элементов может способствовать преодолению антиинновационной направленности, сопровождающей процессы внедрения практически любой новой образовательной технологии.

Модульные образовательные программы, основанные на компетенциях (по материалам проекта *Delphi II*) [68]:

Основной принцип разработки – формулирование результатов обучения на основе изучения требований работодателей к компетенциям (умениям и знаниям) работников.

Этапы разработки программ:

1. *Исследование потребностей в обучении* – обсуждение с работодателями основных требований (ожидания относительно компетенций работников конкретной профессии и конкретного должностного уровня) к знаниям и умениям специалистов, необходимых для качественного выполнения должностных и профессиональных обязанностей:

- выявляется перспективный спрос работодателей на специалистов;
- к сотрудничеству в разработке модульных программ привлекаются работодатели.

Обратная связь с работодателями может быть получена:

- через прочные связи с предприятиями – социальными партнерами;
- на ярмарках вакансий для студентов, выпускников и работодателей;
- через участие преподавателей и студентов в конкурсах профессионального мастерства;
- через проведение маркетинговых исследований предприятий торговли и общественного питания по заказам;
- через представительство и членство в консолидированных органах работодателей и общественных организациях;
- через опросы групп работодателей.

2. *Совместно с работодателями проводится функциональный анализ* – описание трудовой деятельности через функции и результаты – и формулируется основная цель профессиональной деятельности, *составляется функциональная карта*, состоящая из описания основной цели профессии, функций, составляющих данную профессию и функциональных модулей, определяющих конкретные значимые действия в рамках основных функций, являющихся производными от основных функций.

Функциональная карта представляет собой схему основных функций, т. е. реальных действий, которые выполняет работник различных уровней квалификации, и тех компетенций, которые необходимы ему для выполнения этой профессиональной деятельности.

3. *Разработанная функциональная карта является основой для разработки образовательной программы обучения.*

Важно понять, во-первых, что требования к результатам обучения в образовательной программе формулируются на основе требований к результатам, которые выдвигаются работодателями, т. е., к компетенциям, что реально будет уметь человек после окончания обучения.

Во-вторых, общая логика разработки модульного курса, которая требует построения общей структуры образовательной программы, состоящей из моду-

лей обучения, каждый из которых охватывает ограниченный набор взаимосвязанных компетенций.

Исходными понятиями для разработки модульной образовательной программы, основанной на компетенциях, являются:

- *основная цель профессии/ специальности*, кратко описывающая профессию как суммарный результат того, что должно быть достигнуто в данной профессии;
- *основные функции*, описание которых может носить линейный характер, характер описания различных типов процессов, характер описания производства различных видов продукции или результатов;
- *функциональные модули*, описывающие целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (т. е. компетенций), сформулированных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по окончании освоения модуля;
 - технические компетенции;
 - сквозные/мобильные компетенции;
 - ключевые (базовые) компетенции.

Проекция функциональной карты на программу обучения осуществляется следующим образом:

Основная цель профессии проецируется, т. е. формулируется в структуре программы обучения как *профиль компетенции*, обобщенно описывающий требуемые компетенции для конкретной профессии, соответствующие основной цели функциональной карты. Профиль компетенции проецируется на области компетенции и модули обучения, описывающие конкретные компетенции, которыми будет обладать обучающийся после завершения обучения и которые изложены в документах по модулю как задачи обучения.

Основные функции проецируются, т. е. формулируются в структуре программы обучения как *области компетенции*, описывающие в форме конкретных измеряемых задач конкретные компетенции, которые обучающийся освоит в ходе обучения. Описание областей компетенций начинается со слов: «В каждой области компетенции обучающийся будет уметь...», после чего следует перечень названий областей компетенции, для каждой из которых сформулированы конкретные задачи.

Функциональные модули проецируются, т. е. формулируются в структуре программы, как *модули обучения*, подразделяющиеся на три группы:

- технические модули;
- сквозные модули;
- вспомогательные модули, необходимые в тех случаях, когда для освоения технических компетенций, или модулей обучения, требуются специальные знания или умения; результаты обучения в данных модулях не связаны с требованиями сферы труда, а ориентированы на требования, содержащиеся в технических модулях, т. к. обычно вспомогательные модули носят сугубо предметный характер и схожи с предметами, или дисциплинами, в традиционных программах обучения.

Образовательная программа учебного заведения — это программа достижения целей образования в условиях данного учебного заведения. Такой подход к пониманию сути образовательной программы вызывает необходимость создания ещё одного существенного элемента программы (по *О.Е. Лебедеву*) [50]. Но поскольку общие цели образования можно осуществить лишь при взаимодействии различных предметов, то возникла идея разработать *надпредметные программы как программы достижения конкретных метапредметных результатов*.

Опыт разработки подобных программ возник ещё в советской школе — это опыт составления программы формирования общеучебных умений и навыков. В постсоветский период делаются попытки составить надпредметные программы, ориентированные на достижение и других образовательных результатов. Такие программы могут быть рассчитаны на отдельную ступень школьного образования и даже на меньший период времени. Общий подход к разработке надпредметных программ заключается в том, что каждая из них представляет собой программу обучения школьников решению актуальной для них проблемы или освоения значимых для них умений.

В надпредметной программе указываются: ключевые компетентности, для формирования которых она составлена; предметы, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы совместной работы по различным учебным предметам (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов разного профиля).

По надпредметным программам работают на уроках (и других видах занятий) по обычным школьным предметам за счёт отбора тем, сюжетов, способов деятельности, совокупность которых в итоге и позволяет получить желаемый метапредметный результат и тем самым выйти за рамки образовательных стандартов. Содержание надпредметных программ разрабатывается, исходя из запросов школьников: дело педагогов — определить, за счёт каких предметов и каким образом можно удовлетворить эти запросы.

Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы — социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

При разработке надпредметных программ их нужно связывать с определённым этапом школьного образования — ступенью школы, классом. Такой подход к составлению надпредметных программ требует определять общие цели образования на каждой его ступени и для каждого класса. Подобный опыт в нашей образовательной практике почти отсутствует, его надо создавать.

С позиций компетентностного подхода нужны изменения и в предметных программах. Действующие программы определяют главным образом последовательность изучения определённого содержания, меру конкретизации этого содержания. Они ориентируют на достижение в первую очередь «объёмных» образовательных результатов — на усвоение определённого объёма знаний.

При разработке учебных программ по предметам неизбежно возникает необходимость ответить на два вопроса: по какому критерию должен осуществляться отбор учебного материала в программе и, в каких познавательных единицах должно быть описано в ней содержание предмета. При ответе на первый вопрос в большинстве случаев исходят из того, что содержание предмета должно соответствовать содержанию базовой науки, поскольку большинство школьных предметов рассматриваются как основы наук, например физики, истории, математики. Такой подход порождает трудно решаемую проблему оптимизации объёма учебного материала. При попытках сократить этот объём выясняется, что с точки зрения специалистов по базовой науке изъять из программы ничего нельзя, т. к. будет нарушен принцип соответствия содержания предмета базовой науке. Нет сомнений в том, что дети должны получать в школе научные знания. Но это не означает, что школьный предмет должен представлять собой уменьшенную копию той или иной науки.

Вполне возможно, что в перспективе содержание учебного предмета будет определяться, исходя из логики познавательной деятельности. Уже сейчас в зарубежной образовательной практике в качестве основной познавательной единицы при построении учебной программы рассматривается уровень усвоения школьниками учебного материала.

Существует и ещё одна особенность компетентностного подхода к составлению учебных программ. С позиций этого подхода надо разрабатывать не программы по курсу истории или биологии, а программы исторического и биологического образования, поскольку, как уже отмечалось, образовательные результаты в школе достигаются за счёт различных видов деятельности. Если говорить, например, о программе школьного исторического образования, то в ней желательно предусмотреть вклад в историческое образование различных учебных предметов, в ней надо определить и возможности дополнительного образования, самообразования, социально-творческой деятельности в реализации целей исторического образования.

Компетентностный подход в общем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, педагогической деятельности педагогов, работы школьной администрации. На данном этапе развития общеобразовательной школы осуществить компетентностный подход скорее всего можно в опытно-экспериментальной работе образовательных учреждений. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации.

Нужны изменения и в нормативной базе деятельности образовательных учреждений, прежде всего, в документах об итоговой аттестации учащихся, аттестации кадров и учреждений образования. Естественным, что необходимым условием компетентностного подхода в массовой практике становится формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий. Ко-

нечно, создать все перечисленные условия — дело непростое, но, не используя компетентностный подход, достигнуть нового качества образования вряд ли возможно.

Основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) (в высшем профессиональном образовании синоним – основная образовательная программа) *(согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования)* [80, с. 11]:

1) Специально организованный целенаправленный процесс по достижению результатов, заданных федеральным государственным образовательным стандартом профессионального образования с учетом типа и вида образовательного учреждения и потребностей обучающихся.

2) Совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии (*ст. 9 Закона РФ «Об образовании»*).

Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации (*ст. 9 закона РФ «Об образовании»*).

Первоочередные шаги к построению компетентностной модели образования (по В.А. Болотову, В.В. Серикову) [11]:

Расширение в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметного компонента, т. е. включение в содержание данного предмета учебного материала из других областей знания и практики с указанием возможностей использования, например, изучаемого раздела математики в области физики, техники и т. п., и заканчивая более сложными прикладными задачами, предполагающими построение математической модели, процедур измерения и пр. Данный компонент должен предстать перед учащимися в форме межпредметных задач, которые в принципе не могут быть решены средствами одного предмета. Решить такую задачу — это не то же самое, что рассказать у доски о том, где и кем используется данный материал. Естественно, что такое понимание сути усвоения материала должно найти отражение и в соответствующих контрольно-измерительных материалах, а, в конечном счете, и в тестах Единого государственного экзамена.

Создание принципиальной схемы введения компетентностных элементов во все образовательные области учебного плана. Это будет своего рода набор требований, т. е. образовательный стандарт для построения учебного предмета, ориентированного на компетентность, а не на «воспроизведение материала». Одновременно с такой коррекцией образовательных программ должна проводиться

работа и по координации, согласованию «вкладов» различных образовательных областей в общий набор ключевых компетентностей.

Реальной организационной формой реализации компетентностной модели образования должна стать профильная старшая школа, последовательный переход к которой предусмотрен Федеральной программой развития образования.

Перестройка образовательного процесса на основе модульных программ начального и среднего профессионального образования (по Я.Н. Миркину) [59]

Внедрение модульных программ обучения в НПО и СПО делает процесс образования более эффективным, позволяет сократить сроки обучения и дает возможность обучающимся рассматривать многие варианты (разные модульные программы) в получении профессии, требуемой квалификации, навыков и умений. Однако сам процесс перехода на модульные программы – сложный процесс, требующий объемной работы по созданию полного учебно-методического и практического обеспечения для реализации модульных программ.

Процесс перехода от традиционных технологий обучения к использованию модульных программ, основанных на личностно ориентированном подходе, может быть достаточно сложным. В связи с этим целесообразно использовать *модель организации профессионального образования на модульной основе.*

Организация разработки и использования модульных программ включает несколько *последовательных этапов.*

В ходе *организационно-подготовительного этапа* решаются следующие задачи:

1) Определение существующих потребностей в организации обучения студентов (учащихся) в рамках конкретной специальности²¹.

Для решения этой задачи необходимо определить:

а) какие учебные программы, *соответствующие профилю данного учреждения НПО (СПО)*, пользуются спросом на рынке образовательных услуг, какие специальности являются наиболее востребованными среди потенциальных потребителей образовательных услуг;

б) рабочие и служащие, каких специальностей являются наиболее востребованными на рынке труда.

²¹ Для решения этой задачи необходимо проведение мониторинга рынка образовательных услуг. Спрос на профессиональные компетенции обусловлен потребностями работодателей, а предложение в большой степени зависит от запросов и амбиций получателей услуг профессионального образования. В условиях, когда рынок труда не является прямым «заказчиком» образовательных услуг, роль «связующего звена» между учреждениями НПО (СПО) и производством должны играть региональные и муниципальные службы занятости. (Подробнее об опыте взаимодействия учреждений профессионального образования со службами занятости за рубежом и возможностях использования такого опыта в России см.: Алашеев С.Ю., Кутейницына Т.Г., Посталюк Н.Ю. Обзор мировых практик организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России. Сборник докладов по материалам 2-й Всероссийской научно-практической Интернет-конференции 26-27 октября 2005 г. Книга I. – Петрозаводск, 2005).

В результате должен быть определен *перечень специальностей*, в рамках обучения которым будут использоваться модульные программы.

2) *Определение структуры и состава требований, которым должен отвечать будущий специалист.* Данные требования должны, в первую очередь, соответствовать ожиданиям потенциальных работодателей в отношении содержания знаний, умений и навыков, необходимых для квалифицированного выполнения операций и функций, входящих в компетенцию такого специалиста. Собственно, эта задача должна решаться не на уровне конкретного учреждения НПО (СПО), а на государственном уровне: четкие и диагностируемые показатели качества подготовки специалистов должны быть закреплены в Государственных образовательных стандартах НПО (СПО), которые в настоящее время демонстрируют перегруженность недиагностичными параметрами (по Г.И.Ибрагимову) [32].

3) *Определение структуры и состава учебных программ, которые должны быть реализованы в рамках обучения выбранным специальностям.* В основу определения содержания учебных программ должна быть заложена четкая взаимосвязь между детальным перечнем базовых компонентов знаний, умений и навыков, входящих в будущую компетенцию специалиста и комплексной программой обучения. Определение объема и направленности теоретических знаний учащихся должно осуществляться в непосредственной увязке с потребностями их будущей практической деятельности.

4) *Определение модулей каждой из учебных программ.* Модуль представляет собой законченный блок информации, обеспечивающий достижение каждым учащимся определенной образовательной цели. С функциональной позиции возможно деление учебных модулей на два типа: **модули познавательного типа** (обеспечивающие овладение теоретическими знаниями) и **модули деятельности** (обеспечивающие приобретение практических умений, овладение ранее недоступными способами деятельности) (по В.Н.Лебедеву) [49].

5) *Выделение элементарных модульных блоков образовательной программы.* Каждый образовательный модуль, нацеленный на достижение конкретной образовательной задачи, разбивается на более мелкие блоки, подмодули, включающие в себя элементарные знания и умения. В таблице схематично изображено разделение учебного модуля А на подмодули А1, А2, А3 с последующим выделением конкретных знаний и практических навыков, реализуемых в рамках данных подмодулей. При этом для оценки усвоения знаний и навыков выделяют шкалу уровня усвоения, имеющую несколько уровней. Каждому уровню усвоения должно соответствовать определенное число баллов, которые впоследствии суммируются и сравниваются с допустимыми минимальными показателями, считающимися достаточными для того, чтобы считать уровень усвоения учебного модуля удовлетворительным.

В ходе *этапа разработки качественных и количественных характеристик образовательного процесса* решаются следующие задачи:

Модульно-блочная структура учебной дисциплины

Название модульного блока	Учебные задачи							
	Теоретические знания	Уровень усвоения			Практические умения и навыки	Уровень усвоения		
		1	2	3		1	2	3
A1	1. 2. N.	X		X	1. 2. N.			
A2							
A3							
B1								
.....							

1) *Конструирование учебных программ и планов.* Учитывая, что внедрение модульных программ должно быть ориентировано на профессиональную специализацию учреждения НПО (СПО), в большинстве случаев (за исключением введения программ обучения новым, не существовавшим ранее специальностям) требуется не разработка принципиально новых, а уточнение, корректировка, перестановка блоков и элементов ранее существовавших учебных и научных планов и программ. Следует отметить, что разовое создание учебных модулей вовсе не предполагает их использования на постоянной основе на протяжении длительного периода времени: модуль должен соответствовать современным потребностям производства, и поэтому содержание планов и программ должно пересматриваться с необходимой периодичностью.

2) *Определение нормативной продолжительности обучения.* Нормативная продолжительность обучения показывает, сколько времени в среднем требуется учащимся для достижения всех необходимых диагностируемых результатов. Тем не менее, модульная программа должна предполагать возможность выбора индивидуального темпа продвижения по модульной образовательной программе каждым обучающимся.

3) *Выделение базовых и дополнительных компонентов знаний, умений и навыков.* Содержание модулей и методические рекомендации по усвоению соответствующего материала могут быть вариативными. Основное «ядро» каждого из модулей представляет собой базовую часть компетенций учащихся, обязательную для изучения в рамках выбранной специальности. Наполнение модуля дополнительными элементами происходит в *прямой* зависимости от способностей, скорости усвоения, базового уровня подготовки учащегося.

4) *Выделение уровней приобретения профессиональных компетенций.* В зависимости от степени усвоения материала, соотношения дополнительных и базовых компонентов в системе полученных знаний, умений и навыков, устанавливаются **критерии степени развития компетенций учащихся**. К таким критериям могут быть отнесены:

- наличие теоретических знаний;
- наличие первичных профессиональных умений;
- наличие производственно-технологических умений;
- наличие производственно-эксплуатационных умений;

- наличие организационно-управленческих умений.

Для оценки соответствия характеристик «портфеля» знаний и умений учащихся каждому из критериев, имеющих отношение к специальным профессиональным умениям, применяются показатели, характеризующие:

- полноту усвоения практического действия;
- полноту овладения умением;
- соблюдение правил техники безопасности;
- самостоятельность выполнения трудовых действий;
- производительность труда;
- соблюдение трудовой дисциплины, и т. д.

В зависимости от уровня соответствия знаний и умений учащегося данным критериям и показателям, устанавливается **уровень развития компетенций учащихся:**

начальный:

- минимальные знания о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций;
- неосознанность выполняемых действий;
- шаблонный характер деятельности;
- неумение анализировать, выявлять перспективы;
- отсутствие инновационных идей;
- низкая мотивация;
- отсутствие ответственности за производимые действия;
- отсутствие желания вступать в производственный контакт

средний:

- наличие слабо осознанных знаний о действиях, относящихся к реализации профессиональных функций;
- частичная осознанность выполняемых функций;
- полушаблонный характер деятельности;
- поверхностное проведение анализа, слабое видение перспектив;
- мотивация неустойчивая;
- слабое стремление вступать в производственный контакт

продвинутый:

- осознанность выполняемых действий;
- целенаправленность и результативность действий;
- склонность к анализу производимых действий;
- комбинирование имеющихся ресурсов;
- более устойчивая мотивация;
- налаживание некоторых производственных контактов

высокий:

- устойчивая мотивация к совершенствованию деятельности, обобщению опыта;
- осмысленная реализация производственных функций;
- способность прогнозирования результата действий;
- все компоненты профессиональной компетентности сформированы;

- высокий уровень ответственности;
 - устойчивая профессиональная мотивация
- профессиональный:*
- умение реализовывать наиболее эффективные формы комбинирования ресурсов производства;
 - сформированное профессиональное мышление;
 - развитая профессиональная ответственность;
 - умение определять и налаживать любые производственные контакты

5) *Разработка процедур и критериев мониторинга сформированных профессиональных компетенций.* Под мониторингом понимается наблюдение за результатами профессионального обучения учащихся с целью выявления соответствия данных результатов и планируемых показателей результативности обучения. Система мониторинга включает *текущий контроль* за освоением учебной программы, *периодический контроль*, осуществляемый по мере овладения частью умений и знаний, составляющих модульный блок, *итоговый контроль* теоретических знаний в форме тестовых заданий, *итоговый контроль* профессиональных умений в форме краткосрочной производственной практики, курируемой педагогическим и инженерным персоналом учреждения НПО (СПО) совместно с представителями производственной сферы.

Собственно *этап практической реализации разработанных модульных программ* предполагает практическую реализацию разработанных методик.

В результате реализации *диагностического этапа*, помимо основной цели – определения уровня сформированности профессиональных компетенций студентов (обучающихся) в результате мониторинга их знаний и умений, решается также не менее важная задача – выявление недостатков сформированной системы модульного обучения, проектирование элементов ее усовершенствования.

Внедрение модульных программ обучения в учреждениях СПО (НПО) требует вовлечения в этот процесс интеллектуальных, производственных, материальных ресурсов. При постановке задачи развития и реализации системы модульных программ речь идет, по сути, о создании *принципиально нового образовательного продукта*.

Структура источников финансирования модульных программ

Основа финансирования модульных программ – финансовое участие государства и региональных властей. В то же время структура и качество производимого образовательной сферой трудового капитала имеет непосредственную связь с эффективностью и рентабельностью производственного капитала.²²

В этой связи финансирование создания и внедрения модульных программ должно осуществляться с использованием не только бюджетных ассигнований, но и внебюджетных источников, часть из которых представляют средства, полученные от реализации платных услуг и предпринимательской деятельности самого учреждения НПО (СПО), а также средств, выделяемых предприятиями –

²² Мировой банк на основе исследования 192 стран пришел к заключению, что 16% экономического роста в странах с переходной экономикой обусловлены физическим капиталом, 20% - природным капиталом, остальные 64% связаны с человеческим и социальным капиталом (см.: Соболева Е.Н. Экономический механизм использования проектного инвестирования в повышении конкурентоспособности системы образования - С-П., 2004).

партнерами образовательных учреждений. Вовлечение производственных предприятий в процесс финансового обеспечения подготовки профильных специалистов широко используется в зарубежных странах.²³ Опыт содействия работодателей оптимизации и повышению качества профессионального обучения реализуется и в России,²⁴ имея значительный потенциал развития в области финансирования модульных программ начального и среднего профессионального образования.

Понятие и организация модульных программ начального и среднего профессионального образования (по Я.Н. Миркину) [59]

Модульная программа в системе обучения – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Модульную программу можно рассматривать как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающихся. В теории и практике модульного обучения принято определенное соотношение практического материала к теоретическому: 80 % к 20 %.

Выделяют *познавательные* (для изучения основ учебной дисциплины), *операционные* (для формирования навыков, умений и способов деятельности) и *смешанные модули*.

Учебную дисциплину рекомендуется разделять примерно на 10-12 модулей, исходя из того, что их оптимальный объем соответствует логически завершенному разделу учебной дисциплины. Считается, что в рамках одной учебной дисциплины должно быть не более 10-12, но и не менее 5-6 модулей.

Структура модульной программы

Модульная программа включает в себя целевой план действий, банк информационных источников, методическое обеспечение освоения модульной программы.

Модульное обучение строится на основе плана, или рабочей программы. Рабочая программа модуля представляет собой систему средств, посредством которых достигаются учебные и практические цели. Она основывается на одной из основных идей учебного курса или конкретного практического навыка и умения.

²³ Так, например, во Франции система финансирования профессионального образования основана на обязательных отчислениях предприятий в размере от 0,25 до 1,5% от валового фонда заработной платы (в зависимости от величины предприятия). Эти средства централизуются в каждом регионе, и внутри региона ими распоряжаются совместно объединения профсоюзов и работодателей на основе распределения средств между предприятиями в рамках реализации программ профессионального образования (см.: Муравьева Н.В. Трансформация системы профессионального образования и обучения / «Труд за рубежом», 2006, №3, с.72-79).

²⁴ Отечественные специалисты даже ввели в оборот специфический термин – «образовательно-промышленная группа» - ОПГ. Образовательно-промышленная группа – это совокупность учебных заведений и предприятий, объединивших по системе участия свои материальные и нематериальные активы на основе договорных отношений в целях интеграции для реализации инвестиционных и иных проектов и программ, направленных на повышение качества подготовки кадров всех уровней образования в соответствии с современными требованиями технологического и экономического развития предприятия (см.: Кельчевская Н.Р., Шкавро С.Л. Образовательно-промышленные группы как инструмент дополнительного финансирования высшего образования / «Университетское управление: практика и анализ», 2005, №6(39), с.61-65).

Каждый модуль в обучении (модульная программа) начинается с входного контроля знаний и умений и выдачи индивидуального задания обучающемуся на основе анализа результатов входного контроля. Заданиями могут быть как теоретические работы – написание реферата, расчетно-графическое задание, контрольные работы, так и практические, в зависимости от самого содержания модульной программы. Модуль заканчивается контрольной проверкой знаний и умений.

Входной, промежуточный и выходной контроль позволяют определить уровень освоения учебной дисциплины, получения навыков и умений в рамках одного или нескольких модулей.

Очень важным аспектом построения модуля является структурирование деятельности обучающегося по этапам усвоения знаний и выработке навыков и умений: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение и систематизация. Обучение, таким образом, ведется на уровне возможностей обучающегося без интеллектуальных, физических и психологических перегрузок, что позволяет достичь высокого уровня самостоятельности деятельности и мотивации достижения конкретных учебно-познавательных целей.

Преимущества модульной программы

Модульную программу можно использовать в любой системе обучения. Четкое дозирование учебного и практического материала, информационно-методическое обеспечение с программой логически последовательных действий для обучающегося, возможность осваивать материал в удобное для него время – все это улучшает качество и повышает эффективность образовательного процесса в целом.

Модульная организация учебного процесса позволяет совмещать уровневую дифференциацию и коллективные способы обучения, обеспечивает адаптивный характер обучения. Принципиальной особенностью является разбивка процесса обучения на «элементарные порции», выявление логических и психолого-педагогических связей между ними, стандартизация учебного процесса, актуализация самоконтроля. Объективный контроль результатов становится средством обратной связи для обучающегося, что позволяет ему самостоятельно корректировать темпы и способы освоения материалов модуля.

Очень важным является то, что при модульном обучении цели формулируются в терминах способов деятельности. Содержание обучения должно быть представлено в законченных информационных блоках, учебные цели должны быть сформулированы не только в параметрах объема изучаемого содержания, но и в параметрах уровня его практического освоения.

Опыт использования модульного обучения позволяет сделать вывод о том, что в этом случае существенно повышается качество обучения именно в части практических навыков, что особенно важно для начального и среднего профессионального образования, а также происходит сокращение сроков обучения (иногда до 40 %) (по О.Г.Кукосян, Г.Н.Князевой). [47]

Исследование практической потребности экономики России в профессиональном образовании кадров разного уровня показало, что в настоящее время назрела необходимость осуществить в образовании переход к завершенным

многоступенчатым модульным программам профессионального образования, основанным на компетенциях и вариативных образовательных стандартах. Во многих регионах России такая работа начинается и проводится как органами управления образованием, так и самими учебными заведениями НПО и СПО.

Предметные образовательные программы – документы, отражающие тематику и содержание изучаемых предметов по каждой теме, адекватные им ситуационно-моделирующие технологии и контрольно-измерительные материалы. Термин «предметные программы» здесь обретает новый смысл (по *В.А. Болотову, В.В. Серикову*) [11]. В данном случае речь идет не только о научной области, но и о некоторой сфере деятельности, о практике.

С позиций компетентностного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты (по *О.Е. Лебедеву*) [50]. В перспективе содержание учебного предмета будет определяться, исходя из логики познавательной деятельности. Уже сейчас в зарубежной образовательной практике в качестве основной познавательной единицы при построении учебной программы рассматривается уровень усвоения обучающимися учебного материала. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счет изучения других предметов.

Первая группа целей предмета может быть охарактеризована как цели — интенции. Иначе говоря, как цели, определяющие направление движения, но не как цели, определяющие результат, достижение которого гарантируется изучением предмета. Это цели формирования ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, развития интересов, формирования потребностей и достижения других личностных результатов, которые зависят от множества различных факторов, в том числе и «внешкольных».

Вторая группа целей предмета включает цели, описывающие «станцию назначения», те результаты, достижение которых образовательное учреждение может гарантировать (естественно, при определенной познавательной активности самого обучающегося и ряда других условий). В составе этой группы можно выделить четыре вида целей:

- цели, моделирующие метапредметные результаты, которых можно достичь при взаимодействии ряда предметов (например, формирование общеучебных умений и навыков, коммуникативных и других ключевых навыков, некоторых функциональных навыков);
- цели, определяющие метапредметные результаты, которых можно достичь в рамках предмета, но можно использовать при изучении других предметов или в иных видах деятельности (например, формирование читателя как цель изучения литературы);

- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, обеспечивающих общекультурную компетентность учащихся, их способность разбираться в определённых проблемах и объяснять определённые явления действительности;
- цели, ориентированные на усвоение знаний и умений, имеющих опорное значение для профессионального образования определённого профиля.

В данном случае под умением понимается не какой-либо приём, а способность рассматривать явления с определённой точки зрения, опирающаяся, в том числе и на конкретные знания по предмету.

Компетентность как свойство индивида существует в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности. В структуре ориентировочной основы деятельности В.А. Болотов и В.В. Сериков выделяют следующие элементы:

- а) предмет и способы деятельности (мыслительной, организационной, коммуникативной и др.);
- б) понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса;
- в) набор апробированных в собственном опыте способов деятельности;
- г) опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях при неполноте задания условий задачи, дефиците информации, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения;
- д) механизм рефлексии, проявляющийся в своеобразном тестировании ситуации и собственного поведения в соответствии с их ценностно-смысловыми установками.

Гипотетично авторы выделяют следующие *общие характеристики образовательной программы, ориентированной* не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель образования:

1. описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области;
2. определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций (здесь также нужна экспертиза специалистов), последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемности, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, гуманитарной экспертизы решений, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;
3. технология процесса, в том числе последовательность предъявления обучающимся задач-ситуаций различных типов и уровней;
4. алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность обучающихся по преодолению затруднительных ситуаций;
5. технология сопровождения, консультирования и поддержки обучающихся в процессе прохождения программы.

Поскольку образовательные результаты в учебном заведении достигаются за счет различных видов деятельности, с позиций компетентностного подхода к составлению учебных программ необходимо разрабатывать не программы по курсу предмета (истории или биологии), а программы исторического и биологи-

ческого образования. Если говорить, например, о программе школьного исторического образования, то в ней желательно предусмотреть вклад в историческое образование различных учебных предметов, в ней надо определить и возможности дополнительного образования, самообразования, социально-творческой деятельности в реализации целей исторического образования.

С позиций компетентностного подхода программы по отдельным предметам должны рассматриваться как элементы образовательной программы учебного заведения.

Примерная основная профессиональная образовательная программа (ОПОП)²⁵ (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 11] – документ рекомендательного характера, на основе которого разрабатывается основная профессиональная образовательная программа образовательного учреждения профессионального образования. Примерная ОПОП разрабатывается на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) профессионального образования по профессии/специальности и соответствует заданной в нем структуре ОПОП. Уполномоченные федеральные государственные органы обеспечивают разработку на основе ФГОС или федеральных государственных требований примерных основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности (**Ст. 14 закона РФ «Об образовании»**). Составными частями примерной ОПОП являются примерные программы учебной дисциплины, профессионального модуля. Это документы рекомендательного характера, имеющие схожую структуру; на их основе разрабатываются соответствующие программы образовательного учреждения профессионального образования.

Программа воспитания и социализации учащихся (согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения) [22] — перечень системы требований и организационных мероприятий, направленных на воспитание, обучение и развитие учащихся; на формирование в рамках управления региональными образовательными системами и образовательными учреждениями практики планирования, организации и контроля качества двух взаимосвязанных процессов: социальной адаптации образовательных учреждений (уточнение целей и особенностей воспитательной работы, ориентированных на специфику контингента учащихся и микросоциум); многоуровневой социально-личностной адаптации учащихся, обеспечивающей интеграцию знаний и опыта, ценностей и смыслов, индивидуальной культуры и культурной нормы.

Программа профессионального образования (образовательная профессиональная программа) (согласно словарю-справочнику современного российского профессионального образования) [80, с. 10]:

²⁵ С макетом учебного плана ОПОП НПО/СПО можно ознакомиться в *приложение 2.1.3*

1) Специально организованный целенаправленный процесс по достижению заданных результатов профессионального образования (обучения, подготовки) определенного уровня и направленности.

2) Комплекс (комплект) документов, определяющих содержание и организацию этого процесса.

Образовательные профессиональные программы делятся на основные и дополнительные.

Программа формирования универсальных учебных действий (*согласно глоссарию ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения*) [22] — программа, призванная регулировать различные аспекты освоения метапредметных умений, т. е. способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Содержит описание ценностных ориентиров на каждой ступени образования; описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий по ступеням общего образования; описание связи универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов; характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Реструктуризация содержания обучения с позиции компетентностного подхода (авт.):

- *на теоретическом уровне*, в учебном плане, увеличивается количество часов, отводимых на самостоятельную работу, реферирование, проектирование и т. д.;
- *на уровне учебного предмета* в структуре учебных программ по изучаемым дисциплинам расширяется межпредметный компонент; в учебных программах курсов предусматриваются деловые игры, групповые дискуссии, семинары и практикумы, позволяющие проконтролировать способность студентов применить полученные профессиональные знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации;
- *на уровне учебного материала* разрабатываются комплексы задач, лабораторно-практических заданий и упражнений по каждой учебной дисциплине, ориентированные на формирование конкретных профессиональных умений, реально отражающего целостную профессиональную деятельность — от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности и составляющих основу компонентов образовательной компетенции специалиста.

Стандарт (спецификация) модульной программы (по Я.Н. Миркину) [59]

Определение стандарта (спецификации) модульной программы. Стандарт (спецификация) модульной программы НПО и СПО является точным определением и раскрытием структуры модульной программы, содержащим все данные, необходимые для идентификации данной модульной программы.

Виды модульных программ. Модульные программы НПО и СПО можно разделить на две группы:

- *Модульные программы, которые используются в процессе реализации основной образовательной программы* НПО и СПО. Например, учебную дисциплину «Бухгалтерский учет» можно разбить на ряд модульных программ в соответствии с разделами учебного курса: «Бухгалтерский учет основных средств», «Бухгалтерский учет финансовых вложений» и т. п., либо по какому-то классификационному признаку: «Бухгалтерский учет в коммерческих организациях», «Бухгалтерский учет в некоммерческих организациях», «Бухгалтерский учет в коммерческом банке» и пр. В этом случае для того, чтобы обучающийся получил зачет по изучаемой дисциплине, ему необходимо освоить все модульные программы в рамках данной дисциплины.

- *Автономные модульные программы*, которые используются для получения дополнительного образования, в процессе переподготовки, повышения квалификации кадров. Такие модульные программы могут применяться в тех случаях, когда получение какого-то навыка или умения, компетенции, не связано с получением общего образования. Освоение определенных модульных программ позволяет обучающемуся получить необходимый уровень квалификации. Например, модульная программа «токарь 5 разряда» может быть освоена рабочим в учреждении начального профессионального образования как программа дополнительного к НПО образованию (без получения общего среднего образования).

СПЕЦИФИКАЦИЯ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НПО И СПО имеет следующий вид:

- *Область применения модульной программы:* модульные программы в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования.²⁶ Отдельные модульные программы могут многократно использоваться в структуре различных дисциплин.

- *Название специальности*, по которой осуществляется подготовка, в соответствии с государственным образовательным стандартом НПО или СПО

- *Название учебной дисциплины* в соответствии с государственным образовательным стандартом и с примерным учебным планом.

- *Количество часов*, предназначенное для освоения учебной дисциплины в целом в соответствии с государственным образовательным стандартом и в соответствии с примерным учебным планом, с разбивкой по видам нагрузки (аудиторная, самостоятельная работа обучающихся, индивидуальная работа преподавателя с обучающимся, практическая работа)

²⁶ Данный стандарт может применяться с необходимыми корректировками и для разработки модульных программ обучения для иных уровней подготовки (начального и среднего общего образования, высшего образования, дополнительных программ начального, среднего общего образования, дополнительных программ к начальному, среднему, высшему профессиональному образованию, программ переподготовки кадров и повышения квалификации кадров любых уровней). Образовательные учреждения и организации начального и среднего профессионального образования по договорам с федеральным органом государственной власти в области содействия занятости населения, предприятиями, учреждениями и организациями могут осуществлять профессиональную подготовку в целях ускоренного приобретения обучающимися трудовых навыков выполнения определенной работы или группы работ без повышения образовательного уровня на основе модульных программ обучения

- *Название модульной программы* в соответствии с содержанием государственного образовательного стандарта (дидактическими единицами) и с содержанием тематического учебного плана дисциплины. Модульная программа должна охватывать относительно самостоятельный по содержанию раздел учебной дисциплины. Ее название может совпадать с названием раздела учебной дисциплины в соответствии с учебным планом.

- *Цели и задачи модульной программы* (как части учебной дисциплины, с позиций теоретического обучения или освоения практических навыков)

- *Требования в начальному уровню подготовки обучающегося*

- *Форма входного контроля*

- *Требования к уровню освоения содержания модульной программы НПО и СПО*

- *Требования к конечному уровню подготовки обучающегося после освоения модульной программы НПО и СПО*

- *Объем модульной программы в часах* (по видам учебной и практической работы). В этот раздел включается общая трудоемкость модульной программы в часах, выделяется аудиторная нагрузка в целом, а также по видам занятий (лекции, семинары), индивидуальная работа преподавателя с обучающимися, практические занятия, самостоятельная работа обучающегося, итоговый контроль (форма контроля и нагрузка в часах).

- *Распределение часов модульной программы по темам и видам работ.* Указывается количество часов по конкретной теме модульной программы в целом и по видам работ: аудиторные-теоретические занятия, практические занятия, самостоятельная работа обучающегося, индивидуальная работа преподавателя (мастера) с обучающимся.

- *Содержание модульной программы.* Поскольку модульная программа представляет собой обособленный раздел учебной дисциплины, содержание модульной программы должно охватывать содержание программы учебной дисциплины в рамках данного раздела, быть частью единой учебной программы, не включая в себя содержание предыдущих и последующих разделов. В то же время содержание модульной программы может включать в себя углубленное рассмотрение какого-либо вопроса (в рамках узкой специализации), но не в ущерб содержанию учебной дисциплины в соответствии с государственным образовательным стандартом.

- *План семинарских и практических занятий в рамках освоения модульной программы, а также задания для самостоятельной работы обучающихся в рамках модульной программы.* По каждой теме модульной программы разрабатываются задания для подготовки к теоретическим аудиторным занятиям (семинарам), практическим занятиям (в лабораториях, мастерских и пр.), а также задания, которые обучающийся должен выполнить самостоятельно. В этом разделе должна быть приведена необходимая для освоения каждой темы литература, а также пособия для приобретения практических навыков.

- *Форма итогового контроля* для определения уровня освоения модульной программы НПО и СПО. В данном разделе должны быть даны критерии вы-

ставления итоговой оценки на основании теоретических знаний и критерии оценки практических навыков.

- *Требования к учебно-методическому обеспечению модульной программы НПО и СПО.* В этом разделе приводится необходимая учебная и учебно-методическая литература, а также необходимая производственная база (наличие лаборатории, мастерской, определенных видов оборудования, станков и т. д.).

- *Требования к педагогическим и инженерным кадрам* для реализации модульной программы НПО и СПО, а также к наличию вспомогательного учебного персонала. В этом разделе раскрываются требования к профессиональной подготовке преподавателя (уровень образования, наличие ученой степени, наличие ученого звания, конкретной подготовки для реализации данной модульной программы), а также инженерных кадров и вспомогательного персонала (мастер, наладчик оборудования, лаборант и пр.).

- *Состав учебной группы.* Здесь регламентируется предельный контингент численности обучающихся для различных видов учебных занятий. Так, лекционные занятия могут проводиться для лекционного потока, который может объединять несколько учебных групп, семинарские и практические занятия могут проводиться в учебных группах или подгруппах, индивидуальные занятия – с каждым обучающимся либо в малых группах численностью 2-3 человека.

Учебные модули (система ПОО Австралии) [13]– единый набор государственных стандартов, принципов, норм и квалификаций, регулирующих процесс обучения, оценки и признания умений и навыков, которые разработаны в рамках определенной отрасли или отраслей промышленности для удовлетворения собственных потребностей.

Отличительной чертой учебных модулей является то, что в их основу заложены стандарты компетенций. Эти стандарты определяют знания и умения людей, необходимые для осуществления конкретной профессиональной деятельности. Учебные модули состоят из модулей компетенций, которые можно комбинировать для получения государственной квалификации. Иными словами, такой метод организации обучения в большей степени ориентирован на результаты (компетенции), а не на то, как нужно обучать учащихся.

Наряду с тем, что в основе учебных модулей лежит компетентностный подход, они являются узкоотраслевыми.

Модули разрабатываются применительно к определенной отрасли промышленности специальными отраслевыми консультативными органами или предприятиями с целью удовлетворения собственных потребностей. Разработанный обучающий модуль сразу направляется на согласование (по *О.Н. Арефьеву, Г.Д. Бухаровой*).

Учебный цикл (согласно макетов Федеральных государственных образовательных стандартов начального / среднего профессионального образования нового поколения) [54, с. 7; 55, с.7] – совокупность дисциплин (модулей), обеспечивающих усвоение знаний, освоение умений и формирование компетенций в соответствующей сфере профессиональной деятельности

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Анализ организационного аспекта производства	16
Анализ условий труда	17
Анализ экономического аспекта производства / услуг	17
Аспектные характеристики качеств менеджера	33
Аспектные характеристики качества профессионального образования с позиций компетентностного подхода	33
Базисные квалификации	52
Базисный учебный (образовательный) план	107
Базисный учебный план (БУП)	107
Базовые компетентности	52
Базовые навыки	52
Взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда	18
Взаимосвязь образовательных подходов и основополагающих компетенций	53
Вид профессиональной деятельности	18
Виды профессиональной компетентности	53
Государственные требования в области общего образования	18
Государственный заказ	24
Дебаты	94
Дескриптор (квалификационного уровня)	18
Диплом/сертификат	19
Индивидуальные потребности личности (семьи)	23
Индивидуальные потребности личности в области общего образования	19
Индивидуальные характеристики выпускника, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации	34
Каталог ключевых квалификаций	54
Качество образования	34
Качество обучения	35
Качество профессионального образования	34
Квалификационные категории работников образования	55
Квалификационный уровень	19
Квалификация	55
Квалификация (работника)	19
Квалифицированный труд / работник	56
Ключевая квалификация	56
Ключевые качества учебного достижения	36
Ключевые компетентности	57
Ключевые компетенции	57
Ключевые конструкты компетентностного подхода	58
Ключевые навыки	59
Ключевые элементы системы переноса кредитных единиц	60
Коллективный педагогический субъект	107

Компетентностная модель выпускника (КМВ)	37
Компетентностное обучение	14
Компетентностно-ориентированное образование	13
Компетентностно-ориентированное профессиональное образование	14
Компетентностно-ориентированное содержание образования	15
Компетентностный подход к образованию	60
Компетентность	62
Компетентность коммуникативная	63
Компетентность социальная	63
Компетентный	64
Компетенции как основной идентификатор результатов обучения	19
Компетенция	64
Компетенция социальная	65
Компоненты ключевых компетенций	65
Компоненты социальной компетентности	66
Конкурентоспособность выпускника	20
Конкурентоспособный работник	20
Контроль и оценка результатов освоения профессионального модуля (вида профессиональной деятельности)	115
Контроль результатов обучения	38
Концептуальная модель образовательного пространства	109
Концепции качества	38
Концепция компетентностно-ориентированного образования	66
Концепция контекстного обучения А.А. Вербицкого	95
Кредитные единицы (баллы)	67
Критериально-оценочная функция стандартов	43
Критерии информатизации	47
Критерии качества обучения	38
Критерии личностной результативности	46
Критерии оценки качества образования	39
Критерии оценки компонентов образовательной компетенции специа- листа	39
Критерии оценки компонентов специальной компетенции бухгалтера- экономиста	40
Критерии оценки компонентов специальной компетенции менеджера	41
Критерии оценки сформированности профессионально-коммуника- тивной межкультурной компетенции	42
Критерии становления системы полноценной социализации и воспита- ния	47
Критерии хода инновационных процессов в профессиональном об- разовательном учреждении	46
Критерии эффективности управления	47
Личностные результаты образовательной деятельности	43
Междисциплинарный курс	112
Метапредметные результаты образовательной деятельности	43

Метод проектов	96
Методология проектирования модульно-компетентностных программ в соответствии с требованиями ФГОС:	109
Модели (способы) определения компетенций	67
Модель социальной компетентности	68
Модульное профессиональное обучение	117
Модульные образовательные программы, основанные на компетенциях	120
Морально-нравственное воспитание обучающихся	44
Назначение федеральных государственных образовательных стандартов	44
Наименование раздела профессионального модуля	112
Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРК РФ)	21
Национальная система квалификаций Российской Федерации	21
Новые базовые компетенции	68
Новые ключевые компетенции	69
Область профессиональной деятельности	21
Образовательная компетентность специалиста	69
Образовательная компетенция специалиста	70
Образовательная программа учебного заведения	122
Образовательные технологии, поддерживающие компетентностный подход к образованию	97
Обучение для рынка труда	21
Обучение, основанное на компетенциях	14
Общественные запросы в области общего образования (социальный заказ)	44
Общественный договор в области образования	44
Общественный статус федеральных государственных образовательных стандартов	45
Общие компетенции:	70
инструментальные компетенции	71
межличностные компетенции	71
системные компетенции	71
Объект (предмет) профессиональной деятельности	22
Организационно-педагогические условия повышения качества профессионального образования на основе компетентностного подхода	45
Основная профессиональная образовательная программа	124
Основные (key) компетенции	74
Основные виды профессиональной деятельности	22
Основные позиции существующей прямой и инверсионной (обратной) зависимости между компетентностью и компетенциями	74
Основные функции стандартов в области общего образования	45
Основные характеристики коллективного педагогического субъекта	108
Отличие компетенции от других результатов образования	74
Оценка профессиональной компетентности	98

Оценка результатов обучения	46
Педагогическая компетентность	75
Первоочередные шаги к построению компетентностной модели образования	124
Перестройка образовательного процесса на основе модульных программ начального и среднего профессионального образования	125
Планирование результатов обучения	22
Показатели и критерии качества образования	46
Показатели критериев развития профессионального образовательного учреждения	46
Понятие и организация модульных программ начального и среднего профессионального образования	130
Потребности в образовании	23
Правила определения основных видов профессиональной деятельности	24
Предметные образовательные программы	132
Предметные результаты образовательной деятельности	49
Признание профессиональных квалификаций	75
Примерная основная профессиональная образовательная программа	134
Принципы компетентностно-ориентированного профессионального образования	14
Прогноз развития рынка труда	26
Программа воспитания и социализации учащихся	134
Программа профессионального модуля	111
Программа профессионального образования (образовательная профессиональная программа)	134
Программа формирования универсальных учебных действий	135
Прозрачность квалификаций и компетенций	75
Профессионализм	75
Профессиональная деятельность	26
Профессиональная квалификация	76
Профессиональная компетентность	76
Профессиональная компетентность педагога	77
Профессиональная компетентность учителя	78
Профессиональная компетенция	78
Профессиональная подготовка	50
Профессиональное образование	49
Профессиональное образование как процесс	34
Профессиональное образование как результат	34
Профессиональное образование как система	33
Профессиональное образование как ценность	33
Профессиональное обучение	50
Профессионально-коммуникативная компетенция	80
Профессионально-педагогическая компетентность	80
Профессиональные (специальные) компетенции выпускника	38

Профессиональный модуль	109
Профессиональный стандарт (ПС)	26
Профессиональный универсализм	81
Профессия (специальность)	26
Развернутое толкование компетентности	78
Развитие критического мышления через чтение и письмо	100
Разряд (аналоги: категория, класс)	26
Результаты освоения программы профессионального модуля	111
Результаты профессионального обучения (подготовки)	26
Результаты, не подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения основных образовательных программ	50
Результаты, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения основных образовательных программ	50
Реструктуризация содержания обучения с позиции компетентностного подхода	135
Рынок образовательных услуг	27
Рынок труда	27
Система ключевых компетенций	81
Система компетентностей	81
Система оценки и признание результатов профессионального образования и обучения	102
Система оценки учебных достижений обучающихся	50
Содержание междисциплинарного курса	113
Соответствие рынка образовательных услуг рынку труда	28
Состав примерной программы профессионального модуля	111
Социальное партнерство	28
Социально-экономические и организационно-педагогические условия, способствующие достижению соответствия между предложением со стороны системы профессионального образования и спросом на рынке труда	29
Социально-экономические, психолого-педагогические и организационные условия на уровне Федерации, способствующие обеспечению соответствия рынка образовательных услуг рынку труда	30
Социальные технологии	103
Социальный заказ	23
Социальный заказ	51
Специализация	31
Специальность	31
Специальные компетенции	82
Специфика компетентностно-ориентированного обучения	13
Способ оценивания на основе тестовых заданий	105
Способность к трудоустройству	31
Способы понимания компетентности	83

Стандарт (спецификация) модульной программы	135
Структура базовых компетентностей	83
Структура и примерное содержание профессионального модуля	112
Структура ключевых компетентностей	83
Структура ключевых компетенций	83
Структура компетентности	85
Структура компетенции	85
Структура педагогической компетентности	86
Структура профессиональной компетентности педагога	86
Структура профессиональной компетентности учителя	80
Структура профессиональной компетенции	87
Структура профессиональной компетенции педагога	87
Структура профессионально-коммуникативной компетенции	88
Структура социальной компетентности	88
Технологии оценки сформированности ключевых конструктов компетентностного подхода	103
Технология «Портфолио»	104
Типы компетенций	89
Труд, трудовая деятельность	31
Трудовая мобильность, мобильность рынка труда	31
Трудовая функция	31
Универсальные компетенции выпускника	37
Универсальные умения, представляющие основу ключевых компетенций	89
Уровень квалификации (работника)	32
Уровни квалификации	91
Условия реализации программы профессионального модуля	115
Услуги по обучению на рынке образовательных услуг	32
Учебные модули	138
Учебный цикл	138
Федеральный государственный образовательный стандарт	51
Функции ключевых профессиональных компетенций	91
Характеристики индивидуальных учебных достижений выпускников, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации	51
Характеристики ключевых компетенций	91
Характеристики социально-компетентного человека	91
Характерные признаки ключевых компетентностей	92
Цели и задачи профессионального модуля	111
Этапы и уровни формирования образовательной компетентности специалиста	92
Этапы развития (становления) компетентностного подхода	95

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М.: Ин-т практической психологии, 1996. – 768 с.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.
4. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. // Профессиональное образование и формирование личности специалиста / В. И. Байденко, Б. Оскарсон. –М., 2002. – С. 3 – 9.
5. Байденко, В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Дж.В. Зантворт. — М.: Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
6. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
7. Бенин, В. Л. Культурологическая компетентность в подготовке педагога / В. Л. Бенин, Е. Д. Жукова // Образование и наука: Изв. Урал. отделения Рос. акад. образования, 2002. – № 2(14). – С. 132.
8. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 230 с.
9. Блохин, Н. В. Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: Методическое пособие / Н. В. Блохин, И. В. Травин. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003. – 14 с.
10. Бобиенко, О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О. М. Бобиенко // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 25 – 28.
11. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
12. Бордовский, Т. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Т. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
13. Борисов, П. П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг образования, 2003, №1, С.58-61.
14. Бухарова, Г. Д. Обоснование и разработка профессионально-личностной модели выпускника колледжа / Г. Д. Бухарова, О. Н. Арефьев // Новые педагогические исследования. – М.: Изд-во АПО, 2003. – С. 47 – 54 (Проф.образование; Прил. П/№1).
15. Вайнштейн, М. Л. Концепция подготовки и профессиональная характеристика специалиста «Педагог–технолог профессионального образования»

(специальность 03.05.00 – проф. обучение; специализация 03.05.43 – проф. – пед. технологии) / М. Л. Вайнштейн, Н. Е. Эрганова, Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1996.

16. Вайнштейн, М. Л. Проблемы развития профессионально-педагогического потенциала учреждений начального профессионального образования: сб. материалов региональной научно-практической конференции // под ред. М. Л. Вайнштейна. – Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 2004. – С. 232.

17. Великанова, А. В., Чуракова О.В. и др. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио / А. В. Великанова, О. В. Чуракова и др. // Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 2. – Самара: Профи, 2002.

18. Вербицкая, Н. О. К проблеме разработки методологии прогнозирования потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования / Н. О. Вербицкая, М. Э. Матафонов, В. А. Федоров // Образование и наука: Изв. Урал. отделения Рос. акад. образования. – 2002. – № 3(15). – С. 86-95.

19. Гайнанова, О. В. Педагогический колледж в региональной системе образования: монография / О. В. Гайнанова, Е. В. Ткаченко– М.: изд. центр «Вентана-Граф», 2002. – 192 с.

20. Гайнанова, О. В. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей как условие повышения качества подготовки студента / О. В. Гайнанова //Среднее профессиональное образование: Приложение к журналу. – М. – 2002. – № 1. – С. 55–63.

21. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с. – С.34 – 81.

22. Глоссарий ключевых терминов образовательных стандартов общего образования второго поколения – «Учительская газета» №04 (10241) от 27 января 2009 года Abbreviated key title: Ucit. gaz. (Online)

23. Голуб, Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова; под ред. Е. Я. Когана. – Самара: изд-во «Учебная литература», Изд. Дом «Федоров», 2006. – 176 с.

24. ГОСТ Р ИСО 9000–2001. Системы менеджмента качества: основные положения и словарь. – М.: ИПК; Изд-во стандартов, 2001. – 25 с.

25. Громыко, Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования В. В. Давыдова / Ю. В. Громыко // Известия РАО, 2000. – № 2. – С. 37.

26. Давыдов, В. В. Последние выступления / В. В. Давыдов. – М.: ПЦ «Эксперимент», 1998. – 52.

27. Демин, В. А. Профкомпетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса, 2000. – № 4. – С. 35.

28. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – №5.

29. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука: Изв. Урал. отделения РАО, 2005. – № 3(33). – С. 27.
30. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
31. Зникина, Л. С. Межкультурная компетенция в профессиональной подготовке менеджеров / Л. С. Зникина— Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. – 175 с.
32. Ибрагимов, Г. И. Качество среднего профессионального образования в современных условиях / Г. И. Ибрагимов // «Педагогика», 2006. – № 6. – С.78
33. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Коган // Петербург, 1996, – С. 10-18.
34. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара. / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001.
35. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
36. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
37. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи – К.: Початкова школа, 2002.
38. Концепция компетентностно-ориентированного образования в Самарской области. Одобрена постановлением Правительства Самарской области от 19.05.04 № 24 // Юридический журнал директора школы. – 2004. – №4 – С. 15.
39. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – №6. – С.11-40.
40. Корчак, Т. А. Аспектные характеристики качества профессионального образования с позиций компетентностного подхода / Т. А. Корчак // Педагогическая наука – практика: сб. науч. тр. – Челябинск: Урал ГАФК, 2003. Вып. 1. – С. 110 – 115.
41. Корчак, Т. А. Компетентностно ориентированное профессиональное образование как условие оптимизации взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда / Т. А. Корчак, М. Л. Вайнштейн // Образование и наука: Изв. Урал. отделения РАО, 2006. – № 5(42). – С. 69
42. Корчак, Т. А. Методические рекомендации по педагогическому отслеживанию и оцениванию уровня сформированности профессиональной компетентности выпускников / Т. А. Корчак, М. Л. Вайнштейн. – Екатеринбург: ИРРО, 2005. – 54 с.

43. Корчак, Т.А. Методология проектирования модульно-компетентностных программ в соответствии с требованиями ФГОС / Т. А. Корчак // Профессиональное образование: теория, практика, инновации, 2010. – №1. – С. –
44. Краевский, В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.
45. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. – №39-40.
46. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина, (Головко-Гаршина).. – М.: Академия, 2001. – 172 с.
47. Кукосян, О. Г. Использование модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования / О. Г. Кукосян, Г. Н. Князева // Школьные технологии. – М. 2005 г. – № 4. – с. 40-43
48. Куницина В.Н. Международное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
49. Лебедев, В. Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования / В. Н. Лебедев // «Педагогика», 2005 г. – №4. – С. 60-61.
50. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3.
51. Леднев, В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков. — М., 2002.
52. Лисицына Л.С. Методология проектирования модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ. Методическое пособие. СПб: СПбГУ ИТМО. 2009. – 50с.
53. Макет ФГОС ВПО [Электронный ресурс] // Коллегия Минобрнауки России по вопросу «О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования», 2007. Режим доступа: <http://edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>. Дата обращения: 28.06.2010.
54. Макет ФГОС НПО [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=34. Дата обращения: 28.11.2008.
55. Макет ФГОС СПО [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=34. Дата обращения: 28.11.2008.
56. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Академия, 1996.
57. Мель, Ю. Социальная компетентность / Ю. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С.61 – 68.
58. Методика создания ФГОС НПО/СПО нового поколения на основе модульно-компетентностного подхода – Москва: ФИРО, 2007

59. Миркин, Я. Н. Методические рекомендации по финансированию модульных программ начального и среднего профессионального образования / Я. Н. Миркин. – М.: Финансовая академия при правительстве РФ, 2006. – 34 с.
60. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
61. Мониторинг профессионального развития личности ремесленника / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин, Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург: Проф.лицей ремесленников-предпринимателей, 2002 – 112 с.
62. Нестеров, В. В. Педагогическая компетентность: учеб. пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
63. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
64. О современных подходах к подготовке учителя / В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всерос. науч.-прак. конф. – Барнаул, 1996.
65. Олейникова, О. Н. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 63 с.
66. Олейникова, О. Н. Европейские процессы в области развития профессионального образования и обучения / О. Н. Олейникова // СПО, 2003. – № 11. – С. 48.
67. Олейникова, О. Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, Е. В. Сартакова. – М.: Альфа-М, 2005. – 288 с.
68. Олейникова, О. Проект Делфи-2 / О. Олейникова, Б. Мартенс // СПО. – 2004. – № 3. – С. 8.
69. Оскарсон, Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана//Оценка качества профессионального образования / Б. Окарсон; под ред. В. И. Байденко., Дж. ван Затворта. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 44-46.
70. Оценка качества профессионального образования / под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Занворта. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 51-52.
71. Педагогический энциклопедический словарь // гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
72. Пинский, А. А. Ключевые компетенции: философский подход и политическое решение / А. А. Пинский // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001.
73. Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. - №19.

74. Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
75. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
76. Разъяснения по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки специалиста на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макета)
77. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
78. Рыжаков, М. В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг качества образования. – 1999 – № 4. – С. 20 – 23.
79. Сластенин, В. А. и др. Общая педагогика: в 2 ч.: учеб. пособие для вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС. – (Учебное пособие для вузов). Ч. 1.-2003.-286
80. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. – М.: ФИРО, 2010. – 19 с.
81. Смолянинова, О. Г. Информационные и телекоммуникационные технологии в университетском образовании в контексте реализации компетентностного подхода / О. Г. Смолянинова // «ИТТО-2003». Москва, Россия, 2003г.
82. Столярова, И. В. Педагогический контроль как фактор повышения качества обучения слушателей вузов МВД России /И. В. Столярова. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1999. – 198 с.
83. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Национальный фонд подготовки кадров. 2001. – 194 с.
84. Стретч, Дж. Компетентностное образование//Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / Дж. Стретч; под редакцией А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 32 – 36.
85. Ткаченко, Е. В. Социальное партнерство учреждений профессионального образования / Е. В. Ткаченко, Е. Г. Сафонова, Л. П. Панина, О. А. Фищукова. – Екатеринбург, 2003. – 330 с.
86. Томилин, О. Б. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования / О. Б. Томилин, А. В. Бритов, С. И. Демкина // Унив. упр.: практика и анализ. – 2005. - № 1. – С.112-123. – Библиогр.: с. 123
87. Тубельский, А. Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Відкритий урок. Математика. – 2003. – Вип.6. – С.23-28.// Відкритий урок. – 2004. - №11-12. – С.36-63.
88. Управление качеством образования: Практико-ориентированная мо-

нография и методическое пособие / под. ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

89. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgos.isiorao.ru/fgos/FGOS-2010/>. Дата обращения: 28.07.2010.

90. Фишман, И. С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: метод. пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005.

91. Фрумин, И. Д. Основное содержание курса «Введение в современные социальные проблемы»: деятельностные позиции / И. Д. Фрумин, В. В. Башев // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001.

92. Хиттен, К. Компетенции и способы их оценки в различных подходах к образованию // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / К. Хиттен; под редакцией А. В. Великановой. – Самара, 2001. С. 12 – 15.

93. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Барс, 1997. – 392 с.

94. Холстед М. и Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 28 – 32.

95. Хридина, Н. Н. Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой / Н. Н. Хридина. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2003. – 384 с.

96. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование, 2003. – №2.

97. Чапаев, Н. К. Введение в курс «Философия и история образования»: учеб. пособие / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 249 с.

98. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. Пособие / М. А. Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.

99. Чуракова, О. В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Дидактические материалы для обучения педагогов / О. В. Чуракова // Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 1. – Самара: Профи. – 2002. – 135 с.

100. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. 2004. №8. С. 25–31.

101. Шедаврин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шедаврин. – М., ВЛАДОС, 1995. – С.554.

102. Шелтен, А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие / А. Шелтен. – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 1996. – 288 с.

103. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
104. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании, 1999. – № 2. – С. 14 – 18.
105. Шишов, С. Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг образования, 2002, №2, С.58-62.
106. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. - 2003. – № 1(24). С. 46-59.
107. Щедровицкий, Г. П. Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник, 1986. — М., 1987.
108. Экономика труда и социология трудовых отношений / под ред. Мекильяна. – М.: Перспектива, 1997. – С. 69 – 73.
109. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / под редакцией А. В. Великановой. – Самара, 2001. С. 3 – 7.
110. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. // под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999.
111. Ярочкина, Г. В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования: методическое пособие / Г. В. Ярочкина, С. А. Ефимова. – М., 2006. – 180 с.
112. Bader R. Entwicklung beruflicher Handlungs-Kompetenz in der Berufsschule. Dortmund, 1990. S. 3.
113. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
114. Mertens D. Schlueselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschaft // Verlag W. Kolhammer. Stuttgart, Berlin. Köln, Mainz, 1974.
115. Nemeslaki A. Project Management and Evaluation. – Budapest: IMC-Graduate of Business, 1998. P.28.
116. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner, 1991. S.141.
117. Simon Shaw. Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June 1998.
118. Weir, Cyril J. 1990, Communicative Language Testing, Prentice Hall International, UK.

Технология реализации общеобразовательной подготовки при приеме на основные профессиональные образовательные программы начального профессионального и среднего профессионального образования на базе основного общего образования²⁷

До введения в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования общеобразовательная подготовка в пределах образовательных программ начального профессионального образования (далее – НПО) или среднего профессионального образования (далее – СПО) осуществляется в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования, утвержденными приказом Минобрнауки России от 9 марта 2004 г. № 1312.

Образовательное учреждение самостоятельно определяет сочетание базовых и профильных общеобразовательных учебных предметов (профиль) в соответствии со спецификой основной профессиональной образовательной программы по профессии НПО или специальности СПО.

Срок общеобразовательной подготовки в пределах основных профессиональных образовательных программ НПО составляет 57 недель. С учетом этого срок обучения по основной профессиональной образовательной программе НПО увеличивается на 73 недели, включая 57 недель – теоретическое обучение, 3 недели - промежуточная аттестация, 13 недель – каникулы.

Полученные при изучении общеобразовательных учебных предметов умения и знания обучающихся углубляются и расширяются при изучении дисциплин общепрофессионального и профессионального циклов основной профессиональной образовательной программы НПО.

Общеобразовательная подготовка осуществляется рассредоточено, одновременно с освоением образовательной программы по профессии в течение всего срока обучения.

Срок общеобразовательной подготовки в пределах основных профессиональных образовательных программ СПО составляет 39 недель. С учетом этого срок обучения по основной профессиональной образовательной про-

²⁷ На основании Рекомендаций по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования – Москва: ФИРО, 2007 – 10 с., с учетом Перечня профессий начального профессионального образования, утвержденного приказом Минобрнауки России от 28 сентября 2009г. № 354 (зарегистрирован Минюстом России 22 октября 2009 г., регистрационный номер № 15083) и в соответствии с Перечнем специальностей среднего профессионального образования, утвержденным приказом Минобрнауки России от 28 сентября 2009г. № 355 (зарегистрирован Минюстом России 27 октября 2009 г., регистрационный номер № 15123) (прим. Т.А.Корчак)

грамме СПО увеличивается на 53 недели, включая 39 недель – теоретическое обучение, 2 недели - промежуточная аттестация, 11 недель – каникулы. В первый год обучения студенты получают общеобразовательную подготовку, которая позволяет приступить к освоению профессиональной образовательной программы по специальности.

Продолжение изучения общеобразовательных учебных предметов происходит на последующих курсах обучения за счет изучения разделов и тем учебных дисциплин таких циклов основной профессиональной образовательной программы СПО по специальности как «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» («Основы философии», «История», «Иностранный язык» и др.), «Математические и общие естественнонаучные дисциплины» («Математика» и «Информатика»), а также отдельных дисциплин профессионального цикла.

В приложении 1.1 содержатся примерные объемные параметры реализации федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в пределах основных профессиональных образовательных программ НПО (таблица 1) и СПО (таблица 2) с учетом профиля получаемого профессионального образования.

В приложении 1.2 представлено рекомендуемое распределение профессий НПО и специальностей СПО по профилям получаемого профессионального образования.

Приложение 1.1

Таблица 1

Примерные объемные параметры реализации федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в пределах основных профессиональных образовательных программ НПО с учетом профиля получаемого профессионального образования

Учебные предметы	Обязательная учебная нагрузка с учетом профиля профессионального образования в часах					
	Технический профиль		Естественнонаучный профиль		Социально-экономический про- филь	
	Федеральный компонент					
	Учебные предметы	Часы	Учебные предметы	Часы	Учебные предметы	Часы
Базовые	Русский язык	114	Русский язык	114	Русский язык	114
	Литература	215	Литература	215	Литература	215
	Иностранный язык	171	Иностранный язык	171	Иностранный язык	171
	История	114	История	114	История	114
	Обществознание		Обществознание		Информатика и ИКТ	114
	(включая экономику и право)	114	(включая экономику и право)	114	Естествознание	228
	Химия	114	Математика	285	Физическая культура	171
	Биология	114	Информатика и ИКТ	114	ОБЖ	70
	Физическая культура	171	Физическая культура	171		
	ОБЖ	70	ОБЖ	70		
	Итого	1197		1368		1197
Профильные	Математика	342	Физика	285	Математика	342
	Физика	285	Химия	228	Обществознание	228
	Информатика и ИКТ	228	Биология	171	Экономика	114
					География	114
					Право	57
	Итого	855		684		855
ВСЕГО		2052		2052		2052

Таблица 2

Примерные объемные параметры реализации федерального компонента государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования в пределах основных профессиональных образовательных программ СПО с учетом профиля получаемого профессионального образования

Предметы/Учебные	Обязательная учебная нагрузка с учетом профиля профессионального образования в часах									
	Технический профиль		Естественнонаучный профиль		Социально-экономический профиль		Гуманитарный профиль		Культурологический профиль	
	Учебные дисциплины	Часы	Учебные дисциплины	Часы	Учебные дисциплины	Часы	Учебные дисциплины	Часы	Учебные дисциплины	Часы
Базовые	Русский язык	78	Русский язык	78	Русский язык	78	Иностранный язык	117	Русский язык	78
	Литература	117	Литература	117	Литература	117	Математика	117	Литература	117
	Иностранный язык	78	Иностранный язык	78	Иностранный язык	78	Информатика	78	Иностранный язык	117
	История	117	История	117	История	78	Естествознание	78	Обществознание (включая экономику и право)	78
	Обществознание (включая экономику и право)	117	Обществознание (включая экономику и право)	117	Естествознание	39	География	78	Математика и информатика	117
	Химия	78	Информатика и ИКТ	78	Физическая культура	117	МХК	78	Естествознание	117
	Биология	78	Физическая культура	78	ОБЖ	70	Физическая культура	70	География	117
	Физическая культура	78	ОБЖ	70	Информатика и ИКТ	117	ОБЖ		Физическая культура	39
	ОБЖ	70							ОБЖ	78
										70
	Итого	811		733		694		733		811
Профильные	Математика	312	Физика	156	Экономика	117	Русский язык	117	История	117
	Физика	195	Химия	195	Обществознание	117	Литература	234	История мировой культуры	117
	Информатика и ИКТ	86	Биология	164	Право	86	История	203	Профильные дисциплины, отражающие специфику специальности	359
			Математика	156	Математика	312	Обществознание (включая экономику и право)	117		
	Итого	593		671		710		671		593
	ВСЕГО	1404		1404		1404		1404		1404

Рекомендуемое распределение профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования по профилям получаемого профессионального образования

1. В рамках профессиональных образовательных программ начального профессионального образования (далее – НПО) предусмотрены три профиля: технический, естественнонаучный, социально-экономический.

Профессии НПО в соответствии с Перечнем профессий начального профессионального образования, утвержденным приказом Минобрнауки России от 28 сентября 2009г. № 354 (зарегистрирован Минюстом России 22 октября 2009 г., регистрационный номер № 15083), распределяются по профилям получаемого профессионального образования следующим образом:

технический – профессии НПО укрупненных групп направлений подготовки, направлений подготовки, профилей направления подготовки: 110000 Сельское и рыбное хозяйство (профессии 110800.01 Мастер сельскохозяйственного производства, 11080.02 Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства, 110800.03 Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования в сельскохозяйственном производстве, 110800.04 Мастер по техническому обслуживанию и ремонту машинно-тракторного парка), 130000 Геология, разведка и разработка полезных ископаемых, 140000 Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника, 150000 Металлургия, машиностроение и материалобработка, 160000 Авиационная и ракетно-космическая техника, 180000 Морская техника, 190000 Транспортные средства, 200000 Приборостроение и оптотехника, 210000 Электронная техника, радиотехника и связь, 220000 Автоматика и управление, 230000 Информатика и вычислительная техника, 250000 Воспроизводство и переработка лесных ресурсов (кроме профессии 250109.01 Мастер садово-паркового и ландшафтного строительства), 260000 Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров, 270000 Архитектура и строительство;

естественнонаучный – профессии НПО укрупненных групп направлений подготовки, направлений подготовки, профилей направления подготовки: 060000 Здравоохранение, 110000 Сельское и рыбное хозяйство (за исключением профессий 110800.01 Мастер сельскохозяйственного производства, 11080.02 Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства, 110800.03 Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования в сельскохозяйственном производстве, 110800.04 Мастер по техническому обслуживанию и ремонту машинно-тракторного парка), 240000 Химическая и биотехнологии, 250000 Воспроизводство и переработка лесных ресурсов (профессия 250109.01 Мастер садово-паркового и ландшафтно-

го строительства), 280000 Безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды;

социально-экономический и гуманитарный – профессии НПО укрупненных групп направлений подготовки, направлений подготовки, профилей направления подготовки: 030000 Гуманитарные науки, 040000 Социальные науки, 070000 Культура и искусство, 080000 Экономика и управление, 100000 Сфера обслуживания.

2. В рамках профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования (далее – СПО) предусмотрены пять профилей: технический, естественнонаучный, социально-экономический, гуманитарный и культурологический.

Специальности СПО в соответствии с Перечнем специальностей среднего профессионального образования, утвержденным приказом Минобрнауки России от 28 сентября 2009г. № 355 (зарегистрирован Минюстом России 27 октября 2009 г., регистрационный номер № 15123), распределяются по профилям получаемого профессионального образования следующим образом:

технический – специальности СПО укрупненных групп направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки: 090000 Информационная безопасность, 110000 Сельское и рыбное хозяйство (специальности 110809 Механизация сельского хозяйства, 110810 Электрификация и автоматизация сельского хозяйства), 120000 Геодезия и землеустройство, 130000 Геология, разведка и разработка полезных ископаемых, 140000 Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника, 150000 Metallургия, машиностроение и материаловедение, 160000 Авиационная и ракетно-космическая техника, 180000 Морская техника, 190000 Транспортные средства, 200000 Приборостроение и оптоэлектроника, 210000 Электронная техника, радиотехника и связь, 220000 Автоматика и управление, 230000 Информатика и вычислительная техника, 250000 Производство и переработка лесных ресурсов (специальности 250401 Технология деревообработки, 250405 Технология комплексной переработки древесины, 250407 Технология лесозаготовок), 260000 Технология продовольственных продуктов и потребительских товаров, 270000 Архитектура и строительство;

естественнонаучный – специальности СПО укрупненных групп направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки: 020000 Естественные науки, 040000 Социальные науки, 060000 Здравоохранение, 110000 Сельское и рыбное хозяйство (за исключением специальностей 110809 Механизация сельского хозяйства, 110810 Электрификация и автоматизация сельского хозяйства), 240000 Химическая и биотехнологии, 250000 Производство и переработка лесных ресурсов (специальности 250109 Садово-парковое и ландшафтное строительство, 250110 Лесное и лесопарковое хозяйство), 280000 Безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды;

социально-экономический – специальности СПО укрупненных групп направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки: 080000 Экономика и управление, 100000 Сфера обслуживания.

гуманитарный – специальности СПО укрупненной группы направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки 030000 Гуманитарные науки.

культурологический – специальности СПО укрупненной группы направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки и специальностей, направлений подготовки 070000 Культура и искусство.

Рекомендации по разработке примерной основной профессиональной образовательной программы (ПОПОП)

I. Формирование программы целесообразно начинать с анализа требований ФГОС к трем основным составляющим:

- к результатам освоения ОПОП (это виды деятельности и компетенции), которые отражают цель и задачи реализации ОПОП;
- к структуре ОПОП (перечень обязательных дисциплин, модулей, умений, знаний по дисциплинам; практического опыта, умений, знаний по модулям);
- к условиям реализации ОПОП (материал, который будет положен в основу соответствующих разделов программ учебных дисциплин и профессиональных модулей).

II. Разработка ПОПОП в целом, базисного учебного плана (БУП), учебного плана ПОПОП (УП ПОПОП) в обязательном порядке должна осуществляться командой, включающей специалистов-разработчиков программ по всем профессиональным модулям (ПМ) и учебным дисциплинам (УД). Разработка программ ПМ в большинстве случаев также предполагает командную работу. В меньшей степени это касается программ УД, однако и их разработка, как минимум, требует внутренней экспертизы.

III. Разработка ПОПОП в целом, базисного учебного плана (БУП), учебного плана ПОПОП (УП ПОПОП), программ каждого профессионального модуля (ПМ) и каждой учебной дисциплины (УД) имеет итеративный характер: после прохождения каждого этапа при необходимости можно корректировать материалы, полученные на предыдущих этапах.

IV. Разработка ПОПОП включает следующие этапы:

1 этап: разработка черновых вариантов БУП и учебного плана ПОПОП (УП ПОПОП). (*Приложение 2.1.1 – 2.1.3.*)

2 этап: разработка программ ПМ, при необходимости коррекция БУП и УП ПОПОП. (*Приложение 2.2*)

3 этап: разработка программ УД, при необходимости коррекция БУП и УП ПОПОП. (*Приложение 2.3*)

**Рекомендации
по разработке базисного учебного плана
по профессии начального профессионального образования
(для очной формы обучения)**

1. Общие положения

1.1. Базисный учебный план по профессии начального профессионального образования (далее – базисный учебный план) является частью основной профессиональной образовательной программы по профессии начального профессионального образования в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и Федеральным государственным образовательным стандартом начального профессионального образования (далее – ФГОС НПО).

Исходным документом для разработки базисного учебного плана является ФГОС по профессии НПО.

Базисный учебный план определяет перечень, объемы, последовательность изучения (по курсам) дисциплин, профессиональных модулей и входящих в них междисциплинарных курсов, виды учебных занятий, этапы учебной (производственное обучение) и производственной практик, виды государственной (итоговой) аттестации.

1.2. При разработке базисного учебного плана следует учитывать нормы нагрузки:

- недельная нагрузка обучающихся обязательными учебными занятиями составляет 36 учебных часов;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся составляет 54 часа в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной учебной работы.

При разработке базисного учебного плана разработчик устанавливает объем времени (в часах и в неделях), отведенный в целом на освоение основной профессиональной образовательной программы начального профессионального образования (далее – ОПОП НПО), в т. ч.:

- на обязательную часть циклов ОПОП НПО и раздел «Физическая культура»;
- на вариативную часть циклов ОПОП НПО;

При этом объем времени, отведенный на обязательную часть циклов ОПОП НПО и раздел «Физическая культура», составляет около 80% от общего объема времени, отведенного в целом на освоение циклов ОПОП НПО и раздела «Физическая культура»; объем времени (в часах), отведенный на вариативную часть циклов ОПОП НПО составляет около 20% от общего объема времени, отведенного в целом на освоение циклов ОПОП НПО и раздела «Физическая культура».

Кроме того, разработчик указывает:

- объемы времени (в часах) по обязательной части каждого из циклов общепрофессионального и профессионального (ОП.00 и П.00 соответственно) и раздела «Физическая культура»;

- наименование общепрофессиональных дисциплин в общепрофессиональном цикле ОП.00 (дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является обязательной для всех профессий НПО);

- наименование профессиональных модулей и входящих в их состав междисциплинарных курсов в цикле П.00;

- объемы времени (в часах) на лабораторные и практические занятия:

- в целом;

- в рамках обязательной и вариативной части циклов ОПОП;

- по обязательной части общепрофессионального и профессионального циклов;

- по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (объем составляет 2 часа в неделю в период теоретического обучения (обязательной части циклов), но не более 68 часов, из них на освоение основ военной службы – 70% от общего объема времени, отведенного на указанную дисциплину);

- по разделу «Физическая культура»;

- суммарный объем времени (в часах и в неделях) учебной практики (производственное обучение) и производственной практики;

- объемы времени (в неделях) по разделам – промежуточная аттестация, государственная (итоговая) аттестация и время каникулярное.

Объем времени, отведенный на промежуточную аттестацию, составляет не более 1 недели в семестр.

Объем времени, отведенный на государственную (итоговую) аттестацию, составляет не более 1 недели.

2. Структура базисного учебного плана

2.1. Базисный учебный план состоит из титульной части и плана учебного процесса. Рекомендуемый макет базисного учебного плана ОПОП НПО содержится в приложении 2.1.1.а

2.2.1. В титульной части базисного учебного плана указываются:

- код и наименование профессии;

- квалификация;

- нормативный срок обучения;

- дата утверждения базисного учебного плана.

2.2.2. В плане учебного процесса выделены следующие циклы:

- общепрофессиональный;

- профессиональный.

В графе «Рекомендуемый курс изучения» указывается примерный курс освоения дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарного курса (курсов) с учетом межпредметных связей.

При выделении времени на лабораторные и практические занятия следует соблюдать параметры практикоориентированности (в %), вычисляемые по формуле:

$$\text{ПрО} = \frac{\text{ЛПЗ} + (\text{УП} + \text{ПП})}{\text{УН}_{\text{общ.}} + (\text{УП} + \text{ПП})} \cdot 100$$

где

ПрО – практикоориентированность;

ЛПЗ – суммарный объем лабораторных и практических занятий (в часах);

УП – объем учебной практики (в часах);

ПП – объем производственной практики (в часах);

УН_{общ.} – суммарный объем общей учебной нагрузки (в часах);

Диапазон допустимых значений практикоориентированности для ОПОП НПО: 70–85%.

Примеры расчета практикоориентированности приведены ниже.

При сроке обучения 10 мес.: $380 + 684 / 720 + 684 = 76\%$

При сроке обучения 1 год и 10 мес.: $752 + 1368 / 1440 + 1368 = 75\%$

В качестве примера в таблицах 1 и 2 дано распределение бюджета времени, отведенного на освоение ОПОП НПО по профессии НПО.

Таблица 1

Распределение бюджета времени, отведенного на освоение ОПОП НПО по профессии НПО

	Кол-во нед.	В % к итогу
1. Всего по циклам и разделу «Физическая культура»	20	47
1.1. Обязательная часть	16	
1.2. Вариативная часть	4	
2. Учебная практика (производственное обучение) и производственная практика	19	44
3. Промежуточная аттестация	1	2
4. Государственная (итоговая) аттестация	1	2
5. Время каникулярное	2	5
Всего:	43	100

Таблица 2

Примерное распределение бюджета времени, отведенного на теоретическое обучение по профессии НПО

	Объем обязательной учебной нагрузки в часах	В % к итогу
Всего по циклам и разделу «Физическая культура»:	720	100
Обязательная часть и раздел «Физическая культура», в т.ч.:	576	80
Общепрофессиональный цикл	536	74
Профессиональный цикл		
раздел «Физическая культура»	40	6
Вариативная часть	144	20

« ____ » _____ 20 ____ г.

БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН
по профессии начального профессионального образования

(код и наименование профессии)

основная профессиональная образовательная программа
начального профессионального образования

Квалификация: _____
(код и наименование квалификации)

Форма обучения – очная

Нормативный срок обучения на базе
среднего (полного) общего образования – _____ .

Индекс	Элементы учебного процесса, в т.ч. учебные дисциплины, профессиональные модули, междисциплинарные курсы	Время в неделях	Макс. учебная нагрузка обучающегося, час.	Обязательная учебная нагрузка, час.		Рекомендуемый курс изучения
				Всего	В том числе лаб. и практ. занятий	
1	2	3	4	5	6	8
	Обязательная часть циклов ОПОП и раздел «Физическая культура»	*	**	**	**	
ОП.00	Общепрофессиональный цикл		**	**	**	
ОП.01	Наименование дисциплины					***
ОП.02	Наименование дисциплины					***
ОП...	Безопасность жизнедеятельности			**	**	***
П.00	Профессиональный цикл		**	**	**	
ПМ.01	Наименование профессионального модуля					***
МДК.01.01	Наименование междисциплинарного курса					***
МДК.01....	Наименование междисциплинарного курса					***
ПМ.02	Наименование профессионального модуля					***
МДК.02.01	Наименование междисциплинарного курса					***
МДК.02....	Наименование междисциплинарного курса					***
ПМ....	Наименование профессионального модуля					***
ФК.00	Физическая культура		**	**	**	***
	Вариативная часть циклов ОПОП	*	**	**	**	

	Всего по циклам и разделу «Физическая культура»	*	**	**	**	
УП.00.	Учебная практика (производственное обучение)	*		**		
ПП.00.	Производственная практика					
ПА.00	Промежуточная аттестация	*				
ГИА.00	Государственная (итоговая) аттестация	*				
ГИА.01	Защита выпускной квалификационной работы	*				
ВК.00	Время каникулярное	*				
Всего		*				

* время в неделях;

** время в часах;

*** курс изучения.

**Рекомендации
по разработке базисного учебного плана
по специальности среднего профессионального образования
(для очной формы обучения)**

1. Общие положения

1.1. Базисный учебный план по специальности среднего профессионального образования (далее – базисный учебный план) является частью основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» и Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования (далее – ФГОС СПО).

Исходным документом для разработки базисного учебного плана является ФГОС специальности СПО.

Базисный учебный план определяет перечень, объемы, последовательность изучения (по курсам) дисциплин, профессиональных модулей и входящих в них междисциплинарных курсов, виды учебных занятий, этапы учебной и производственной практик, виды государственной (итоговой) аттестации.

1.2. При разработке базисного учебного плана следует учитывать нормы нагрузки:

- недельная нагрузка обучающихся обязательными учебными занятиями составляет 36 учебных часов;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся составляет 54 часа в неделю, включая все виды аудиторной и внеаудиторной учебной работы.

При разработке базисного учебного плана разработчик устанавливает объем времени (в часах и в неделях), отведенный в целом на освоение основной профессиональной образовательной программы начального профессионального образования (далее – ОПОП СПО), в т. ч.:

- на обязательную часть циклов ОПОП СПО;
- на вариативную часть циклов ОПОП СПО.

При этом объем времени, отведенный на обязательную часть по всем циклам ОПОП СПО базовой и углубленной подготовки, составляет около 70% от общего объема времени, отведенного в целом на освоение всех циклов ОПОП СПО; объем времени, отведенный на вариативную часть по всем циклам ОПОП СПО базовой и углубленной подготовки, составляет около 30% от общего объема времени, отведенного в целом на освоение всех циклов ОПОП СПО.

Кроме того, разработчик указывает:

- объемы времени (в часах) по обязательной части каждого из циклов – общего гуманитарного и социально-экономического, математического и общего естественнонаучного, профессионального (ОГСЭ.00, ЕН.00, П.00 соответственно), а также в целом по общепрофессиональным дисциплинам и в целом по профессиональным модулям цикла П.00 (ОП.00 и ПМ.00);

- наименование дисциплин обязательной части цикла ЕН.00 с учетом профиля подготовки;

- наименование общепрофессиональных дисциплин в цикле П.00 (дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является обязательной для всех специальностей СПО);

- наименование профессиональных модулей и входящих в их состав междисциплинарных курсов в цикле П.00;

- объем времени (в часах) в графе «курсовая работа (проект)» однократно – напротив наименования цикла П.00 в случае, если курсовая работа (проект) выполняется по общепрофессиональным дисциплинам и МДК; двукратно – напротив наименования цикла П.00 и напротив профессиональных модулей ПМ.00, если курсовая работа (проект) выполняется только по междисциплинарным курсам в составе профессиональных модулей;

- объемы времени (в часах) на лабораторные и практические занятия:

- в целом;

- в рамках обязательной и вариативной части циклов ОПОП;

- по обязательной части каждого из циклов ОПОП;

- по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (объем составляет 68 часов, из них лабораторных и практических занятий – 48 часов);

- суммарный объем времени (в часах и в неделях) по разделам – учебная практика и производственная практика (практики по профилю специальности);

- объемы времени (в неделях) по разделам – производственная практика (преддипломная практика), промежуточная аттестация, государственная (итоговая) аттестация и время каникулярное.

Объем времени, отведенный, на производственную (преддипломную) практику не может быть менее 4 недель.

Объем времени, отведенный на промежуточную аттестацию, составляет не более 1 недели в семестр.

Объем времени, отведенный на государственную (итоговую) аттестацию, составляет не более 6 недель.

Продолжительность каникул должна составлять 8–11 недель на учебный год.

2. Структура базисного учебного плана

2.1. Базисный учебный план состоит из титульной части и плана учебного процесса. Рекомендуемые макеты базисного учебного плана ОПОП СПО базовой подготовки и углубленной подготовки содержится в приложениях 2.1.2.а и 2.1.2.в

2.2.1. В титульной части базисного учебного плана указываются:

- код и наименование профессии;
- квалификация;
- нормативный срок обучения;
- дата утверждения базисного учебного плана.

2.2.2. В плане учебного процесса выделены следующие циклы:

- общий гуманитарный и социально-экономический;
- математический и общий естественнонаучный;
- профессиональный.

Перечень, объемы времени и сроки изучения дисциплин цикла ОГСЭ.00 устанавливаются данными рекомендациями.

Наименование и объемные параметры дисциплин обязательной части цикла ОГСЭ.00 являются инвариантными для всех ФГОС СПО.

Для базовой подготовки:

Основы философии	48 часов
История	48 часов
Иностранный язык	2 часа в неделю
Физическая культура	2 часа в неделю

Для углубленной подготовки:

Основы философии	48 часов
История	48 часов
Психология общения	48 часов
Иностранный язык	2 часа в неделю
Физическая культура	2 часа в неделю

В графе «Рекомендуемый курс изучения» указывается примерный курс освоения дисциплин, профессиональных модулей и входящих в их состав междисциплинарных курсов с учетом межпредметных связей.

При выделении времени на лабораторные и практические занятия следует соблюдать параметры практикоориентированности (в %), вычисляемые по формуле:

$$\text{ПрО} = \frac{\text{ЛПЗ} + \text{КР} + (\text{УП} + \text{ПП}) + \text{ПДП}}{\text{УН}_{\text{общ.}} + (\text{УП} + \text{ПП}) + \text{ПДП}} \cdot 100$$

где

ПрО – практикоориентированность;

ЛПЗ – суммарный объем лабораторных и практических занятий (в часах);

КР – объем часов на курсовую работу (проект);

УП – объем учебной практики (в часах);

ПП – объем производственной практики (по профилю специальности) (в часах);

ПДП – объем производственной практики (преддипломной);

$УН_{общ.}$ – суммарный объем общей учебной нагрузки (в часах);

Диапазон допустимых значений практикоориентированности для ОПОП СПО базовой подготовки – 50–65%; углубленной подготовки – 50–60%;

Примеры расчета практикоориентированности приведены ниже:
при сроке обучения 1 год 10 мес. (базовой подготовки)

$$(898+24+540+144)/(1944+540+144)=61\%;$$

при сроке обучения 2 год и 10 мес. (базовой подготовки)

$$(1472+30+1008+144)/(2916+1008+144)=65\%;$$

при сроке обучения 2 год и 10 мес. (углубленной подготовки)

$$(1424+38+684+144)/(3240+684+144)=56\%;$$

при сроке обучения 3 год и 10 мес. (базовой и углубленной подготовки)

$$(1868+40+1080+144)/(3888+1080+144)=60\%.$$

В качестве примера в таблицах 1 и 2 дано распределение бюджета времени, отведенного на освоение ОПОП СПО базовой подготовки по специальности технического профиля.

Таблица 1

Примерное распределение бюджета времени, отведенного на освоение ОПОП СПО по специальности технического профиля

	Кол-во нед.	В % к итогу
1. Всего по циклам	81	55
1.1. Обязательная часть	57	
1.2. Вариативная часть	24	
2. Учебная и производственная практика (практика по профилю специальности)	28	19
3. Производственная практика (преддипломная практика)	4	3
4. Промежуточная аттестация	5	3
5. Государственная (итоговая) аттестация	6	4
6. Время каникулярное	23	16
Итого:	147	100

Таблица 2

Примерное распределение бюджета времени, отведенного на теоретическое обучение по специальности технического профиля

	Объем учебн. врем. в часах	В % к итогу
Всего по циклам:	2916	100
Обязательная часть, в том числе по циклам:	2052	70
Общий гуманитарный и социально-экономический цикл	420	14
Математический и общий естественнонаучный цикл	144	5
Профессиональный цикл	1488	51
Вариативная часть	864	30

« _____ » _____ 20__ г.

БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

по специальности среднего профессионального образования

(код и наименование специальности)

основная профессиональная образовательная программа среднего профессионального образования базовой подготовки

Квалификация:
(код и наименование квалификации)

Форма обучения – очная

Нормативный срок обучения на базе среднего (полного) общего образования – _____.

Индекс	Элементы учебного процесса, в т.ч. учебные дисциплины, профессиональные модули, междисциплинарные курсы	Время в неделях	Макс. учебн. нагр.-ка обуч.-ся, час.	Обязательная учебная нагрузка			Реком. курс изучения
				Всего	В том числе		
					лаб. и практ. занятий	курс. работа (проект)	
1	2	3	4	5	6	7	8
	Обязательная часть циклов ОПОП		**	**	**	**	
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл		**	**	**		
ОГСЭ.01	Основы философии			48			***
ОГСЭ.02	История			48			***
ОГСЭ.03	Иностранный язык			**	**		***
ОГСЭ.04	Физическая культура			**	**		***
ЕН.00	Математический и общий естественнонаучный цикл		**	**	**		
ЕН.01	Наименование дисциплины						***
ЕН.n	Наименование дисциплины						***
П.00	Профессиональный цикл		**	**	**	**	
ОП.00	Общепрофессиональные дисциплины						
ОП.01	Наименование общепрофессиональной дисциплины						***
ОП.02	Наименование общепрофессиональной дисциплины						***
ОП.n	Безопасность жизнедеятельности			68	48		***
ПМ.00	Профессиональные модули		**	**	**	**28	

²⁸ Если курсовая работа(проект) выполняется только по междисциплинарным курсам.

ПМ.01	Наименование профессионального модуля						***
МДК.01.01	Наименование междисциплинарного курса						***
МДК.01.02	Наименование междисциплинарного курса						***
ПМ.02	Наименование профессионального модуля						***
МДК.02.01	Наименование междисциплинарного курса						***
МДК.02.02	Наименование междисциплинарного курса						***
ПМ.п	Наименование профессионального модуля						***
	Вариативная часть циклов ОПОП		**	**	**	**	
	Всего по циклам		**	**	**		
УП.00.	Учебная практика	*		**			
ПП.00.	Производственная практика (практика по профилю специальности)						
ПДП.00	Производственная практика (преддипломная практика)	*					
ПА.00	Промежуточная аттестация	*					
ГИА.00	Государственная (итоговая) аттестация	*					
ГИА.01	Подготовка выпускной квалификационной работы	*					
ГИА.02	Защита выпускной квалификационной работы	*					
ВК.00	Время каникулярное:	*					
Всего		*					

* время в неделях;

** время в часах;

*** курс изучения.

« _____ » _____ 20__ г.

БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

по специальности среднего профессионального образования

(код и наименование специальности)

основная профессиональная образовательная программа среднего профессионального образования углубленной подготовки

Квалификация:
(код и наименование квалификации)

Форма обучения – очная

Нормативный срок обучения на базе среднего (полного) общего образования – _____.

Индекс	Элементы учебного процесса, в т.ч. учебные дисциплины, профессиональные модули, междисциплинарные курсы	Время в неделях	Макс. учебная нагрузка обучающегося, час.	Обязательная учебная нагрузка			Рек.-й курс изучения
				Всего	В том числе		
					лаб. и практ. зан.-й	курс. работа /проект	
1	2	3	4	5	6	7	8
	Обязательная часть циклов ОПОП	*	**	**	**	**	
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл		**	**	**		
ОГСЭ.01	Основы философии			48			***
ОГСЭ.02	История			48			***
ОГСЭ.03	Психология общения			48	**		***
ОГСЭ.04	Иностранный язык			**	**		***
ОГСЭ.05	Физическая культура			**	**		***
ЕН.00	Математический и общий естественно-научный цикл		**	**	**		
ЕН.01	Наименование дисциплины						***
ЕН.n	Наименование дисциплины						***
П.00	Профессиональный цикл		**	**	**	**	
ОП.00	Общепрофессиональные дисциплины		**	**	**		
ОП.01	Наименование общепрофессиональной дисциплины						***
ОП.02	Наименование общепрофессиональной дисциплины						***

ОП.03	Наименование обще- профессиональной дисциплины						***
ОП.n	Безопасность жизнеде- ятельности			68			***
ПМ.00	Профессиональные модули		**	**	**	** ²⁹	
ПМ.01	Наименование про- фессионального мо- дуля						***
МДК.01. 01	Наименование меж- дисциплинарного кур- са						***
МДК.01. 02	Наименование меж- дисциплинарного кур- са						***
ПМ.02	Наименование про- фессионального мо- дуля						***
МДК.02. 01	Наименование меж- дисциплинарного кур- са						***
МДК.02. 02	Наименование меж- дисциплинарного кур- са						***
ПМ.03	Наименование про- фессионального мо- дуля						***
МДК.03. 01	Наименование меж- дисциплинарного кур- са						***
МДК.03. 02	Наименование меж- дисциплинарного кур- са						***
ПМ.n	Наименование про- фессионального мо- дуля						***
	Вариативная часть циклов ОПОП	*	**	**	**		
	Всего по циклам	*	**	**	**	**	
УП.00.	Учебная практика	*		**			
ПП.00.	Производственная практика (практика по профилю специ- альности)						
ПП.00	Производственная практика (предди- пломная практика)	*					
ПА.00	Промежуточная атте- стация	*					
ГИА.00	Государственная (итоговая) аттеста- ция	*					

ГИА.01	Подготовка выпускной квалификационной работы	*					
ГИА.02	Защита выпускной квалификационной работы	*					
ВК.00	Время каникулярное	*					
Всего		*					

* время в неделях;

** время в часах;

*** курс изучения.

Приложение 2.1.3.а

УЧЕБНЫЙ ПЛАН ПРИМЕРНОЙ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Настоящий учебный план составлен на основе ФГОС НПО и базисного учебного плана (БУП) по _____

код и наименование профессии

Квалификация: _____

Форма обучения – _____

Нормативный срок обучения – ____ год. и ____ мес.

Индекс	Элементы учебного процесса, в т.ч. учебные дисциплины, профессиональные модули, междисциплинарные курсы	Время в неделях	Макс. учебная нагрузка обучающегося, час.	Обязательная учебная нагрузка		Курс изучения
				Всего	В том числе лаб. и практ. занятий	
1	2	3	4	5	6	8
	Обязательная часть циклов и раздела «Физическая культура» ОПОП (всего на дисциплины и междисциплинарные курсы)		**	**	**	
ОП.00	Общепрофессиональный цикл		**	**	**	
ОП.01			**	**	**	***
ОП.02			**	**	**	***
ОП.03			**	**	**	***
ОП.0n			**	**	**	***
П.00	Профессиональный цикл		**	**	**	
ПМ.00	Профессиональные модули		**	**	**	
ПМ.01			**	**	**	***
МДК.01.01			**	**	**	***
УП.01.		*		**		***
ПП.01		*		**		***
ПМ.02			**	**	**	***
МДК.02.01			**	**	**	***
УП.02		*		**		***
ПП.02		*		**		***
ПМ.0n			**	**	**	***
МДК.0n.01			**	**	**	***
МДК.0n.0m			**	**	**	***
УП. 0n		*		**		***
ПП. 0n		*		**		***
ФК.00.	Физическая культура		**	**	**	***

	Вариативная часть циклов ОПОП	*	**	**	**	
	Всего на междисциплинарные курсы		**	**	**	***
УП.00.	Всего на учебную практику (производственное обучение)	*		**		
ПП.00.	Всего на производственную практику	*		**		
ПА.00	Промежуточная аттестация	*				
ГИА.00	Государственная (итоговая) аттестация	*				
ГИА.01	Подготовка выпускной квалификационной работы	*				
ГИА.02	Защита выпускной квалификационной работы	*				
ВК.00	Время каникулярное	*				
Всего <i>заполняется (проверяется) по ФГОС</i>		*	**	**	**	

* - время в неделях

** - время в часах

*** - номер курса

В учебном плане ПОПОП следует указывать

- обязательную и максимальную учебную нагрузку обучающегося в часах по каждой из изучаемых дисциплин, по каждому профессиональному модулю и междисциплинарному курсу;
- обязательную нагрузку в часах и неделях по учебной и производственной практике.

Объем учебной нагрузки по общепрофессиональному циклу и разделу «Физическая культура») должен совпадать с объемом, указанным в тексте ФГОС для обязательной части циклов ОПОП.

Объем учебной нагрузки по профессиональному циклу и профессиональным модулям не должен совпадать с указанным во ФГОС, т.к. во ФГОС в данных строках указаны только часы на изучение МДК профессиональных модулей, а в УП ОПОП НПО часы на изучение МДК и практику по модулям. Совпадать должен объем учебной нагрузки, указанный в строке ФГОС «профессиональные модули» и в строке УП ОПОП НПО «всего на междисциплинарные курсы».

Объем учебной нагрузки по всем видам практики должен соответствовать объемам, указанным в тексте ФГОС.

Количество часов, отведенных на вариативную часть циклов ОПОП, должно совпадать с указанным во ФГОС.

Приложение 2.1.3.в

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

ПРИМЕРНОЙ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Настоящий учебный план составлен на основе ФГОС СПО и базисного учебного плана (БУП) по _____.

код и наименование специальности

_____ подготовки

_____ базовой или углубленной

Квалификация: _____

Форма обучения – _____

Нормативный срок обучения – ____ года и ____ мес.

Индекс	Элементы учебного про- цесса, в т.ч. учебные дисциплины, профессио- нальные модули, меж- дисциплинарные курсы	Время в неде- лях	Макс. учебная нагрузка обу- чающегося, час.	Обязательная учебная на- грузка			Курс изучения
				Всего	В том числе		
					лаб. и практ. занятий	курсовая работа	
1	2	3	4	5	6	7	8
	Обязательная часть циклов ОПОП (всего на дисциплины и меж- дисциплинарные кур- сы)						
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономи- ческий цикл		**	**	**		
ОГСЭ.01			**	**	**		***
ОГСЭ.02			**	**	**		***
ОГСЭ.03			**	**	**		***
ОГСЭ.0n	Физическая культура		**	**	**		***
ЕН.00	Математический и об- щий естественнонауч- ный цикл		**	**	**		
ЕН.01			**	**	**		***
ЕН.02			**	**	**		***
ЕН. 0n			**	**	**		***
П.00	Профессиональный цикл		**	**	**	**	
ОП.00	Общепрофессиональ- ные дисциплины		**	**	**	**	
ОП.01			**	**	**		***
ОП.02			**	**	**		***
ОП.03			**	**	**		***
ОП.0n			**	**	**		***
ПМ.00	Профессиональные мо- дули		**	**	**		
ПМ.01			**	**	**		***
МДК.01.01			**	**	**		***
УП.01.		*		**			***
ПП.01		*		**			***
ПМ.02			**	**	**		***
МДК.02.01			**	**	**		***
УП.02		*		**			***

ПП.02		*		**			***
ПМ.0n			**	**	**		***
МДК.0n.01			**	**	**		***
МДК.0n.0m			**	**	**		***
УП. 0n		*		**			***
ПП. 0n		*		**			***
	Вариативная часть циклов ОПОП	*	**	**	**	**	
	Всего на междисциплинарные курсы		**	**	**	**	
УП.00.	Всего на учебную практику	*		**			
ПП.00.	Всего на производственную практику (практику по профилю специальности)	*		**			
ПДП.00	Производственная практика (преддипломная практика)	*		**			
ПА.00	Промежуточная аттестация	*					
ГИА.00	Государственная (итоговая) аттестация	*					
ГИА.01	Подготовка выпускной квалификационной работы	*					
ГИА.02	Защита выпускной квалификационной работы	*					
ВК.00	Время каникулярное	*					
Всего <i>заполняется (проверяется) по ФГОС</i>		*	**	**	**	**	

* - время в неделях

** - время в часах

*** - номер курса

В учебном плане ПОПОП следует указывать

- обязательную и максимальную учебную нагрузку обучающегося в часах по каждой из изучаемых дисциплин, по каждому профессиональному модулю и междисциплинарному курсу;
- обязательную нагрузку в часах и неделях по учебной и производственной практике (по профилю специальности) и преддипломной практике.

Объем учебной нагрузки по циклам (кроме профессионального) должен совпадать с объемом, указанным в тексте ФГОС для обязательной части циклов ОПОП.

Объем учебной нагрузки по профессиональному циклу и профессиональным модулям не должен совпадать с указанным во ФГОС, т.к. во ФГОС в данных строках указаны только часы на изучение МДК профессиональных модулей, а в УП ОПОП СПО часы на изучение МДК и практику по модулям. Совпадать должен объем учебной нагрузки, указанный в строке ФГОС «профессиональные модули» и в строке УП ОПОП СПО «всего на междисциплинарные курсы».

Объем учебной нагрузки по всем видам практики должен соответствовать объемам, указанным в тексте ФГОС.

Количество часов, отведенных на вариативную часть циклов ОПОП, должно совпадать с указанным во ФГОС.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УТВЕРЖДАЮ

Директор Департамента
государственной политики
и нормативно-правового
регулирования в сфере
образования Министерства
образования и науки
Российской Федерации

_____ /И.М. Реморенко/
« ____ » _____ 20 ____ г.

Разъяснения
по формированию примерных программ профессиональных модулей на-
чального профессионального и среднего профессионального
образования на основе Федеральных государственных образовательных
стандартов начального профессионального
и среднего профессионального образования

ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

название программы модуля

20.... г.

Примерная программа профессионального модуля разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта по специальностям среднего профессионального образования (далее – СПО) / профессиям начального профессионального образования (далее – НПО)

код

наименование специальности (профессии)

Организация-разработчик: _____

Разработчики:

Ф.И.О., ученая степень, звание, должность,

Ф.И.О., ученая степень, звание, должность,

Ф.И.О., ученая степень, звание, должность,

Рекомендована Экспертным советом по профессиональному образованию Федерального государственного учреждения Федерального института развития образования (ФГУ ФИРО)

Заключение Экспертного совета № _____ от «____» _____ 20__ г.
номер

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПАСПОРТ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ	стр. 5
2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ	7
3. СТРУКТУРА И ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ	8
4 УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ	12
5. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ (ВИДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)	13

1. ПАСПОРТ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

название программы профессионального модуля

1.1. Область применения программы

Примерная программа профессионального модуля (далее примерная программа) – является частью примерной основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальности (специальностям) СПО / профессии (профессиям) НПО

код	название
<i>Указать специальность (специальности) / профессию (профессии), укрупненную группу (группы) специальностей / профессий или направление (направления) подготовки в зависимости от широты использования примерной программы профессионального модуля.</i>	

в части освоения основного вида профессиональной деятельности (ВПД):

указывается вид профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС по специальностям / профессиям, перечисленными в п. 1.

и соответствующих профессиональных компетенций (ПК):

1. _____
2. _____
3. _____

указываются профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС по специальностям / профессиям, перечисленными в п. 1.

Примерная программа профессионального модуля может быть использована _____

Указать возможности использования программы в дополнительном профессиональном образовании (указать направленность программ повышения квалификации и переподготовки), профессиональной подготовке (указать направленность программы профессиональной подготовки, при освоении профессии рабочего в рамках специальности СПО (указать код и наименование специальности СПО)

указать уровень образования: основное общее, среднее (полное) общее, профессиональное образование и др.

указать опыт работы: тип предприятия, должности, стаж и др.

1.2. Цели и задачи модуля – требования к результатам освоения модуля

С целью овладения указанным видом профессиональной деятельности и соответствующими профессиональными компетенциями обучающийся в ходе освоения профессионального модуля должен:

иметь практический опыт:

уметь:

знать:

Указываются требования к практическому опыту, умениям и знаниям в соответствии с ФГОСами по специальностям / профессиям, перечисленными в п. 1.

1.3. Рекомендуемое количество часов на освоение программы профессионального модуля:

всего – _____ часов, в том числе:

максимальной учебной нагрузки обучающегося – _____ часов, включая:

обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающегося – _____ часов;

самостоятельной работы обучающегося – _____ часов;

учебной и производственной практики – _____ часов.

2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

Результатом освоения программы профессионального модуля является овладение обучающимися видом профессиональной деятельности _____, в том числе профессиональными (ПК) и общими (ОК) компетенциями:

Код	Наименование результата обучения
ПК
ПК
ПК
ОК
ОК
ОК

Наименование результатов обучения приводится в соответствии с текстом вышеназванных ФГОС СПО / НПО.

3. СТРУКТУРА И ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ

3.1. Тематический план профессионального модуля (вариант для НПО)

Коды профессиональных компетенций	Наименования разделов профессионального модуля*	Всего часов (макс. учебная нагрузка и практики)	Объем времени, отведенный на освоение междисциплинарного курса (курсов)			Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося		Самостоятельная работа обучающегося, часов	Учебная, часов	Производственная, часов (если предусмотрена рассредоточенная практика)
			Всего, часов	в т.ч. лабораторные работы и практические занятия, часов			
1	2	3	4	5	6	7	8
	Раздел 1.	*	*	*	*	*	*
	Раздел 2.....	*	*	*	*	*	*
	Раздел	*	*	*	*	*	*
	Производственная практика, часов (если предусмотрена итоговая (концентрированная) практика)	*					*
		(ввести число)					(повторить число)
	Всего:	*	*	*	*	*	*

Ячейки в столбцах 3, 4, 6, 7, 8 заполняются жирным шрифтом, в 5 – обычным. Если какой-либо вид учебной работы не предусмотрен, необходимо в соответствующей ячейке поставить прочерк. Количество часов, указанное в ячейках столбца 3, должно быть равно сумме чисел в соответствующих ячейках столбцов 4, 6, 7, 8 (жирный шрифт) по горизонтали. Количество часов, указанное в ячейках строки «Всего», должно быть равно сумме чисел соответствующих столбцов 3, 4, 5, 6, 7, 8 по вертикали. Количество часов, указанное в ячейке столбца 3 строки «Всего», должно соответствовать количеству часов на освоение программы профессионального модуля в пункте 1.3 паспорта программы. Количество часов на самостоятельную работу обучающегося должно соответствовать указанному в пункте 1.3 паспорта программы. Сумма количества часов на учебную и производственную практику (в строке «Всего» в столбцах 7 и 8) должна соответствовать указанному количеству часов в пункте 1.3 паспорта программы. Для соответствия сумм значений следует повторить объем часов на производственную практику (концентрированную) в колонке «Всего часов» и в предпоследней строке столбца «Производственная, часов». И учебная, и производственная практики могут проводиться параллельно с теоретическими занятиями междисциплинарного курса (рассредоточено) или в специально выделенный период (концентрированно).

* Раздел профессионального модуля – часть программы профессионального модуля, которая характеризуется логической завершенностью и направлена на освоение одной или нескольких профессиональных компетенций. Раздел профессионального модуля может состоять из междисциплинарного курса или его части и соответствующих частей учебной и производственной практик. Наименование раздела профессионального модуля должно начинаться с отлагательного существительного и отражать совокупность осваиваемых компетенций, умений и знаний.

3.1. Тематический план профессионального модуля (вариант для СПО)

Коды профессиональных компетенций	Наименования разделов профессионального модуля*	Всего часов (макс. учебная нагрузка и практики)	Объем времени, отведенный на освоение междисциплинарного курса (курсов)					Практика	
			Обязательная аудиторная учебная нагрузка обучающегося			Самостоятельная работа обучающегося		Учебная, часов	Производственная (по профилю специальности), часов (если предусмотрена рассредоточенная практика)
			Всего, часов	в т.ч. лабораторные работы и практические занятия, часов	в т.ч., курсовая работа (проект), часов	Всего, часов	в т.ч., курсовая работа (проект), часов		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Раздел 1.	*	*	*	*	*	*	*	*
	Раздел 2.	*	*	*		*		*	*
	Производственная практика (по профилю специальности), часов (если предусмотрена итоговая (концентрированная) практика)	*							*
	Всего:	*	*	*	*	*	*	*	*

Ячейки в столбцах 3, 4, 7, 9, 10 заполняются жирным шрифтом, в 5, 6, 8 - обычным. Если какой-либо вид учебной работы не предусмотрен, необходимо в соответствующей ячейке поставить прочерк. Количество часов, указанное в ячейках столбца 3, должно быть равно сумме чисел в соответствующих ячейках столбцов 4, 7, 9, 10 (жирный шрифт) по горизонтали. Количество часов, указанное в ячейках строки «Всего», должно быть равно сумме чисел соответствующих столбцов 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 по вертикали. Количество часов, указанное в ячейке столбца 3 строки «Всего», должно соответствовать количеству часов на освоение программы профессионального модуля в пункте 1.3 паспорта программы. Количество часов на самостоятельную работу обучающегося должно соответствовать указанному в пункте 1.3 паспорта программы. Сумма количества часов на учебную и производственную практику (в строке «Всего» в столбцах 9 и 10) должна соответствовать указанному в пункте 1.3 паспорта программы. Для соответствия сумм значений следует повторить объем часов на производственную практику по профилю специальности (концентрированную) в колонке «Всего часов» и в предпоследней строке столбца «Производственная, часов». И учебная, и производственная (по профилю специальности) практики могут проводиться параллельно с теоретическими занятиями междисциплинарного курса (рассредоточено) или в специально выделенный период (концентрированно).

* Раздел профессионального модуля – часть программы профессионального модуля, которая характеризуется логической завершенностью и направлена на освоение одной или нескольких профессиональных компетенций. Раздел профессионального модуля может состоять из междисциплинарного курса или его части и соответствующих частей учебной и производственной практик. Наименование раздела профессионального модуля должно начинаться с отглагольного существительного и отражать совокупность осваиваемых компетенций, умений и знаний.

3.2. Содержание обучения по профессиональному модулю (ПМ)

Наименование разделов профес- сионального модуля (ПМ), меж- дисциплинарных курсов (МДК) и тем	Содержание учебного материала, лабораторные работы и практические занятия, самостоятельная работа обучающихся, курсовая работ (проект) (если предусмотрены)		Объем часов	Уровень освоения
1	2		3	4
Раздел ПМ 1. номер и наименование раздела			*	
МДК 1. номер и наименование МДК			*	
Тема 1.1. номер и наименование темы	Содержание (указывается перечень дидактических единиц)		*	
	1.			**
	...			
	Лабораторные работы (при наличии, указываются темы)		*	
	1.			
	Практические занятия (при наличии, указываются темы)		*	
	1.			
Тема 1.2. номер и наименование темы	Содержание (указывается перечень дидактических единиц)		*	**
	1.			**
	...			
	Лабораторные работы (при наличии, указываются темы)		*	
	1.			
	Практические занятия (при наличии, указываются темы)		*	
	1.			
Самостоятельная работа при изучении раздела ПМ 1. (при наличии, указываются задания)		*		
Примерная тематика домашних заданий				
Учебная практика Виды работ		*		
Производственная практика (для СПО – (по профилю специальности) Виды работ		*		
Раздел ПМ 2. номер и наименование раздела		*		
МДК ... номер и наименование МДК		*		
Тема 2.1. номер и наименование темы		*		

Тема 2.2. номер и наименование темы		*	
.....			
Самостоятельная работа при изучении раздела ПМ 2. (при наличии, указываются задания)		*	
Примерная тематика домашних заданий			
Учебная практика Виды работ		*	
Производственная практика (для СПО – (по профилю специальности) Виды работ		*	
Раздел ПМ 3. номер и наименование раздела		*	
.....			
Примерная тематика курсовых работ (проектов) (если предусмотрено)		*	
Обязательная аудиторная учебная нагрузка по курсовой работе (проекту) (если предусмотрено)		*	
Производственная практика (для СПО – (по профилю специальности) итоговая по модулю (если предусмотрена итоговая (концентрированная) практика) Виды работ		*	
	Всего	* (должно соответствовать указанному количеству часов в пункте 1.3 паспорта программы)	

Внутри каждого раздела указываются междисциплинарные курсы и соответствующие темы. По каждой теме описывается содержание учебного материала (в дидактических единицах), наименования необходимых лабораторных работ и практических занятий (отдельно по каждому виду), а также примерная тематика самостоятельной работы. Если предусмотрены курсовые работы (проекты) по профессиональному модулю, описывается примерная тематика. Объем часов определяется по каждой позиции столбца 3 (отмечено звездочкой *). Уровень освоения проставляется напротив дидактических единиц в столбце 4 (отмечено двумя звездочками **).

Для характеристики уровня освоения учебного материала используются следующие обозначения:

- 1 – ознакомительный (узнавание ранее изученных объектов, свойств);
- 2 – репродуктивный (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством);
- 3 – продуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач).

4.3. Общие требования к организации образовательного процесса

Описываются условия проведения занятий, организации учебной и производственной практики, консультационной помощи обучающимся.

Перечисляются дисциплины и модули, изучение которых должно предшествовать освоению данного модуля.

4.4. Кадровое обеспечение образовательного процесса

Требования к квалификации педагогических (инженерно-педагогических) кадров, обеспечивающих обучение по междисциплинарному курсу (курсам):

_____.

Требования к квалификации педагогических кадров, осуществляющих руководство практикой

Инженерно-педагогический состав: _____.

Мастера: _____.

5. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ (ВИДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

Результаты (освоенные профессиональные компетенции)	Основные показатели оценки результата	Формы и методы контроля и оцен- ки

Формы и методы контроля и оценки результатов обучения должны позволять проверять у обучающихся не только сформированность профессиональных компетенций, но и развитие общих компетенций и обеспечивающих их умений.

Результаты (освоенные общие компетен- ции)	Основные показатели оценки результата	Формы и методы контроля и оцен- ки

Результаты указываются в соответствии с паспортом программы и разделом 2. Перечень форм контроля должен быть конкретизирован с учетом специфики обучения по программе профессионального модуля.

Приложение 2.3

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

УТВЕРЖДАЮ

Директор Департамента
государственной политики
и нормативно-правового
регулирования в сфере
образования Министерства
образования и науки
Российской Федерации

_____/И.М. Реморенко/
« ____ » _____ 20 ____ г.

Разъяснения
по формированию примерных программ учебных дисциплин
начального профессионального и среднего профессионального образова-
ния на основе Федеральных государственных образовательных стан-
дартов начального профессионального и среднего профессионального
образования

ПРИМЕРНАЯ ПРОГРАММА УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

название дисциплины

20....г.

Примерная программа учебной дисциплины разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) по специальности (специальностям) среднего профессионального образования (далее СПО) / профессии (профессиям) начального профессионального образования (далее НПО) _____

код

наименование специальности(ей) / профессии(ий)

Указать специальность (специальности) / профессию (профессии), укрупненную группу (группы) специальностей / профессий или направление (направления) подготовки в зависимости от широты использования примерной программы учебной дисциплины.

Организация-разработчик: _____

Разработчики:

Ф.И.О., ученая степень, звание, должность

Ф.И.О., ученая степень, звание, должность

Ф.И.О., ученая степень, звание, должность

Рекомендована Экспертным советом по профессиональному образованию Федерального государственного учреждения Федерального института развития образования (ФГУ ФИРО)

Заключение Экспертного совета № _____ от «____» _____ 20__ г.
номер

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПАСПОРТ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	стр. 5
2. СТРУКТУРА И ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	5
3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	8
4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ	8

1. ПАСПОРТ ПРИМЕРНОЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

название дисциплины

1.1. Область применения программы

Примерная программа учебной дисциплины является частью примерной основной профессиональной образовательной программы в соответствии с ФГОС по специальности (специальностям) СПО / профессии (профессиям) НПО _____.

Указать специальность (специальности) / профессию (профессии), укрупненную группу (группы) специальностей / профессий или направление (направления) подготовки в зависимости от широты использования примерной программы учебной дисциплины.

Примерная программа учебной дисциплины может быть использована

указать возможности использования программы в дополнительном профессиональном образовании (указать направленность программ повышения квалификации и переподготовки) и профессиональной подготовке (указать направленность программы профессиональной подготовки)

1.2. Место дисциплины в структуре основной профессиональной образовательной программы:

указать принадлежность дисциплины к учебному циклу

1.3. Цели и задачи дисциплины – требования к результатам освоения дисциплины:

В результате освоения дисциплины обучающийся должен уметь:

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

Указываются требования к умениям и знаниям в соответствии с ФГОСами по специальностям / профессиям, перечисленными в п. 1.

1.4. Рекомендуемое количество часов на освоение программы дисциплины:

максимальной учебной нагрузки обучающегося _____ часов, в том числе:
обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающегося _____ часов;
самостоятельной работы обучающегося _____ часов.

2. СТРУКТУРА И ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1. Объем учебной дисциплины и виды учебной работы

Вид учебной работы	Объем ча- сов
Максимальная учебная нагрузка (всего)	*
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего)	*
в том числе:	
лабораторные занятия	*
практические занятия	*
контрольные работы	*
курсовая работа (проект) <i>(если предусмотрено)</i>	*
Самостоятельная работа обучающегося (всего)	*
в том числе:	
самостоятельная работа над курсовой работой (проектом) <i>(если предусмотрено)</i>	*
.....	*
.....	*
<i>Указываются другие виды самостоятельной работы при их наличии (реферат, расчетно-графическая работа, домашняя работа и т.п.).</i>	
<i>Итоговая аттестация в форме (указать)</i>	
в этой строке часы не указываются	
<i>Во всех ячейках со звездочкой (*) следует указать объем часов.</i>	

Примерный тематический план и содержание учебной дисциплины _____

		<i>наименование</i>	
Наименование разделов и тем	Содержание учебного материала, лабораторные и практические работы, самостоятельная работа обучающихся, курсовая работ (проект) (если предусмотрены)	Объем часов	Уровень освоения
1	2	3	4
Раздел 1.			
Тема 1.1.	Содержание учебного материала	*	
	1 		**
	Лабораторные работы	*	
	Практические занятия	*	
	Контрольные работы	*	
	Самостоятельная работа обучающихся	*	
Тема 2.	Содержание учебного материала	*	
	1 		**
	Лабораторные работы	*	
	Практические занятия	*	
	Контрольные работы	*	
	Самостоятельная работа обучающихся	*	
Раздел 2.		*	
Тема 2.1.	Содержание учебного материала	*	
	1 		**
	Лабораторные работы	*	
	Практические занятия	*	
	Контрольные работы	*	
	Самостоятельная работа обучающихся	*	
Примерная тематика курсовой работы (проекта) (если предусмотрены)		*	
Самостоятельная работа обучающихся над курсовой работой (проектом) (если предусмотрены)		*	
Всего:		*	
		(должно соответствовать указанному количеству часов в пункте 1.4 паспорта программы)	

Внутри каждого раздела указываются соответствующие темы. По каждой теме описывается содержание учебного материала (в дидактических единицах), наименования необходимых лабораторных работ и практических занятий (отдельно по каждому виду), контрольных работ, а также примерная тематика самостоятельной работы. Если предусмотрены курсовые работы (проекты) по дисциплине, описывается примерная тематика. Объем часов определяется по каждой позиции столбца 3 (отмечено звездочкой *). Уровень освоения проставляется напротив дидактических единиц в столбце 4 (отмечено двумя звездочками **).

Для характеристики уровня освоения учебного материала используются следующие обозначения:

1. – ознакомительный (узнавание ранее изученных объектов, свойств);
2. – репродуктивный (выполнение деятельности по образцу, инструкции или под руководством)
3. – продуктивный (планирование и самостоятельное выполнение деятельности, решение проблемных задач)

Результаты переносятся из паспорта программы. Перечень форм контроля следует конкретизировать с учетом специфики обучения по программе дисциплины.

Составители:

М. Л. Вайнштейн – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»

О. В. Гайнанова – кандидат педагогических наук, ректор ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»

Т. А. Корчак – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования»