

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
«ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В
ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА**

Коллективная монография

Казань 2015

УДК 378
ББК 74.58
М 89

Печатается по рекомендации
Ученого совета ИПП ПО РАО
от 30 октября 2014 г., протокол № 9

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Г.У. Матушанский**
доктор технических наук, профессор **Ф.М. Гумеров**

М 89 Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М., Шайхутдинова Г.А., Масалимова А.Р., Шибанкова Л.А., Гутман Е.В., Захарова П.И. Формирование моделей компетенций в дополнительном профессиональном образовании: вопросы теории и инновационная практика: Монография. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2015. – 144 с.
ISBN 978-5-89917-185-7

Монография посвящена теоретическому обоснованию процесса формирования компетенций в системе дополнительного профессионального образования в условиях глобализации и интеграции. В ней обозначены проблемы и перспективы реформирования дополнительного профессионального образования; обоснована диверсификация как стратегический приоритет реформирования ДПО в условиях международной образовательной интеграции; определены подходы, закономерности и принципы формирования компетенций конкурентоспособных специалистов в системе дополнительного профессионального образования; технологии формирования компетенций конкурентоспособных специалистов технического и гуманитарного профилей на основе использования конструктивного зарубежного опыта; факторы и условия использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования в едином образовательном пространстве.

Монография предназначена для научных работников, руководителей образовательных учреждений и системы ДПО, педагогов-практиков.

© Мухаметзянова Ф.Ш., Трегубова Т.М., Шайхутдинова Г.А., Масалимова А.Р., Шибанкова Л.А., Гутман Е.В., Захарова П.И., 2015
© ФГБНУ ИПП ПО РАО, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
РАЗДЕЛ I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	10
1.1. Диверсификация системы дополнительного профессионального образования как стратегический приоритет его реформирования в условиях глобализации и интернационализации	10
1.2. Зарубежные и отечественные модели компетенций конкурентоспособного специалиста в условиях развивающейся интеграции российской и европейской систем дополнительного образования ...	20
1.3. Факторы и условия использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования в едином образовательном пространстве.....	38
РАЗДЕЛ II ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	62
2.1. Технологии, применяемые в системе непрерывного профессионального образования.....	62
2.2. Традиционные и инновационные формы и методы формирования компетенций, используемые в зарубежной и отечественной практике корпоративного обучения на предприятии	83
2.3. Критерии эффективности использования зарубежного опыта формирования компетенций и алгоритм его внедрения в системе ДПО	106
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
БИБЛИОГРАФИЯ	117
ПРИЛОЖЕНИЯ	128

ВВЕДЕНИЕ

Выбор проблематики данной монографии определен потребностями развития теории и практики модернизации непрерывного профессионального образования в России в контексте динамических процессов обновления социально-экономической и образовательной инфраструктуры российского общества в условиях глобализации рынков труда и образования. По мере развития экономики, основанной на знаниях, где основной движущей силой является люди с их способностью создавать и применять знания, значение моделей компетенций оценивается на уровне макроэкономики.

Глубокие структурные перемены в экономике, все большая насыщенность и информированность населения, интернационализация различных сфер жизни "ведет к необходимости создания разнообразных возможностей образования и самообразования, как в традиционной системе, так и в рамках новых образовательных учреждений в неформальных структурах и программах, которые не рассматривались до недавнего времени, как обладающие образовательным потенциалом.

Модернизация российского образования, тенденции международной образовательной интеграции поставили перед российским профессиональным образованием новые цели, решение которых мы видим в глубоких качественных преобразованиях, которые целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных процессов: реформирование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и парадигм ее развития на основе прогнозных оценок, в соответствии со структурными сдвигами в экономике и социальной политики государства, с учетом конструктивного международного опыта в этой области.

Исследование международного опыта подготовки конкурентоспособных специалистов в рамках дополнительного (неформального, корпоративного, внутрифирменного и других видов) профессионального образования показывает, что профессиональная подготовка кадров для реального сектора экономики основывается на моделях компетенций по видам деятельности и сфере занятости [1, 21]. Кроме того, если целью традиционного профессионального образования является подготовка профессионально компетентных, конкурентоспособных и социально ответственных специалистов, способных к квалифицированному, творческому труду в сфере производства на основе передачи обучаемому стандартного набора знаний, умений и компетенций [3, 18], удовлетворяющих «актуальные» потребности личности, общества и государства, то основной задачей системы дополнительного профессионального образования должно явиться своевременное и опережающее реагирование на запросы производства в сфере повышения квалификации сотрудников и организация дополнительного обучения по недостающим компетенциям [6, 7, 24].

Компетенции личности рассматриваются нами как способности, основанные на знаниях, умениях, навыках, опыте, ценностях и склонностях

человека и разделяются по видам (сферам) деятельности человека, либо на первичные и вторичные (академические и профессиональные; базовые и специальные; общие и переносимые), а также на внутренние и внешние (персональные и социальные; отношение к себе и к обществу) [23].

Необходимо отметить, что область научных исследований, посвященных теории и практике формирования компетенций конкурентоспособных специалистов в Европе, не испытывает сегодня недостатка в желающих пересмотреть, переписать, по-новому взглянуть на многие существовавшие раньше подходы, реконцептуализировать или подтвердить их, а также извлечь новые уроки для настоящего и будущего. Реформы, проводимые в странах-участницах Болонского процесса с целью повышения сопоставимости и «прозрачности» национальных образовательных структур, касаются также и национальных рамок квалификаций, которые являются инструментом классификации квалификаций и разработки новых квалификаций, необходимость в которых возникает на все более глобализирующемся рынке труда. Основой формирования квалификационных рамок является установление четких связей между требованиями сферы труда к выполнению работниками трудовых функций и требованиями к тому, как оценить готовность работников соответствовать этим требованиям. Недостаточный уровень сформированности данной готовности и/или отсутствие необходимых компетенций можно компенсировать в системе ДПО. Именно в этой связи приобрели легитимный статус многочисленные «провайдеры» ДПО, и во многих странах разрабатываются процедуры и институциональные механизмы признания результатов полученного в них профессионального обучения[16].

Обучение компетенциям в системе ДПО является актуальным также для сотрудников, студентов или специалистов, желающих сменить сферу своей деятельности или поддержать стабильность профессиональной деятельности. Модель компетенций позволит специалисту определить пробелы в его квалификации, которые он может восполнить через дополнительное обучение. Модель компетенций может выступать также в роли индивидуального профессионального путеводителя, позволяющего составить индивидуальную образовательную траекторию (маршрут), отвечающую требованиям работодателя и возможностям профессии. Таким образом, формирование и совершенствование моделей компетенций в дополнительном профессиональном образовании является своеобразным ответом на социальный заказ российского общества и постоянно изменяющемуся спросу по подготовке специалистов в новых профессиональных областях с учетом реструктуризации и регионализации экономики на основе альтернативных меж- и трансдисциплинарных образовательных программ с использованием специальных технологий формирования компетенций в системе ДПО.

Вместе с тем, анализ научно-педагогической и социологической литературы по теме исследования и соответствующего опыта практической деятельности в сфере ДПО позволили выявить следующие проблемы:

- во-первых, отсутствует методология формирования компетенций конкурентоспособных специалистов в системе ДПО, необходимых для эффективной социально-профессиональной адаптации и успешного функционирования в условиях современных предприятий;

- во-вторых, не достаточно разработаны организационно-педагогические условия, способствующие эффективному формированию недостающих профессиональных и общекультурных компетенций специалистов гуманитарного и технического профиля в условиях современного ДПО с целью повышения их конкурентоспособности на все более глобализирующемся рынке труда;

- в-третьих, отсутствует технология формирования компетенций конкурентоспособных специалистов в условиях современного ДПО.

Наши исследования выявили противоречие: между необходимостью соответствия знаний, умений и компетенций специалиста гуманитарного и технического профиля на протяжении всей его профессиональной деятельности быстро меняющимся требованиям к конкретной категории специалистов, и недостаточной обоснованностью подходов и технологий формирования компетенций конкурентоспособного специалиста в России и в странах с развитой рыночной экономикой в условиях глобализации и регионализации международного рынка труда.

Теоретико-методологической основой для проведения наших исследований явились системно-функциональный подход как направление научного познания социальных отношений (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг и др.) и системного анализа объектов (Б.С. Гершунский, Д. Гит, Л.Н. Садовский); социологические концепции развития Европы Ю.В.Шмакова, Э. Штадтмюллера и др., педагогические концепции современного этапа общественного развития в условиях глобализации и информационной революции (И.В.Роберт, Г.Н. Моисеева и др.); идеи, раскрывающие сущность и содержание, технологии профессионального образования, представленные в трудах отечественных ученых (С.Я. Батышев, О.С. Гребенюк, Г.И.Ибрагимов, М.И. Махмутов, Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков, В.А. Поляков), исследования по проблемам качества профессионального образования и его оценки (Н.Н. Булынский, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, В.П. Панасюк, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Н.Ф. Талызина, В.А. Федоров, В.С. Черепанов, С.Е.Шишов и др.), а также зарубежные исследования, рассматривающие проблемы подготовки и переподготовки компетентных специалистов в системе ДПО в Великобритании, Германии, Франции, США и других странах, которые оказывают определенное влияние на развитие отечественной системы дополнительного профессионального образования (Дж. Миджели, В.Поллард, С. Хиндука, С. Шардлоу, Blackledge D., и др.).

В качестве источников исследования были использованы:

- Гамбургская декларация об обучении взрослых (The Hamburg Declaration on Adult Learning) – Декларация ЮНЕСКО о значении и о будущем образовании взрослых, 1997 г.; The Dakar framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments – Дакарские рамки действий – Всемирный форум, 2000 г.;

- Меморандумы Лиссабонского (2008) и Барселонского (2010) саммитов;

- решения европейских, страновых и профильных съездов ректоров вузов;

- данные, полученными при выявлении частоты и объема внимания к тематике ДПО в контексте Болонского процесса в журналах «Педагогика», «Высшее образование в России», «Казанский педагогический журнал», «ДО сегодня», «Мир образования – Образование в мире», «Перспективы. Вопросы образования», «Курьер ЮНЕСКО» за 2008-2013 годы;

- данные Европейского института образования и социальной политики и российского Института «Общественная экспертиза».

Были полезными для решения задач исследования периодические издания по дополнительному профессиональному образованию на иностранных языках: «Professional Development», «European Education», «The Educational Forum», «Sociology of Education», «Journal of Technical Education», «Teaching and Teacher Education», «High School Journal», «Phi Delta Kappan», «The Education Digest» и другие; а также законодательные акты и постановления по вопросам модернизации системы ДПО, статистические бюллетени по ДПО в Англии, Франции, Германии, других стран Европы и для сравнения – США и другая справочная литература.

Изучение зарубежного опыта осуществлялось путем анализа теоретических работ и публикаций, посредством личного наблюдения и участия в совместных программах и проектах в рамках Мегапроекта «Развитие гражданского образования», «ТЕМПУС-4», «Проект Harmony» с Лондонским университетом, Национальным институтом социальной работы (Великобритания), колледжем образования Вейнерского Государственного университета (штат Мичиган, США), Редбриджским колледжем (Лондон, Великобритания), Римским университетом La Sapienza, Потсдамским университетом, Университетом Памуккале (Турция) и др.

Постоянные контакты с ведущими экспертами по теории и практике реформирования профессионального образования в США, Великобритании, Германии, Франции, Италии, Дании, Нидерландов, Китая и России (лично и по системе on-line) дали возможность переосмыслить наработки и выводы уже имеющихся исследований, адаптировать понятийно-терминологический аппарат дополнительного образования, включая тезаурус Болонского и Копенгагенского процессов.

Проведенный анализ зарубежной и отечественной информационной базы исследования показал, что имеет место запаздывание конструктивного

изучения, адаптации и использования зарубежного опыта формирования компетенций специалистов в системе ДПО на основе модели компетенций и специализированных инструментах оценки этих компетенций в странах с развитой рыночной экономикой, тогда как знание опыта решения этих проблем в других странах позволяет составить более осмысленное и адекватное представление об отечественной системе. Одновременно накопленный эмпирический отечественный и зарубежный опыт формирования компетенций в системе ДПО обеспечил базу для его теоретического осмысления и обобщения. Все это свидетельствует о несомненной актуальности наших исследований и подготовленной монографии, их теоретической и практической значимости.

В настоящей монографии применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Методологический подход – это ракурс исследования, принципиальная методологическая ориентация исследования, исходная позиция, отправная точка, которая определяет его направленность относительно цели исследования.

Компетенции – это характеристики, благодаря которым достигается высокая результативность в той или иной деятельности. В них интегрированы умения, личностные характеристики, мотивация, опыт. Главная их особенность – они проявляются в профессиональной деятельности и поведении, и поэтому легко поддаются измерению.

Компетентность толкуется как способность или готовность мобилизовать все ресурсы (организованные в систему знаний, умений, навыков, способностей и психических качеств), необходимые для выполнения задачи на высоком уровне, адекватные конкретной ситуации, т.е. в соответствии с целями и условиями протекания действия.

Модель компетенций – это перечень компетенций с конкретными показателями их проявлений в профессиональной деятельности. В модель включаются компетенции, наиболее важные на данном этапе развития. Эффективная модель предполагает разработку профилей компетенций – наборов компетенций для разных уровней менеджмента и направлений деятельности (например, обучения, производства, маркетинга, и т.п.)

Кластер компетенций – это набор тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти в одной связке). Большинство моделей компетенций включают кластеры, относящиеся к интеллектуальной деятельности, например, к анализу проблем и принятию решений или к действиям, например, к достижению конкретных результатов, взаимодействию, например, к работе с людьми.

Образование взрослых – процесс получения знаний, формирования умений и развития компетенций, удовлетворяющих всесторонние образовательные потребности взрослых лиц, занимающихся профессиональным самосовершенствованием.

Профессиональная переподготовка – процесс освоения знаний, умений и компетенций обучающимися по другим направлениям профессиональной деятельности с учетом профиля их изначального профессионального образования для овладения ими новым видом профессиональной деятельности или для получения другой квалификации.

Повышение квалификации – процесс освоения знаний, умений и компетенций обучающимися по специальным образовательным программам, направленным на повышение изначального уровня профессионального образования, востребуемого предприятием для выполнения сотрудником более высокого уровня ранее освоенных работ.

Стажировка – процесс повышения квалификации обучающегося через его непосредственное участие в трудовой деятельности для закрепления его профессиональных знаний, умений и компетенций на практике.

Корпоративное профессиональное образование – процесс совершенствования знаний, умений и компетенций сотрудников предприятия по образовательным программам, разрабатываемым совместно с учреждениями профессионального образования, исследовательскими институтами и предприятиями единой отраслевой направленности и учитывающих интересы как самих обучающихся, так и предприятия в целом в высококвалифицированных своих специалистах и будущих кадрах для обеспечения его инновационности и конкурентоспособности.

Международная образовательная интеграция (на наднациональном уровне) – это процесс взаимодействия национальных образовательных систем на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий тенденции развития современного образования; *международная образовательная интеграция* (на институциональном уровне) – это процесс расширения сферы деятельности учебного заведения за пределы своей образовательной системы, развитие международного сотрудничества и реализация образовательной деятельности в соответствии с международно-признанными нормами;

Монография написана коллективом авторов – научных сотрудников ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования: Мухаметзяновой Ф.Ш., член-кор.РАО, д.пед.н., проф. – введение, параграф 1.2, 2.1; Трегубовой Т.М., доктор пед.наук, проф. – введение, параграфы 1.1., 1.2., 1.3., заключение; Шайхутдиновой Г.А., канд.пед.н., доцентом, ученым секретарем Института – параграф 2.1.; Масалимовой А.Р., канд.пед.н., доцентом – параграф 2.2.; Шибанковой Л.А., канд.пед.н., доцентом – параграф 1.3, Гутман Е.В., канд.пед.н. – параграф 2.3, Захаровой П.И. – параграф 1.3.

РАЗДЕЛ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Диверсификация системы дополнительного профессионального образования как стратегический приоритет его реформирования в условиях глобализации и интернационализации

Глубокие структурные перемены в экономике, все большая насыщенность и информированность населения, интернационализация различных сфер жизни актуализируют возможность получения образования и совершенствования самообразования в традиционной системе, а также в формате образовательных структур инновационного типа и программ, которые не рассматривались до недавнего времени, как обладающие образовательным потенциалом [1, 23].

В принятой недавно Концепции общенациональной программы развития образования на ближайшие годы главной стратегической целью Российской Федерации в области развития образования указаны: обеспечение конкурентоспособности, качества и повышение доступности современного профессионального образования, которое должно одновременно соответствовать требованиям гражданского общества, его инновационного развития, а также потребностям каждого гражданина и общества в целом. В связи с этим приоритетными становятся задачи реформирования всей инфраструктуры системы образования как механизма социального развития; модернизация существующей системы непрерывного образования, реформирование системы повышения профессиональной квалификации и переподготовки специалистов и др.; отбор и структурирование системы подготовки кадров, адекватной современным потребностям международного рынка труда, доступности на нем образовательных услуг для всех желающих.

Ведущие тенденции социально-экономического развития свидетельствуют о том, что происходит смена основных приоритетов в современной системе образования. Если в начале XX века главным требованием успешного социального и профессионального функционирования человека было наличие функциональной грамотности, затем актуализировалось среднее образование, а позднее – и высшее профессиональное образование, то уже в начале нынешнего столетия в качестве такого требования выступает возможность непрерывного образования человека [5].

Главными достоинствами современного дополнительного профессионального образования (ДПО) являются мобильность, реализация образовательных потребностей личности, быстрый отклик на требования международного рынка труда. ДПО представляет собой важнейшую часть модернизации образовательной системы гражданского общества, однако по-прежнему важность этого сегмента образования остается непризнанной в должной мере, а развитие ДПО носит стихийный (спонтанный) характер.

В российской психолого-педагогической науке система ДПО традиционно оценивалась как дополняющее полученное ранее, вспомогательное

образование. Действительно, традиционно исторически оно часто выполняло факультативную дополнительную функцию. Однако сегодня в условиях внедрения Концепции обучения в течение всей жизни человека, ситуация поменялась: ДПО стало одной из главных форм социально-профессиональной активности человека. Оно охватывает важную сферу деятельности гражданского общества, при этом базовое формальное образование выступает и предпосылкой и главным условием развития личности будущего конкурентоспособного специалиста. Особенно важно, что в системе ДПО активно происходят инновационные процессы: разрабатываются новые модели обучения, формируются интерактивные педагогические технологии, которые затем используются и в других секторах образовательной системы.

Необходимость теоретического обоснования реформирования ДПО проявляется также в контексте глобальных интеграционных идей непрерывного образования, базовых компетенций и человекоцентризма. Эти педагогические идеи лежат в основе современного дополнительного профессионального образования.

О значимости и «размерах» современного ДПО, которые свидетельствуют о современном состоянии этого сектора профессионального образования, а также какие есть направления и тренды в нем, свидетельствуют следующие данные и цифры:

- согласно данным ЮНЕСКО, 85% работающего сегодня населения получили необходимые профессиональные компетенции за рамками формального обучения;

- в начале 2000-х годов более 20 % граждан стран ЕС в возрасте 25-64 лет обучались в системе неформального образования;

- в странах Скандинавии – Дании, Швеции, Финляндии – наибольшие показатели по уровню вовлечённости в НФО – почти 50% по данным на 2004г.;

- каждый второй наёмный сотрудник работает на одном месте не более пяти лет, а современные студенты будут менять работодателя каждые два года (данные Министерства труда США, 2011г.).

На сегодняшний день, как в дополнительном, так и в традиционном образовании усилия ученых и практиков ведущих мировых держав направлены на создание единого мирового образовательного пространства, в котором информационное взаимодействие субъектов ускорило бы процесс получения новых знаний, их распространение и повышение интеллекта общества в целом. За рубежом эта концепция получила название – обучающееся общество («learning society») [162].

Дополнительное профессиональное образование является приоритетным направлением в реформировании образования, так как знания и профессиональная подготовка специалистов становится основополагающей функцией успешного функционирования экономического и социального развития общества. При этом важную роль играет инновационная педагогическая деятельность образовательных союзов и организаций, которые занимаются модернизацией процесса обучения и способствуют постоянному

обновлению имеющихся знаний и приобретения знаний и умений в новых областях.

Принятие Европейским советом в марте 2000 г. Лиссабонской стратегии и позже программы «Образование и обучение 2010» ознаменовало начало качественно нового этапа развития профессионального образования в ЕС и европейского сотрудничества в этой области. Этот этап направлен на реализацию стратегической цели «превращения Европы в наиболее конкурентоспособную и динамичную в мире экономику, основанную на знаниях, способную поддерживать устойчивый экономический рост, повысить качество рабочих мест и обеспечить социальную сплоченность общества» [44].

Современные тенденции международной образовательной интеграции, сущностными характеристиками которой за счет согласованной образовательной политики становятся взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере образования, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок отражены в документах Болонской декларации, обосновавшей наряду с созданием европейской зоны высшего образования, активизацию и повышение его конкурентоспособности в мировом масштабе.

Рынок образовательных услуг – это, в первую очередь, экономический субъект, а эффективный экономический субъект – это конкурентоспособная «компания», способная производить и продавать свои услуги такого соотношения (цена/качества), которое позволяет ей контролировать значительную часть рынка своей продукцией, обеспечивать высокие темпы роста продаж, рентабельность и другие, значимые для хозяйственно-экономической деятельности, результаты.

Реформы, проводимые в странах-участницах Болонского процесса с целью повышения сопоставимости, «прозрачности» национальных образовательных структур и квалификаций высшего образования, осуществляются добровольно, без всякого давления сверху, без жёсткой унификации. В основе лежит приглашение к вдумчивому взвешиванию всех «плюсов» и «минусов» образовательной интеграции. Однако сегодня в отечественных социо-гуманитарных науках изучение зарубежного опыта диверсификации реформирования профессионального, в том числе, дополнительного образования в условиях глобализации и международной образовательной интеграции скорее намечено, чем глубоко проанализировано. И если раньше это было связано, прежде всего, с эмпирической неизученностью данной проблемы, то сегодня это обусловлено в первую очередь недостаточностью концептуальных исследований. Имеет место запаздывание теоретического осмысления опыта диверсификации реформирования, повышения качества и конкурентоспособности образования, совершенствования технологий, прежде всего, модульных, и содержания профессионального образования в странах с развитой рыночной экономикой, тогда как изучение

опыта решения образовательных проблем в других странах позволяет составить более осмысленное и адекватное представление об отечественной системе.

Модернизация российского образования, тенденции международной образовательной интеграции поставили перед российским дополнительным профессиональным образованием новые цели, решение которых мы видим в глубоких качественных преобразованиях, которые целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных процессов: реформирование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и условий ее развития на основе прогнозных оценок и стратегических направлений, в соответствии со структурными сдвигами в экономике и социальной политики государства, с учетом конструктивного международного опыта в этой области. Эффективность этих процессов зависит от успешной реализации принципа диверсификации, который постепенно трансформировался в устойчивую тенденцию, и представляет собой ценное концептуальное проникновение в ежедневную практику реформирования профессионального образования, которая не просто модная и актуальная, а, как доказывает каждый исследовательский проект, является альтернативой, приносящей плоды.

Международная образовательная интеграция требует развитие такой системы непрерывного образования, которая обеспечивала бы возможность построения индивидуальной образовательно-профессиональной траектории, равенство в отношении возможностей развития социальной, академической, профессиональной и территориальной мобильности. Наиболее оптимальной организацией системы профессионального образования, получившей широкое распространение в современном мире, является его модульная организация (S. Postlethwait, M.L. Goldschmid, J. Russel, G. Owens, Ю.К. Балашов, В.А. Рыжов, М.А. Чошанов, П.А. Юцявечене и др.). Модульное обучение выступает одним из действенных средств формирования компетенций будущего специалиста, способствующих его востребованности на рынке труда, личностному и социальному развитию.

Необходимо подчеркнуть, что в документах Еврокомиссии указывается, что профессиональное образование в Европе всегда было разнообразным в части языков, национальных систем, типов институтов, ориентации профилей подготовки и учебных планов. «В то же время его будущее зависит от способности организовать это ценное разнообразие так эффективно, чтобы получить положительные результаты, а не трудности, гибкость, а не непрозрачность» [46]. Задача российской системы дополнительного образования – не остаться в стороне от этих веяний времени, сделать их частью своей жизни. Реально полезной ее частью, а не просто данью моде».

Значимость данной проблемы обусловлена также тем, что ситуация на отечественном рынке образовательных услуг становится все более напряженной в связи с введением двухуровневой системы высшего профессионального образования; присоединением России ВТО. Все это порождает проблему поиска новых источников повышения

конкурентоспособности учебных заведений. Диверсификация предлагает один из вариантов решения этих вопросов.

Исследование и внедрение *зарубежного опыта диверсификации* дополнительного профессионального образования предопределены следующими противоречиями:

1) между накопленным богатым зарубежным опытом диверсификации профессионального образования и стихийностью ввиду недостаточной их изученностью существующих форм, типов, принципов диверсификации в российской профессиональной школе и отсутствием научного осмысления новых тенденций и явлений в данном феномене;

2) между необходимостью изучения зарубежного опыта по диверсификации дополнительного профессионального образования и неразработанностью механизмов его адаптации и трансфера в отечественных профессиональных школах с опорой на национальные условия, традиции и культуру России.

В ходе наших исследований на основе совокупности документов, определяющих глобальные перспективы развития профессионального образования в едином образовательном пространстве Европы, были определены и обоснованы сущность и содержание диверсификации реформирования дополнительного российского и Европейского профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции.

Для выделения сущностных признаков, структурных компонентов и содержания диверсификации реформирования российского и Европейского ДПО, с целью получения сопоставимых результатов, был использован контент-анализ, включающий в себя семантический, категориальный и логический анализ, который позволил достичь четкости в определении самого понятия «диверсификации» как стратегического приоритета в реформировании профессионального образования и избежать механического заимствования и формального переноса дефиниций из одной области применения в другую.

Систематизация и обобщение данных позволили выделить основные смысловые значения понятия «диверсификация образования»: а) диверсификация как социально-педагогическое явление, отражающее современный период развития образовательной системы, ее образовательной парадигму; б) диверсификация как процесс организационно-структурного реформирования, создания образовательных учреждений нового типа; в) диверсификация как принцип структурирования системы непрерывного образования; г) диверсификация как многоуровневость образования, тенденция развития разносторонних образовательных программ, систем, форм, характера и содержания образовательной деятельности; д) диверсификация как путь к формированию ключевых компетенции личности.

Мы выделили структурные компоненты модели диверсификации системы дополнительного профессионального образования и в целом, непрерывного обучения, которые представлены ниже.



Рис.1 Структурные компоненты модели диверсификации системы дополнительного профессионального образования

Диверсификация определена как общепедагогический принцип развития системы профессионального образования, реализация которого позволит сформировать условия для использования инновационных технологий, обеспеченных многообразием образовательных программ с учетом индивидуальных способностей, возможностей и потребностей индивида.

Базисным основанием диверсификации профессионального образования выступает не механическое приращение элементов, а его *целостность, глубокая интеграция* всех образовательных подсистем и процессов жизнедеятельности образовательного учреждения в условиях глобализации и интеграции образования. Иными словами, диверсификация системы профессионального образования – это расширение суммативной, иерархической системы непрерывного образования, связанное с формированием новой парадигмы непрерывного профессионального образования, и современной типологии профессиональных образовательных учреждений, обеспечивающих

конкурентное преимущество профессиональной личности на международном рынке труда.

Сравнительно-сопоставительный анализ тенденций развития отечественной и зарубежной систем дополнительного профессионального образования конкурентоспособных специалистов позволил выявить структурные компоненты теоретико-методологического обоснования диверсификации систем профессионального образования в условиях МОИ. Среди них - **теоретико-методологические подходы**: системный, ресурсный, деятельностно-компетентностный, контентный, личностно-компетентностный.

Ресурсный подход делает возможной комплексную оценку резервов осуществления какой-либо деятельности, достижения позитивных, значимых для индивида, социальной группы и общества в целом целей, решения проблем человека и сообщества. Диверсификация профессионального образования в высшем учебном заведении базируется на следующих **видах ресурсов**: *законодательного* (ресурс законотворчества на государственном и муниципальном уровнях по расширению прав университетских комплексов); *административного* (ресурс административной власти локального, муниципального, регионального, федерального уровня); *институционального* (ресурс учреждений инфраструктуры); *средового* (ресурс социальных партнеров вуза, а также ближайшего окружения субъектов профессионально-образовательного процесса: семьи обучающихся, общественные организации социальной направленности и др., используемые в качестве дополнительных, а иногда и основных резервов в достижении целей или решении задач диверсификации); *временного* (оптимизация сроков обучения по различным формам образования с учетом социально-трудового опыта), *финансового* (расширение образовательно-профессиональных услуг, востребованных работодателями, которые реализуют целевую подготовку специалистов; внедрение результатов научных разработок университета и др.); *кадрового* (ресурс профессионально-интеллектуального потенциала профессорско-преподавательского состава в сфере разработки и внедрении востребованных образовательных услуг и др.), *информационного* (ресурс развития форм дистанционного образования; систематизации научных, программных, методических разработок в сфере социально-профессионального образования и др.).

Использование методологии для выявления и анализа основных факторов, определяющих развитие диверсификационных процессов в странах ЕС и влияющих на формирование векторов развития дополнительного профессионального образования в России, за счет задействования каналов постоянного диалога по вопросам достоверности и значимости получаемых результатов, позволило определить факторы диверсификации: *макрофакторы* характерны для всех стран-участниц Болонского процесс. К ним относятся масштабность социально-экономических и социально-демографических изменений в социуме; проведение целенаправленной политики по внедрению Концепции обучения в течение всей жизни; расширение образовательных возможностей на рынке образовательных услуг и возрастающая конкуренция; научные достижения в социально-гуманитарной отрасли; сокращение сферы

неквалифицированного и малоквалифицированного труда; глубокие структурные изменения в сфере занятости населения, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессионально-социальной мобильности и др.).

Мезофакторы характерны для российского общества (переструктуризация экономики и рынка труда, обусловившая введение новой группы профессий и специальностей в сфере экономики, социальной сферы и производства; усложнение трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений; возникновение и усиление конкуренции между учреждениями профессиональной подготовки, их автономизация и расширение их прав, усиление регионализации профессионального образования, развитие и расширение профессионально-образовательного поля деятельности образовательных учреждений и т.д.).

Микрофакторы присущи непосредственно образовательным учреждениям (изменение места и роли личности обучающегося в системе профессионально-образовательных услуг; стремление учреждений профессионального образования к системной устойчивости и стабильности функционирования; способность организационно-кадровой структуры образовательного учреждения к саморазвитию; повышение профессионально-компетентностного уровня профессорско-преподавательского состава, что способствует разработке и реализации нового содержательно-технологического обеспечения диверсификационных образовательных услуг и др.).

Учет данных факторов в процессе диверсификации предполагает осуществление структурно-содержательных изменений в реформировании систем ДПО, предоставление самостоятельности в выборе образовательных программ, разработку и введение соответствующих инновационных технологий образовательной деятельности.

Функции диверсификации социально-профессионального образования различных уровней имеют свою специфику. На личностном уровне имеет место формирование системы знаний, стиля деятельности специалиста посредством идентификации (личностной и профессиональной). На уровне социально-профессиональной общности она проявляются двояко: воздействие профессиональной общности на личность и влияние самой личности специалиста на жизнедеятельность данной общности.

В рамках Болонского процесса сформированы принципиальные методические механизмы обеспечения диверсификации систем профессионального образования с учетом сопоставимости и сравнимости дипломов и степеней профессионального образования. «Основные из них разработаны в проекте Tuning (Настройка образовательных структур в Европе), в частности - основы методики разработки диверсификационных образовательных программ первых двух циклов высшего образования, ориентированных на результаты обучения, обеспечения качества программ и расчета зачетных единиц» [162].

С учетом данного обстоятельства были определены механизмы диверсификации систем профессионального образования, которые условно мы

разделили на социально-педагогические, организационно-педагогические и акмеологические. Социально-педагогические механизмы разработаны на основе системного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса за счет целенаправленного педагогического воздействия. Данные механизмы включают в себя целевое уровневое проектирование педагогической деятельности, преемственность и поэтапность содержания образовательной деятельности в целях формирования гуманистической личности, интеграцию, обеспечивающую ценностное построение непрерывной системы профессионального образования, непрерывность и системность в образовании с использованием современных технологий образовательной деятельности и компетентность педагогических кадров.

<p><i>Функции диверсификации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • развития института образования как социокультурного и общественно-профессионального феномена; • развития социальных институтов в целом (института профессионального образования, науки, культуры, здравоохранения и др.); • регуляции социальной структуры общества, процессов социальной мобильности, динамики 	<p>Учебное заведение (профессиональная общность специалистов как носитель стратегий диверсификации непрерывного профессионального образования)</p> <p><i>Функции диверсификации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • развития вариативности профессионально-социальных услуг; социального партнерства между учреждениями инфраструктуры образовательной сферы и другими общественными институтами и др.); • выявления и развития ресурсов социально-профессиональной деятельности на основе социального маркетинга; • совершенствования профессионально-регламентирующих документов (квалификационных характеристик; норм профессионально-этического кодекса; ГОСТ СПО и ВПО и др.) 	<p>Личность как субъект диверсификации непрерывного социально-профессионального образования</p> <p><i>Функции диверсификации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • индивидуально-профессиональной и социальной самоидентификации; • профессионально-личностной самореализации; • удовлетворения потребностей в различных видах деятельности; • повышение уровня профессиональной конкурентоспособности, профессионально-социальной мобильности; • профессионально-личностного саморазвития
---	---	---

Рис.2 Социально-экономическая среда диверсификации профессионального образования

Были определены основные принципы диверсификации системы профессионального образования, а именно: принцип многоуровневости, принцип дополнительности, принцип маневренности, принцип интеграции, принцип преемственности, принцип синкретизма, принцип добровольности и общей доступности, принцип систематичности, принцип развития инициативы и самоорганизации, принцип фасилитации, принцип полифункциональности. Их совокупность представляет собой систему обуславливающих действий, направленных на обеспечение обучающемуся возможности самостоятельного выбора индивидуально-профессионального варианта становления и развития по всем векторам образовательного континуума в учебном заведении, а самому вузу или ССУЗ обеспечивает конкурентное преимущество на рынке образовательных услуг.

На основе анализа отечественного и зарубежного опыта выявлены условия и доказано, что процесс диверсификации системы профессионального образования может иметь положительную динамику, если: а) содержательно-технологический компонент диверсификации образовательных услуг

обеспечивает целевую и содержательную преемственность всех этапов обучения; б) организация процесса диверсификации осуществляется на основании различных ее видах (горизонтальном, вертикальном); в) научное, учебно-методическое обеспечение современной образовательной среды осуществляется на основе использования инновационных организационных форм, методов, средств и технологии образовательной деятельности; г) сформирована единая система мониторинга качества образовательных услуг; д) обеспечена личностно-деятельностная направленность образовательного процесса, его глубина и интенсивность.

Выявленные условия были распределены по трем группам: *организационно-управленческие*: функционирование маркетингового механизма изучения потребностей регионального рынка труда и требований работодателей в вопросах подготовки и переподготовки кадров и т.д.; *дидактико-технологические*: приоритетность диверсификационных продуктов социально-гуманитарного, социально-экономического, юридического, лингвистического, информационного профиля в непрерывной профессиональной подготовке; структурно-логические межпредметные связи учебных дисциплин, элективных курсов; образовательные возможности по овладению несколькими специализациями; *социально-педагогические*: единое образовательное сообщество обучающихся и учительского, профессорско-преподавательского состава, их совместная социально-значимая (в том числе и волонтерская) деятельность; мониторинг состояния здоровья студентов и т.д.

Мониторинг результативности диверсификации дополнительного профессионального образования базируется на следующих критериях: *внутри институциональном* (сохранность контингента обучаемых; уровень удовлетворенности различными сторонами жизнедеятельности комплекса со стороны обучающихся, работодателей – заказчиков услуг ДПО; уровень удовлетворенности преподавателей слушателями; активность профессорско-преподавательского состава при разработке и реализации новых профессионально-образовательных услуг, диверсификационных продуктов, эффективность их внедрения и др.); *внешне институциональном* (уровень квалификации выпускников различных ступеней, трудоустройство по специальности, уровень внедрения научно-исследовательских разработок в жизнедеятельность учреждений региональной и глобальной инфраструктуры федерального, регионального, муниципального уровней; уровень конкурентоспособности образовательного учреждения) [30].

В качестве обобщенных социально значимых показателей диверсификации непрерывного профессионального образования выступают: профессиональная подготовленность, компетентность и профессиональная культура выпускников различных структурных звеньев.

На примере подготовки специалиста педагогического профиля проблема качества диверсификации профессионального образования рассматривалась в ходе наших исследования в трех аспектах: 1) качество формирования у специалистов педагогической сферы базисных надпрофессиональных квалификаций (владение компьютером, информационными технологиями, иностранным языком, навыками маркетинга, рекламы и т.д.); 2) качество

формирования различных видов профессиональных компетенций специалистов (коммуникативной, правовой, социально-экономической, социально-психологической, социально-геронтологической, специально-технологической и др.); 3) качество «конкурентной подготовки», т.е. способность осваивать смежные специализации педагогического профиля. Ежегодно качество подготовки по каждому параметру определялось в соответствии с международными стандартами и правилами.

Результатами диверсификации непрерывной профессиональной подготовки специалистов на личностно-профессиональном уровне являются: повышение конкурентоспособности выпускника; развитие его социальной, профессиональной мобильности и научно-исследовательской компетенции; содействие университетского комплекса в трудоустройстве; предоставление возможности преподавательской деятельности; удовлетворенность различными сторонами диверсификации жизнедеятельности учебного заведения и т.д.

В соответствии с требованиями международных стандартов серии ISO 9000, типовой моделью Европейского фонда по управлению качеством EFQA, «Стандартами и директивами для гарантии качества высшего образования в Европейском регионе» ENQA ежегодно необходимо проводить мониторинг качества образования, основанный в значительной степени на самооценке субъектами профессионально-образовательного процесса результатов жизнедеятельности университета; необходимо изучать удовлетворенность качеством образовательных услуг внутренних (студенты, преподаватели и др.) и внешних потребителей (работодатели, родители учащихся профильных школ, социальные партнеры и др.).

Анализ результатов трехлетней экспериментальной работы лаборатории по рассматриваемой проблеме позволил констатировать, что эффективность диверсификации целостного профессионально-образовательного процесса возможна при соблюдении следующих требований: завершенность и преемственность каждого этапа (ступени) обучения; создание единой для всех звеньев системы мониторинга качества образования; четко разработанные критерии перевода, системы отбора обучаемых; наличие педагогических кадров и сложившегося коллектива специалистов, которые способны качественно работать на разных уровнях непрерывного образования; создание административными структурами условий для роста профессиональной компетентности коллектива профессорско-педагогических работников.

1.2 Зарубежные и отечественные модели компетенций конкурентоспособного специалиста в условиях развивающейся интеграции российской и европейской систем дополнительного образования

Проблема формирования компетенций, их классификаций, возможностей измерения компетенций является актуальной. ФГОС 3 поколения изменили культуру проектирования основных образовательных программ в системе профессионального образования всех уровней, когда содержание подготовки было на первом месте, а цели, на которые оно работает, на последнем. Новый ФГОС не столько регламентирует содержание образования, сколько устанавливает требования к компетенциям выпускников, а также к знаниям и

умениям по крупным модулям программы (циклам). При этом он направлен на сближение структуры высшего профессионального образования РФ со структурой высшего образования в Европе. А главное, нацелен на формирование новой педагогической культуры, ориентированной не на процесс обучения, а на его результат [28, 106].

Реформы, проводимые в странах - членах клуба Болонского процесса, а также в других странах с развитой рыночной экономикой с целью повышения сопоставимости и «прозрачности» национальных образовательных структур, касаются также и национальных рамок квалификаций, которые являются инструментом классификации квалификаций для все более глобализирующего рынка труда. Только опираясь на результаты обучения, выраженные в компетенциях, возможно сформулировать критерии, позволяющие относить квалификации к тому или иному уровню, что делает их одним из основных инструментов обеспечения прозрачности систем профессионального образования и квалификаций.

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» стратегической целью государственной политики в области образования обозначено повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Приоритетными становятся задачи «модернизации институтов системы образования как инструментов социального развития; создания современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и др.; приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствии с современными потребностями рынка труда и повышения доступности качественных образовательных услуг».

Радикальные изменения, происходящие в теории дополнительного профессионального образования связаны с формированием новой парадигмы образования взрослых, позволяющей разрабатывать оптимальные условия для осуществления непрерывного профессионально-личностного саморазвития.

Сегодня система дополнительного профессионального образования превращается в одну из ведущих форм социальной активности человека и важнейшую сферу деятельности общества, при этом основное образование выступает главным условием и предпосылкой дальнейшего развития личности. Важно и то, что в системе дополнительного образования взрослых происходят интенсивные процессы разработки новых моделей обучения, формирования инновационных педагогических технологий, которые затем распространяются на другие звенья образовательной системы.

Дополнительное профессиональное образование сегодня следует рассматривать не как узкое специальное образование, переквалификацию или получение новой специальности, а как комплекс, ориентирующийся на новые условия хозяйствования, разнообразные умения и навыки, гибкость и непрерывность профессиональной подготовки, готовность к большой трудовой мобильности в пределах регионов, конкретной страны и международного сотрудничества.

Постоянно меняющиеся условия российского рынка труда, технические усовершенствования, растущая конкуренция заставляют вновь и вновь доказывать свою профессиональную пригодность. Именно поэтому все большую популярность приобретает дополнительное профессиональное образование, позволяющее специалистам повысить квалификацию или пройти профессиональную подготовку и получить квалификацию, дающую право работать в новой сфере деятельности. Дополнительное профессиональное образование предоставляет профессионально-образовательные услуги специалистам в целях развития и совершенствования профессиональной деятельности.

Очень важным является создание режима устойчивого взаимодействия между сферой образования и рынком труда, ибо именно ДПО позволяет поддерживать объем знаний и навыков отдельного человека в течение всей жизни на должном уровне.

Особое значение приобретает использование дополнительного образования как средства усиления воспитательной работы в вузах, мотивированной организации свободного времени обучающихся, содействия профессиональной мобильности специалистов, придания устойчивости образовательному пространству России.

Модель компетенций играет системообразующую и интегрирующую роль в развитии бизнеса и управлении персоналом. На ее основе могут выстраиваться процедуры оценки, подбора, развития и обучения персонала, работа с кадровым резервом, отдельные аспекты формирования системы мотивации и оплаты труда.

Модели компетенций показали высокую эффективность при подборе и развитии персонала в компаниях, но всё чаще они находят применение и в системе образования, главным образом в дополнительном образовании.

Модели компетенции используются в компаниях для структурированного описания обязанностей сотрудников и требований к их квалификации. Исходя из этих моделей в течение длительного времени строился подход к подбору персонала, проведению интервью или испытаний для соискателей. В последнее время актуальность моделей компетенций возрастает при выработке стратегии развития персонала компании. Они позволяют выявить и сформулировать ключевые требования к сотрудникам компании и спланировать мероприятия (курсы, семинары и т.п.) по обучению персонала. Система обучения персонала, основанная на моделировании компетенций, такая как Strategic Systems Model (SSM) предполагает выполнение следующих пяти шагов:

1. Выявление и анализ потребности в обучении, основанном на компетенциях.
2. Разработка моделей компетенций по видам деятельности.
3. Определение учебного плана в соответствии с моделями компетенций.
4. Реализация обучения, направленного на достижение необходимого уровня мастерства.
5. Оценка результатов обучения.

По мере развития экономики, основанной на знаниях, где основной движущей силой являются люди с их способностью создавать и применять

новые знания, значение моделей компетенций было оценено на уровне макроэкономики.

На рисунке 4 (стр. 116) представлена базовая модель компетенций, в ней выделены девять уровней и основные требования к их содержанию.

В основании модели на уровнях 1, 2 и 3 представлены фундаментальные компетенции, которые необходимы практически во всех сферах профессиональной деятельности. Уровни 4 и 5 включают компетенции, необходимые для работы в определённых отраслях и секторах экономики. На вершине иерархии - уровни 6-9, которые содержат компетенции, необходимые для выполнения работы, которая требует высокой квалификации (менеджмент, бухгалтерский учёт, дизайн и т.д.), применительно к определённой отрасли. Модель компетенций разрабатывается для каждого вида деятельности, выполняемого в конкретной отрасли (розничная торговля, строительство, информационные и т.п.). В зависимости от рассматриваемого вида деятельности модель может содержать от 7 до 9 уровней компетенций.

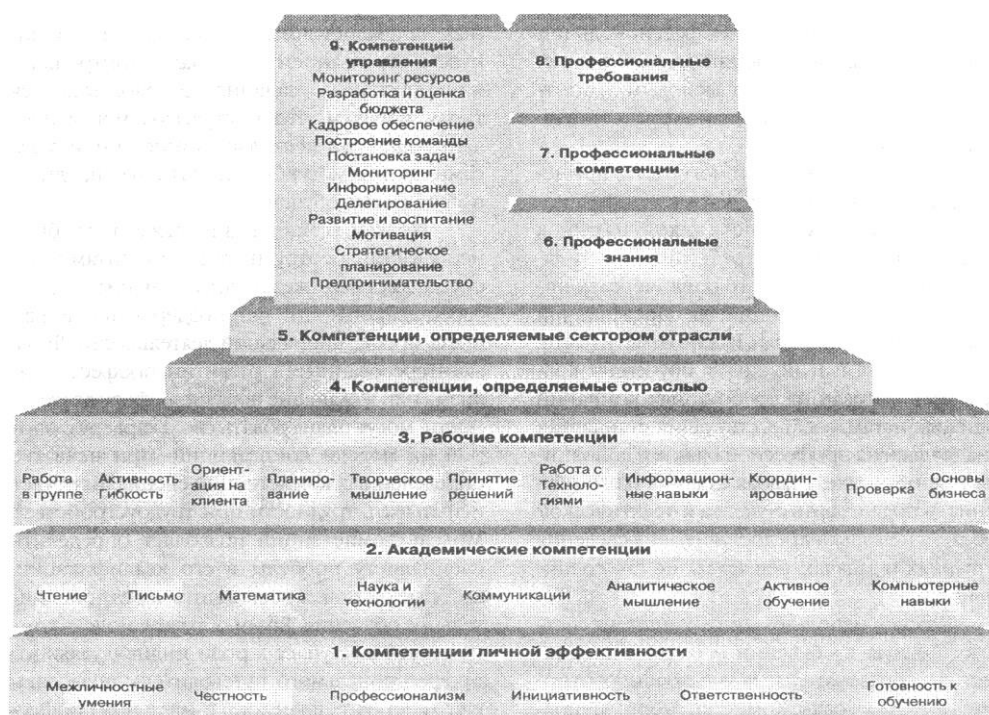


Рис.3 Базовая модель компетенций Агентства по вопросам занятости и профессиональной подготовки Министерства труда США Источник: Competency Model Clearinghouse's General Competency Model Framework <http://www.careeronestop.org/CompetencyModel/>

В зарубежной литературе анализируются подходы к использованию компетенций в обучении и развитии. Так, традиционный американский подход продемонстрировал важность индивидуальных особенностей и использования поведенческих компетенций для оценки «лучшей работы». К поведенческим компетенциям все чаще добавляются функциональные и когнитивные компетенции. Американские исследователи Стив Уиддет и Сара Холлифорд, характеризуют компетенции — как поведенческие модели, которые демонстрируют люди, эффективно выполняя рабочие задачи в организационном контексте. Речь идет о характеристиках, определяющих эффективность

деятельности в конкретной организации, на конкретном уровне. Компетенции имеют определенную структуру: название, определение, набор поведенческих индикаторов.

Британский подход показал ценность профессиональных стандартов функциональных компетенций и их применимости для рабочего места, то есть в Великобритании более широко трактуются функциональные компетенции, включающие в себя когнитивные и поведенческие компетенции.

Подход, принятый во Франции, Германии и Австрии, демонстрирует потенциал многомерной и более аналитической концепции компетенций, но только лишь потому, что эти страны позже подключились к разработке проблемы и имели возможность избрать более современные

Французский подход рассматривает знания, опыт (функциональные компетенции) и поведенческие характеристики в единстве. Немецкая система образования с 1996 г. приняла подход «компетенции действия» (включают способность выполнять задачи на основе предметных знаний и навыков, способность думать и действовать проницательным и решающим проблему способом, способность понимать и оценивать возможные пути развития и ограничения в личной, трудовой и общественной жизни, способность создавать и поддерживать отношения рациональным и честным способом). В Австрии компетенции определяют как функциональные и профессиональные, включающие непредметные специфические способности и особенности структуры личности.

В европейской практике профессионального образования выделяют четыре модели компетенций. Они различаются между собой подходом к организации и оценке достижений студентов.

Первая модель компетенций основана на параметрах личности. Основывается на представлении о том, что в процессе образования развиваются уже имеющиеся у человека способности (моральные, духовные, личные качества). Все, кто потенциально неспособен стать ученым, отсеиваются по этой модели обучения.

Вторая модель компетенций придает значение формированию стандартных (алгоритмизированных) процедур и умений, на базе которых может осуществляться будущая профессиональная деятельность, решение конкретных типовых задач.

Третья модель компетенций закладывает такие условия обучения, в которых формируется определенная мотивация, способность к разработке, оцениванию и анализу различных планов и стратегий (условно – «модель подготовки менеджеров»). Важным является наличие способности к самостоятельному обучению.

Четвертая модель компетенций ориентирована на запросы работодателей, на социальный контекст возможных рабочих мест. По механизму это пока наименее ясная из всех моделей.

Анализ литературы показал, что в целом можно выделить два полярных направления в развитии создания моделей компетенций: индивидуализированный подход, сфокусированный на поведении индивида, и

коллективный (организационный) подход, направленный на разработку модели компетенций для конкретной организации, увязывающей цели, миссии, ценности, организационную культуру с программами подготовки и развития персонала. В свою очередь в коллективном подходе рассматриваются две аналитические модели – практико-ориентированная модель, построенная на исследовании поведенческих индикаторов достижения высокой или низкой эффективности, и стратегически-ориентированная, направленная на достижение перспективных целей организации [82, 139].

Одним из наиболее ярких примеров применения стратегически-ориентированной модели является стратегическая карта компетенций МГИМО, которая «позволяет выстраивать стратегию развития университета на долгосрочную перспективу, максимально задействуя потенциал нового поколения студентов и выпускников» [5].

Модель компетенций играет системообразующую и интегрирующую роль в развитии бизнеса и управлении персоналом. На ее основе могут выстраиваться процедуры оценки, подбора, развития и обучения персонала, работа с кадровым резервом, отдельные аспекты формирования системы мотивации и оплаты труда.

В разрабатываемых типовых моделях компетенций чаще всего встречаются корпоративные и специальные компетенции.

Корпоративные компетенции – совокупность знаний, навыков, способностей и личностно-деловых качеств, отражающая необходимый стандарт рабочего поведения в компании, который един для всех должностей в компании. Это компетенции, необходимые для всех должностей в компании, однако поведенческие индикаторы корпоративной компетенции могут отличаться для определенного уровня должностей. В компетенции «Профессионализм» индикаторы различны в зависимости от функциональной специализации работ.

Специальные компетенции – совокупность специфических знаний, навыков и личностно-деловых качеств, необходимая для эффективного выполнения работ на определенных уровнях, или возникающих нерегулярно, или критически важных для отдельных подразделений предприятия.

Появление компетенций – это закономерности развития истории образования, которое само отмечено изменениями в учебной деятельности. В России компетенции пришли с внедрением компетентного подхода в образовании и имели достаточно широкую вариацию: ключевые, общие, предметные, специальные и т.д. [120, 132].

Советом Европы (1996) введено пять компетенций, которыми должны обладать молодые европейцы: социальные и политические компетенции для развития демократических институтов; компетенции для жизни в поликультурной среде; мастерство устной и письменной коммуникации; компетенции доступа к информации; способность учиться на протяжении всей жизни.

В рамках проекта TUNING компетенции, формируемые высшим профессиональным образованием, разбиты на два макрокласса: предметно-

специализированные компетенции, общие компетенции (инструментальные, межличностные, системные).

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения компетенции делятся на две группы: общекультурные и профессиональные, последние, в свою очередь, подразделяются на общепрофессиональные и по видам деятельности в соответствии с профилем подготовки.

Смену образовательной парадигмы в современных условиях невозможно реализовать, не выработав нового взгляда на миссию, социально-профессиональный статус педагога, систему непрерывного педагогического образования. Новая парадигма развития образования предъявляет особые требования к личности педагога, его профессиональной компетентности, вносит существенные изменения в цели и содержание профессионально-педагогической подготовки педагога, предполагает совершенно иные подходы к процессу формирования его компетенций в системе непрерывного педагогического образования.

В современных условиях меняются целевые, функциональные, содержательные и процессуальные характеристики современной системы непрерывного педагогического образования. Целями непрерывного педагогического образования в современных условиях является подготовка педагога, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями, готового к реализации инноваций в образовании, личностному, профессиональному и социальному развитию в контексте новой парадигмы развития образования «обучение в течение всей жизни» [106, 132].

В современной педагогической науке появилось понятие «непрерывное профессиональное развитие учителей», которое является более емким и наиболее четко передает сущность современной системы непрерывного педагогического образования. Это принципиально иной подход, поскольку субъектом профессионального развития является сам «развивающийся» и основная задача в данном контексте - создание условий для его саморазвития.

В связи с этим, не случайно появление в зарубежной научной и публицистической периодике термина «самообновляющийся учитель», отражающего потребность в учителе-субъекте, учителе-деятеле. Подготовка такого педагога является длительным, целостным и непрерывным процессом, в результате которого формируются личностные его качества, профессиональные компетенции и субъективная готовность к непрерывному самообразованию и совершенствованию личности.

Современная структура непрерывного педагогического образования в мире включает:

- Базовое фундаментальное педагогическое образование, которое получают в педагогических колледжах, институтах или университетах, вместе с тем, во всех странах ярко выражена тенденция перехода на университетское педагогическое образование, особенностями которого являются междисциплинарный подход, гибкая и углубленная интеллектуальная и профессионально-педагогическая подготовка, сближение традиционного

общенаучного образования со специальным и профессиональным обучением, направленным на тесное взаимодействие со школьной практикой;

- Период адаптации и становления профессиональной деятельности молодого учителя под руководством более опытных учителей школы (в России этот процесс получил название наставничество, Англии - тьюторинг, США - менторинг, по продолжительности он занимает от одного до трех лет).

- Повышение квалификации работающих учителей, а также учителей, прервавших на время свою профессиональную деятельность и снова приступающих к работе в школе на долгосрочных и краткосрочных курсах, которое осуществляется в вузах, специальных учреждениях повышения квалификации, институтах развития образования, учительских центрах и школах (последний тип повышения квалификации получил большое распространение в Англии и США);

- Самообразование учителей (работа в библиотеках, консультации у более опытных учителей и ведущих преподавателей вузов, обмен опытом и новейшими методиками и достижениями в педагогической науке на различных совещаниях, мастер-классах, семинарах, конференциях).

Особую роль в современной структуре непрерывного педагогического образования занимает система повышения квалификации учителей. В мире существует несколько ее **ВИДОВ**:

- повышение квалификации молодых учителей, не имеющих опыта педагогической деятельности (обычно сразу в начале профессиональной деятельности в очной, заочной или дистанционной форме);

- дополнительное педагогическое образование для специалистов с высшим образованием, имеющих небольшой педагогический стаж, но не имеющих базового педагогического образования (в форме профессиональной переподготовки и стажировки в школе);

- повышение квалификации для учителей, не имеющих базового педагогического образования, но имеющих опыт работы в школе;

- повышение квалификации для квалифицированных педагогов, имеющих педагогическое образование и опыт работы.

Дополнительное профессиональное образование педагогов реализуется в высших учебных заведениях, специальных учреждениях повышения квалификации, институтах развития образования, школах [50, 86, 96].

Современная система дополнительного профессионального педагогического образования развивается в контексте компетентностной парадигмы.

Основной целью дополнительного профессионального педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы является обеспечение психологической, профессиональной, личностной поддержки становления и развития педагогов как субъектов профессиональной деятельности и профессионального развития, формирование и развитие их личности, профессионально значимых качеств, совершенствование компетенций сформированных в педагогическом вузе и формирование новых актуальных для динамично развивающейся практики компетенций.

Нами была дана характеристика формальной, неформальной и информальной форм повышения квалификации педагогов в контексте непрерывного профессионального развития педагогов, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика формальной, неформальной и информальной форм повышения квалификации педагогов

Формальная	Неформальная	Информальная
Курсы, организуемые совместно с университетом, с последующим присуждением диплома или сертификата (ППС: преподаватели университетов, фасилитаторы, эксперты)	Профессиональная подготовка с акцентом на образовательный процесс, на партнерство со школами и университетами. Сети по общим предметам, курсам, интересам, внедряемым инновациям. Профессиональные сообщества учителей-практиков.	Отдельные лекции и беседы на актуальные профессиональные темы, изучение специальной научно-педагогической и учебно-методической литературы, теле и радиопередачи на педагогические проблемы.

Были выявлены также отличительные характеристики организации системы повышения квалификации учителей в зарубежных странах:

1. Объективное наличие и выбор времени для курсовой подготовки педагогов.

В Германии учителя располагают достаточно большим количеством времени для своего профессионального развития. В США учителя имеют большую учебную нагрузку и другие обязанности, поэтому им сложнее найти время на свое дальнейшее обучение.

В Германии повышение квалификации педагогов в основном проходит в рабочее время с подменой учителя, а в Великобритании в основном - в рабочее время без замены учителя.

2. Уровни повышения квалификации педагогов.

Различаются и уровни повышения квалификации педагогов. Например, в Англии, Франции, Германии и США предусмотрена педагогическая стажировка, которая следует после завершения изучения теоретического курса и сдачи государственных экзаменов по теоретическим дисциплинам. Продолжительность стажировки в Англии, Франции – 1 год, Германии – 2 года, США – 2-3 года. Стажировка строится с постепенным усложнением: от наблюдения за учащимися, составления характеристик, анкетирования, посещения семей, присутствия стажера на уроках, где преподает его руководитель, до самостоятельной педагогической практики, состоящей из пробных уроков и выполнения нагрузки учителя. На этот период кандидат в учителя в средней школе получает ставку с полной нагрузкой, в гимназии – 8-10 уроков в неделю. После завершения стажировки комиссия определяет пригодность стажера к работе учителя. При этом дается оценка не только знаниям будущего учителя, степени овладения методикой обучения, но и его поведению, личностным качествам. Таким образом, повышение квалификации начинается еще до приобретения стажа педагогической деятельности.

3. Статус системы повышения квалификации.

Обязательное повышение квалификации педагога предусмотрено в США, Германии, Канаде. Однако во Франции оно осуществляется добровольно, по желанию педагога.

Основными функциями дополнительного профессионального образования педагогов являются следующие:

- адаптационная функция, заключающаяся в адаптации подготовки педагогов к изменившимся условиям образовательной практики, формирование и развитие компетенций, отвечающих современным социально-педагогическим требованиям;

- компенсаторная функция, предполагающая восполнение пробелов в формировании компетенций в процессе профессиональной подготовки в педагогическом учебном заведении, или которые появились при реализации реальной практической деятельности;

- инновационная функция, отражающая необходимость адаптации психолого-педагогической подготовки учителей к инновационным процессам в сфере образования и мотивирующая их на творческий поиск в своей профессиональной деятельности.

Среди особенностей дополнительного профессионального педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы можно выделить следующие:

- нацеленность на совершенствование общекультурных и профессиональных компетенций, сформированных в вузе, формирование новых актуальных для динамично развивающейся педагогической практики компетенций (например, компетенция обновления компетенций, компетенция психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования и др.);

- модульное построение образовательной программы и модульная организация процесса обучения, позволяющие обеспечить гибкость обучения по отношению к изменениям параметров внешней среды и внутренних условий организации процесса обучения, а также по отношению к удовлетворению потребностей и интересов обучающихся;

- возможность проектирования и реализации индивидуальных траекторий профессионального развития личности педагога;

- открытость для различных субъектов педагогического взаимодействия и общественности;

- усиление значения личностного, деятельностного и практикоориентированного аспектов в процессе обучения для приобретения личного опыта в решении разнообразных профессиональных задач;

- участие работодателей, представителей профессиональных педагогических сообществ в разработке и реализации программ дополнительного профессионального педагогического образования и оценивании результатов обучения;

- повышение роли самообразования для обеспечения возможности непрерывного профессионального развития учителей; а также предоставление возможности активного взаимодействия различных категорий обучающихся в

процессе обучения, консультирования и обмена опытом, в том числе через организацию сетевых профессиональных сообществ педагогов.

В процессе решения задачи НИР были выявлены следующие **модели неформальной профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля:**

- Модель формирования актуальных компетенций, главная задача которой состоит в формировании компетенций, необходимых для выполнения актуальных профессиональных функций в соответствии с изменившимися целями и задачами профессиональной деятельности.

Данная модель характеризуется:

- 1) подготовкой учителя к выполнению роли фасилитатора приобретения учащимися новых знаний и формирования компетенций;
- 2) оказанием консультационной поддержки учителям, в том числе в реализации инновационных проектов;
- 3) активным привлечением учителей к научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности;
- 4) проектированием индивидуальной траектории профессионального становления и развития учителей в условиях изменившейся образовательной среды.

- Модель рефлексивной практики, суть которой состоит в том, что рефлексивная остановка и осмысление своих собственных трудностей является основой выработки новых способов обучения.

Данная модель характеризуется тем, что:

- 1) выделяет неформализованные знания как предпосылку для неформальной профессиональной подготовки;
- 2) подчеркивает циклический характер взаимодействия неформальных и формальных знаний в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов педагогического профиля.

- Модель сетевого сотрудничества, при реализации которой происходит формирование сетевых сообществ профессионалов-учителей, главной задачей которых является внутрисетевой обмен практическими знаниями, опытом творческой деятельности.

Данная модель характеризуется:

- 1) взаимной мотивацией участников сетевого сообщества;
- 2) уменьшением изолированности в педагогическом сообществе;
- 3) развитием профессиональных компетенций в интерактивном режиме;
- 4) реальным сотрудничеством и сотворчеством, результатом которого являются синергетические эффекты, приводящие к появлению внутренней динамики, как в личностном плане, так и в сообществе учителей, в целом.

Значительное влияние на изменение стратегии развития дополнительного профессионального образования оказали информационные и коммуникационные технологии. Они привнесли в систему дополнительного образования такие инновационные элементы, как информационные ресурсы, новые сетевые сервисы и не известные ранее коммуникационные возможности. Возникшие вне образования сетевые библиотеки и оцифрованные ресурсы

общекультурного характера стали активно использоваться педагогами и учениками — из них выросли ресурсы собственно образовательного характера и назначения.

В современных условиях дополнительное профессиональное образование - это действенный инструмент модернизации системы образования, несущий основную нагрузку по адаптации педагогов к выполнению новых функциональных обязанностей и видов профессиональной деятельности, связанных с: информатизацией образовательных процессов; введением федеральных государственных образовательных стандартов; повышением социальной роли образовательных учреждений.

Для обеспечения качества системы дополнительного профессионального образования, соответствующего актуальным и перспективным потребностям непрерывного образования в условиях международной образовательной интеграции необходимо проектировать и развивать собственные инновационные модели дополнительного профессионального образования (формального, неформального и информального), отражающие интересы и потребности конкретной личности, региона, учреждения, общества и государства в целом, в компетентных специалистах педагогического профиля, на основе изучения отечественного и зарубежного опыта по данной актуальной проблеме.

В Концепции модернизации педагогического образования, подчёркнуто, что непрерывное педагогическое образование должно обеспечить подготовку компетентного, духовно богатого, гуманистически воспитанного специалиста, обладающего комплексом современных компетенций, универсальных знаний фундаментального характера; умениями, навыками и опытом самостоятельной деятельности; личной ответственностью, способностью к профессиональной саморефлексии и самоактуализации, постоянному обучению в течение всей жизни.

В профессиональном стандарте педагога выделены следующие компетенции современного педагога.

Таблица 2

Компетенции педагога, заявленные в профессиональном стандарте педагога

В области обучения	В области воспитания	В области развития
1. Демонстрировать знание предмета и программы обучения. 2. Уметь планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность. 3. Владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков: лабораторные эксперименты,	1. Владеть формами и методами воспитательной работы, используя их как на уроке, так и во внеклассной деятельности. 2. Владеть методами организации экскурсий, походов и экспедиций. 3. Владеть методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся. 4. Эффективно регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды. 5. Эффективно управлять	1. Готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья. 2. Способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития. 3. Способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами. 4. Готовность к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума.

<p>полевая практика и т.п.</p> <p>4. Использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями в образовании; одаренных учеников; учеников, для которых русский язык не является родным; учеников с ограниченными возможностями и т.д.</p> <p>5. Уметь объективно оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля.</p> <p>6. Владеть ИКТ-компетенциями.</p>	<p>классами, с целью вовлечения учеников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность. Ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников, независимо от их происхождения, способностей и характера, постоянно искать педагогические пути их достижения.</p> <p>6. Устанавливать четкие правила поведения в классе в соответствии со школьным уставом и правилами поведения в образовательной организации.</p> <p>7. Оказывать всестороннюю помощь и поддержку в организации ученических органов самоуправления.</p> <p>8. Уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их.</p> <p>9. Уметь находить ценностный аспект учебного знания и информации и обеспечивать его понимание и переживание учащимися.</p> <p>10. Уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка.</p> <p>11. Уметь обнаруживать и реализовывать воспитательные возможности различных видов деятельности ребенка.</p> <p>12. Уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.</p> <p>13. Уметь создавать в учебных группах детско-взрослые общности учащихся, их родителей и педагогов.</p> <p>14. Уметь поддерживать конструктивные воспитательные усилия родителей (лиц, их заменяющих) учащихся, привлекать семью к решению вопросов воспитания ребенка.</p> <p>15. Уметь конструктивно взаимодействовать с другими педагогами и специалистами в решении воспитательных задач.</p> <p>16. Уметь анализировать реальное состояние дел в</p>	<p>5. Умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.).</p> <p>6. Умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка.</p> <p>7. Владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу.</p> <p>8. Умение отслеживать динамику развития ребенка.</p> <p>9. Умение защитить тех, кого в детском коллективе не принимают.</p> <p>10. Знание общих закономерностей развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития, возрастных особенностей учащихся.</p> <p>11. Умение использовать в практике своей работы психологические подходы: культурно-исторический, деятельностный и развивающий.</p> <p>12. Умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, знать и уметь проводить профилактику различных форм насилия в школе.</p> <p>13. Умение (совместно с психологом и другими специалистами) осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ начального и среднего общего образования, в том числе программ дополнительного образования.</p> <p>14. Владение элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся, осуществление совместно с психологом мониторинга личностных характеристик ребенка.</p> <p>15. Умение (совместно с психологом и другими специалистами) составить психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности учащегося.</p> <p>16. Умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы развития с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся.</p> <p>17. Умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции и т.д.</p>
---	---	--

	<p>классе, поддерживать в детском коллективе деловую дружелюбную атмосферу.</p> <p>17. Уметь защищать достоинство и интересы учащихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.</p> <p>18. Поддерживать уклад, атмосферу и традиции жизни школы, внося в них свой положительный вклад.</p>	<p>18. Владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися: одаренные дети, социально уязвимые дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, СДВГ и др.), дети с ОВЗ, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью.</p> <p>19. Умение формировать детско-взрослые сообщества, знание их социально-психологических особенностей и закономерностей развития.</p> <p>20. Знание основных закономерностей семейных отношений, позволяющих эффективно работать с родительской общественностью.</p>
--	--	---

Анализ содержания компетенций в области обучения, воспитания и развития личности обучающегося, представленных в профессиональном стандарте педагога, позволил выделить следующие основные виды компетенций, формируемые и развиваемые в системе непрерывного педагогического образования: профессионально-этическая компетенция, специальная компетенция в области преподаваемого предмета (предметная компетенция), методическая компетенция, коммуникативная компетенция, социальная компетенция, информационная компетенция, управленческая компетенция, рефлексивная компетенция [64].

Таблица 3

Компетенции современного педагога, формируемые и развиваемые в системе непрерывного педагогического образования

№ п/п	Название	Определение
1	Профессионально-этическая компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее способность и готовность следовать этическим нормам и правилам в профессиональной деятельности.
2	Специальная компетенция в области преподаваемого предмета (предметная компетенция)	интегративное качество личности педагога, включающее знание теоретических основ преподаваемой научной области.
3	Методическая компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее знание и владение методикой преподаваемого предмета, умение отбирать и использовать адекватные целям формы, методы, средства и приемы обучения.
4	Коммуникативная компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее знания, умения и навыки устного и письменного общения, способность адекватно конкретным педагогическим ситуациям находить эффективные способы педагогического взаимодействия, владение культурой речевого поведения.

5	Социальная компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, умение взаимодействовать с различными социальными институтами, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда.
6	Информационная компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее умения самостоятельно находить, анализировать и отбирать необходимую информацию из различных источников, сохранять, преобразовывать и передавать ее, способность к критическому восприятию содержащих в информационных ресурсах материалов, использовать, разрабатывать и развивать современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).
7	Управленческая компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее умение ставить общие и конкретные цели обучения, воспитания и развития личности обучающегося, выбирать адекватные формы, методы и средства их достижения, осуществлять планирование, моделирование, реализацию, рефлексию и прогнозирование педагогической деятельности, самостоятельно принимать обоснованные и эффективные управленческие решения в профессиональной деятельности адекватно конкретной педагогической ситуации.
8	Рефлексивная компетенция	интегративное качество личности педагога, включающее интегративные знания о психологических детерминантах рефлексии, умение использовать на практике приемы её актуализации, умение анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельности всех субъектов образовательного процесса в целом, умение увидеть и объяснить причинно-следственные связи между различными компонентами педагогической деятельности и образовательного процесса.

Актуальность проблемы формирования рефлексивной компетенции в системе дополнительного профессионального педагогического образования связана со значимостью рефлексивного компонента в педагогической деятельности, позволяющего педагогу найти свой индивидуальный стиль обучения, достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать, анализировать и нести ответственность за результаты своего труда.

Изучив и проанализировав различные точки зрения на понятие «рефлексивная компетенция» мы определяем ее как интегративное качество личности педагога, включающее интегративные знания о психологических детерминантах рефлексии, умение использовать на практике приемы её актуализации, умение анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельности всех субъектов образовательного процесса в целом, умение увидеть и объяснить причинно-следственные связи между различными компонентами педагогической деятельности и образовательного процесса» [64].

С целью конкретизации структурных компонентов рефлексивной компетенции были изучены различные основания и исходящие из них

различные структурные компоненты данной компетенции, представленные в работах отечественных исследователей, а именно:

Таблица 4

Основания и структурные компоненты рефлексивной компетенции

№п/п	Основание для выделения структурных компонентов рефлексивной компетенции	Названия структурных компонентов
1	Типы рефлексии	- межличностное общение, - профессионально-деловые отношения, - культурно-ценностные отношения, - рефлексивные отношения
2	Деятельностный подход	- когнитивный компонент, - операциональный компонент, - личностный компонент

Исходя из того, что рефлексивная компетенция педагога проявляется и формируется только в деятельности, в процессе педагогического взаимодействия и общения и проявляется в органичном единстве профессиональных знаний, специальных умений и ценностных отношений, мы выделили следующую структуру рефлексивной компетентности:

- мотивационный компонент (осознание учителем педагогических целей и задач, а также последствий собственных действий и принимаемых решений, осознание необходимости рефлексивной деятельности, наличие мотивов и потребностей в данном виде деятельности);

- когнитивный компонент (интегративные знания о психологических детерминантах рефлексии, приемах ее актуализации в практической деятельности);

- ценностно-смысловой компонент (личностное отношение педагога к содержанию рефлексивной деятельности и различным ее объектам);

- операциональный компонент (умения анализировать, контролировать и корректировать собственную профессиональную деятельность в конкретном педагогическом контексте, сопоставлять её с общепринятыми стандартами и на основе этого совершенствовать ее и проявлять инициативу для достижения собственного прогресса, умение увидеть и объяснить причинно-следственные связи между различными компонентами педагогической деятельности и образовательного процесса).

Примерный алгоритм осуществления рефлексии как феномена в практической деятельности педагога можно охарактеризовать следующим образом:

1. Происходит сигнал остановки в сознании и деятельности педагога, необходимый для быстрой оценки конкретной педагогической ситуации, реакции целой аудитории или отдельных субъектов образовательного процесса, возникающий в процессе педагогического общения или педагогического взаимодействия.

2. Возникновение в сознании педагога вопросов: Что в данный момент происходит? Правильно ли я поступаю в данный момент? Как надо поступить в данный момент?

3. Оценка своего интеллектуального, психологического, эмоционального состояния и состояния своих партнеров по общению, педагогическому взаимодействию по движению глаз, жестов, мимике, адекватности происходящих реакций.

4. Возникновение внезапного решения или нескольких возможных решений как поступить, какое решение принять в конкретной педагогической ситуации.

5. Выбор одного из возможных решений в конкретной ситуации педагогического взаимодействия.

6. В том случае если конкретное решение еще не найдено, а времени на обдумывание больше нет, педагог использует педагогическую импровизацию, которая имеет интуитивный характер, но ее основами являются высокий уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций педагога.

Использование рефлексии в практической деятельности позволит педагогу обеспечить перенос собственного опыта практической деятельности на процесс формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечит необходимый уровень автономии, самостоятельности, ответственности за результаты профессиональной деятельности, развивает умения самоконтроля и самооценки, а также динамики продвижения от неполного знания к более полному пониманию перспектив индивидуального развития педагога в профессии.

Анализ практического опыта по формированию рефлексивной компетенции слушателей в системе дополнительного профессионального педагогического образования позволил выделить следующие обучающие стратегии ее формирования:

- использование методов интерактивного обучения (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, эвристическая беседа, метод круглого стола, метод анализа конкретных практических ситуаций и др.),
- моделирование педагогических ситуаций,
- конструирование рефлексивные кейсы,
- анализ типичных и нетипичных проблемных ситуаций.

Поскольку рефлексивная компетентность как и любая компетенция проявляется только в процессе деятельности, необходимо выделить основные этапы ее формирования:

На первом этапе (мотивационный этап) развивается устойчивая мотивация и личный интерес слушателей к осуществлению рефлексивной деятельности.

На втором этапе (когнитивный этап) осуществляется актуализация интегративных знаний о психологических детерминантах рефлексии и ее проявлении в практической деятельности.

На третьем этапе (технологический этап) выполняются рефлексивно-коммуникативные упражнения, моделируются педагогические ситуации, конструируются рефлексивные кейсы, решаются педагогические задачи,

анализируются типичные и нетипичные проблемные ситуации, используются методы интерактивного обучения (деловые и ролевые игры, групповые дискуссии, эвристическая беседа, метод круглого стола, метод анализа конкретных практических ситуаций и др.).

На четвертом этапе (практический этап) реализуется взаимосвязь учебно-практического материала с практической деятельностью адекватно конкретным практическим условиям и ситуациям, развиваются стандартные и нестандартные профессиональные задачи, происходит самореализация в рефлексивной деятельности.

Анализ научной литературы и практического опыта по проблеме формирования рефлексивной компетенции конкурентоспособных специалистов педагогического профиля в условиях современного дополнительного профессионального педагогического образования позволил определить педагогические условия эффективности данного процесса [52, 64, 71,100]:

1) формирование и развитие интегративных знаний о психологических детерминантах рефлексии, приемах ее актуализации в практической деятельности;

2) развитие у слушателей потребности в самоанализе, самопознании, саморазвитии, понимании себя и других;

3) разработка учебно-методического обеспечения процесса формирования рефлексивной компетенции (моделирование педагогических ситуаций, конструирование рефлексивных кейсов, создание банка типичных и нетипичных проблемных ситуаций, банка видеофрагментов уроков и внеклассных мероприятий, банка инновационных разработок, подборка проблемных статей на актуальные психолого-педагогические темы для осуществления рефлексивной деятельности, разработка спецкурсов по формированию рефлексивной компетенции и т.п.);

4) создание рефлексивной среды в процессе обучения (организация учебно-профессиональной деятельности на позициях сотрудничества слушателей с преподавателем и друг с другом, когда не требуется простого воспроизведения профессиональных знаний или формального копирования профессиональных действий, а в процессе обучения инициируется совместное обсуждение значимой для педагогической практики профессиональной проблемы и возможных способов и средств ее решение в контексте конкретной педагогической ситуации и условий в которых она возникла);

5) развитие личностного рефлексивного опыта в процессе прохождения педагогической практики, педагогической стажировки, научно-исследовательской деятельности;

6) разработка практикоориентированных заданий рефлексивного типа для самостоятельной работы слушателей, состоящих из целевого компонента; проектного компонента, в котором слушатели проектируют алгоритм достижения цели (этапы, способы, определяют необходимые средства,

методы, приемы), моделируют педагогические ситуации, проектируют различные варианты их решения; операционального компонента, включающего использование выбранных средств, методов деятельности в целях решения поставленных задач, включающего решение и обоснование различных вариантов решения педагогических задач и педагогических ситуаций; рефлексивно-оценочного компонента, включающего средства самоконтроля, самооценки, рефлексию выполненных заданий);

7) проектирование и реализация индивидуальных траекторий профессионального развития личности педагога, научно-методическое обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение данного процесса (выделение компетенций, необходимых для формирования в системе дополнительного профессионального педагогического образования, разработка и реализации индивидуальных и индивидуализированных для коллективного субъекта образовательного заказа учебных планов, разработка учебно-методических материалов для реализации учебных планов на бумажных и электронных носителях, выбор и последовательность изучения отдельных учебных модулей, освоение различных видов деятельности, предусмотренных программой дополнительного профессионального педагогического образования, развитие консультационно-тьюторской поддержки процесса обучения и т.п.);

8) реализация педагогического мониторинга процесса формирования рефлексивной компетенции.

1.3. Факторы и условия использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования в едином образовательном пространстве

Проведенные нами исследования позволили выявить и охарактеризовать *основные направления использования адаптационно-образовательного потенциала* зарубежного опыта формирования компетенций в системе ДПО, а именно: *использование концептуальных идей и подходов формирования компетенций в системе ДПО*; диверсификация форматов и механизмов формирования компетенций; трансформация содержания подготовки в ДПО с учетом поликультурного многообразия, воплощающегося в междисциплинарных и трансдисциплинарных индивидуальных траекториях формирования компетенций; применение инновационных технологий формирования компетенций в системе ДПО с ориентацией на компенсацию недостающих и развитие личностно-профессиональных при их выборе и внедрении, которые могут служить ориентиром и ресурсом для обогащения российских теорий профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в условиях формирования единого пространства ДПО.

На основании анализа литературы и экспертных опросов специалистов проведено априорное ранжирование факторов, позволившее выявить наиболее значимые внешние и внутренние факторы, способствующие

успешному использованию зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО, а именно, **внешние**: многоуровневая цикличность процесса ДПО на протяжении всей жизни обучаемого; парадигмальный плюрализм как основа развития последипломного, надпрофессионального образования; интенсивные массовые миграции и формирование мультикультурных сообществ; признание социокультурной значимости использования международного опыта; “организованная диверсификация” и полисубъектный характер образовательной политики в области ДПО. **Внутренние факторы** - наличие инфраструктуры и договоров о международном образовательном сотрудничестве; интеграция учебно-научной и производственной деятельности, сближении с исследовательскими проектами фирм, корпораций и привлечение сотрудников этих организаций к участию в проектировании и реализации моделей компетенций; академическая и профессиональная мобильность субъектов ДПО и т.д.

Система дополнительного профессионального образования, как и в целом, система образования Российской Федерации, сегодня стоит на пороге существенного обновления, концептуальные основы которого заложены в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

В этом документе перед системой образования Российской Федерации поставлена стратегическая цель: повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Одной из приоритетных задач при этом определено создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Системообразующим фактором развития дополнительного профессионального образования сегодня также является и Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. Первой задачей Государственной программы является формирование гибкой системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации.

Приоритетными направлениями Концепции Федеральной Целевой программы развития образования на 2011-2015 годы является приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг.

Системой ДПО после получения диплома высшей школы, колледжа, училища охвачено лишь 10% специалистов. В то время как мировая статистика свидетельствует, что к 40 годам по специальности продолжают работать менее 40% специалистов. Таким образом, остальные 60% – это

потенциальные слушатели программ дополнительного профессионального образования. В странах с развитой рыночной экономикой число специалистов, получающих дополнительное профессиональное образование, доходит до 50%.

Необходимость непрерывного образования – одно из основных положений, содержащихся в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Именно при помощи ДПО непрерывное образование связывает с одной стороны высшее профессиональное образование, которое в соответствии с Болонской моделью и образовательными стандартами третьего поколения ориентировано на подготовку бакалавров с обобщенными компетенциями в широком спектре видов профессиональной деятельности. И с другой стороны – быстро меняющийся рынок труда, которому требуются профессионалы, готовые выполнять узкоспециальные работы. В этих условиях ДПО приобретает особое значение и направлено на новые задачи [50, 96]:

Для того чтобы эти новые задачи были успешно решены, необходимо:

- ✓ изучение и использование зарубежного опыта;
- ✓ развитие деятельности в сфере международного сотрудничества от правительственного уровня до уровня конкретных учебных заведений и провайдеров ДПО;
- ✓ проведение анализа критериев, которые позволяют оценить преимущество принятых решений с позиции их пригодности, как для целей развития всего образовательного пространства, так и для отдельной страны.

Период реформирования в обществе и в образовании в частности сопровождается транзитивными изменениями. Развитие рыночного и потребительского общества в России задает смену ценностных ориентиров. В то время как образование является тем пространством, а точнее частью информационного пространства, где развивается и формируется обучающийся.

Сегодня высшая профессиональная школа в целом и дополнительное образование в частности находятся в переходном состоянии. Современное образование характеризуется новыми формами существования, традиционные способы передачи знаний ослабевают, а отношения субъектов образовательного процесса носят кооперативный характер, образовательное пространство преобразуется в инновационное педагогическое пространство и может рассматриваться как транзитивное.

«Транзитивный» означает «находящийся в постоянном движении»; отражает «переход от одного состояния к другому». Данная переходность характеризуется отсутствием четких границ в смыслах сущностей: «понимаю – не понимаю, знаю – не знаю, представляю – не представляю, владею – не владею» и уточняется присутствием одной сущности в другой, их взаимной дополняемостью и ассимилятивностью. Состояние граничности имеет свойство в одно и то же время приобретать черты того состояния, от которого процесс происходит, и черты того состояния, к которому процесс переходит [155].

Л.А. Миндибековой дается полное определение транзитивности, что способствует осмыслению данного понятия и других явлений, на которые она

оказывает влияние в той или иной степени. Так, «транзитивность» понимается как «состояние постепенного, длительного перехода российского общества в новое качество, соединяющее в себе традиционные, обновляющиеся и новые характеристики, связанные с формированием глобального информационного пространства, взаимосвязанностью и разнонаправленной изменчивостью, пирамидальностью многоуровневой социальной организацией, многоукладностью, приоритетом политики над экономикой, регионализацией, фрагментацией, всеобщей институционализацией и доминированием скрытых (латентных) функций в деятельности практически всех образовательных институтов в обществе» [91].

Для транзитивного процесса характерны признаки антиномичности, которые проявляются в единстве и борьбе старого и нового, сохранения и отрицания. Этим выражается «переход» форм, методов и средств от традиционных к инновационным.

Применительно к нашему исследованию «транзитивное образовательное пространство» рассматривается как пространство обучения, имеющее обновляющиеся и новые характеристики, отражающее взаимодействие его субъектов в процессе формирования компетенций.

В современных педагогических исследованиях, которые связаны с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих достаточно большой интерес, является выявление и характеристика организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

Результаты многочисленных научно-педагогических исследований показывают, что одной из разновидностей педагогических условий выступают *организационно-педагогические условия* [13].

Данный вид педагогических условий рассматриваются учеными, во-первых, как совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач, совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности. Другая группа ученых, развивая и конкретизируя представления об организационно-педагогических условиях, указывает на их направленность и непосредственное отношение к развитию и функционированию процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления [12,116, 125].

Остановимся на положениях, которые важны для нашего исследования:

✓ педагогические условия выступают как один из компонентов педагогической системы и отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые воздействуют на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивают ее эффективное функционирование и развитие;

✓ организационно-педагогические условия представляют собой совокупность сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, лежащих в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы.

Нами дана характеристика, проведена систематизация и типологизация условий использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования в едином образовательном пространстве на четырех уровнях: *нормативно-правовом, содержательном, дидактико-технологическом и уровне кадрового потенциала.*

Нормативно-правовой предполагает учет нормативно-правовых и социально-педагогических основ функционирования системы дополнительного профессионального образования. На *содержательном уровне* речь идет о совершенствовании содержания обучения с учетом Национальной рамки квалификаций, отраслевых рамок квалификаций, профессиональных и образовательных стандартов. *Дидактико-технологический уровень* предполагает: учет специфики андрагогического взаимодействия в системе «обучаемый – преподаватель ДПО»; использование зарубежных дидактико-методических механизмов формирования компетенций в системе ДПО; проведение диагностики и коррекции результатов процесса формирования компетенций в системе ДПО, характеризующейся *массовизацией* образования и расширением социальных и возрастных рамок. *Уровень кадрового потенциала системы ДПО* определяется условиями, связанными с совершенствованием кадрового обеспечения педагогов ДПО, формированием готовности к использованию международного опыта формирования компетенций, возросшей значимостью неформального образования, возможностью интеграции традиционного образования, профессиональной и практической подготовки.

Использование зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования в едином образовательном пространстве должно быть при обязательном учете социально-педагогических основ функционирования системы дополнительного профессионального образования и нормативно-правовых основ, регламентирующих деятельность системы ДПО на современном этапе модернизации образования в России.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 сентября 2013 года, меняет законодательные подходы к дополнительному профессиональному образованию. Статья 10 Закона «Об образовании» определяет дополнительное профессиональное образование как подвид дополнительного образования, которое осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации или профессиональной переподготовки) [50].

Ключевые изменения дополнительного профессионального образования, изложены в статье 76 Закона «Об образовании» и относятся к следующим положениям:

- организации, которые осуществляют образовательную деятельность, приобретают большую самостоятельность при реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП);
- изменение структуры программ ДПО;
- отмена разграничения дополнительных профессиональных программ по часам;
- отмена документов государственного образца, выдаваемых по результатам успешного освоения дополнительных профессиональных программ;
- расширение участия обучающихся по основным образовательным программам среднего профессионального и высшего образования в формировании своего образовательного вектора.

Основные изменения дополнительного профессионального образования после принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» могут быть представлены следующим образом:

Таблица 5

Основные изменения дополнительного профессионального образования

дополнительное профессиональное образование	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2013 г. № 273-ФЗ (вступил в силу с 01 сентября 2013 г.)	
назначение дополнительных профессиональных программ	повышение квалификации	совершенствование и/или получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и/или повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации
	профессиональная переподготовка	получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации
базовое образование слушателей	лица, имеющие среднее и/или высшее профессиональное образование	
	лица, получающие среднее и/или высшее профессиональное образование	
продолжительность обучения	единовременно (непрерывно) или поэтапно (дискретно) в объеме, установленном образовательной программой и/или договором об образовании	
документ об образовании	повышение квалификации	удостоверение установленного образца
	профессиональная переподготовка	диплом установленного образца

Как было отмечено выше, на *содержательном уровне* речь идет о совершенствовании содержания обучения с учетом Национальной рамки

квалификаций, отраслевых рамок квалификаций, профессиональных и образовательных стандартов.

В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» дополнительные профессиональные программы должны разрабатываться и оцениваться с точки зрения их полезности рынку труда. И это, прежде всего, новая задача для программ профессиональной переподготовки. Ибо, прежде эти программы ориентировались на образовательные стандарты. Для прохождения государственной аккредитации программа должна была иметь установленный объем часов и соответствовать государственным требованиям ГОС или ФГОС. Сейчас Министерство образования и науки России больше не регламентирует дополнительное профессиональное образование и не отвечает за его качество. Общественная аккредитация образовательных организаций и профессионально-общественная аккредитация программ проходит на смену государственной аккредитации. Таким образом, каждый провайдер образовательных услуг должен сам отвечать за свое качество[50].

Рыночные отношения и конкурентная среда довольно сильно настораживает представителей системы ДПО, которые работали совместно с вузом, в связке с надзорными органами и ориентировались на государственные и отраслевые документы. Их деятельность подкреплялась имиджем высшего учебного заведения и обязательными для исполнения требованиями.

Одним из ключевых вопросов реформы системы дополнительного профессионального образования является гарантии качества ДПО. А именно, ценности и критерии качества дополнительного профессионального образования и точки зрения рынка труда с одной стороны, и провайдеров ДПО – с другой. На сегодняшний день отсутствуют четкие требования к качеству результатов и программ, также количество профессиональных стандартов, которые являются источниками этих требований, недостаточно.

Программы ДПО должны быть основанными на компетентностном подходе, а также гибкими и модульными. В проектировании программ дополнительного профессионального образования должны участвовать и заказчики, и слушатели. Важным фактором в системе ДПО является материально-техническая база, которая должна соответствовать современным технологиям.

В качестве критериев достижения желаемых результатов необходимо отнести:

- наличие нормативно-правового регулирования дополнительного профессионального образования;
- рост числа потребителей программ на инициативной основе; удовлетворенность потребителей качеством программ и результатов, их эффективностью;
- рост числа модульных, компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- рост числа программ, включающих стажировки.

При оценивании качества обязательно необходимо отметить удовлетворенность потребителей программами и результатами. При этом

будущему слушателю надо показать, какой эффект он получит, применив знания и навыки на практике.

Таким образом, главными критериями качества программ дополнительного профессионального образования являются:

➤ во-первых, эффект для потребителя, который сформирован в результате их реализации,

➤ во-вторых, признанные независимыми экспертами компетенции или сертификация организации, которая реализует образовательные программы, на соответствие международным стандартам в широко признаваемых системах сертификации.

Дидактико-технологический уровень предполагает: во-первых, учет специфики андрагогического взаимодействия в системе «обучаемый – преподаватель ДПО»; во-вторых, использование зарубежных дидактико-методических механизмов формирования компетенций в системе ДПО и проведение диагностики и коррекции результатов процесса формирования компетенций в системе ДПО.

Непрерывное образование ввело в педагогическую систему взрослых людей, включение которых в систематический процесс обучения достаточно сложно. Согласно андрагогике взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения.

Также отметим, что основной характеристикой, которая определяет все остальные, является свойственное взрослому человеку сочетание учебы с работой; от характера последней зависит степень выраженности всех остальных характеристик. У него есть опыт профессиональной деятельности и потребность в профессиональном росте, развитии собственной компетентности, т. е. мотивированность на обучение.

Процесс обучения в системе ДПО должен опираться на андрагогический подход, необходимо придерживаться основных принципов образования взрослых, определяемых андрагогической моделью обучения. В отличие от педагогической модели обучения, где доминирующее положение занимает обучающийся, в андрагогической модели обучения ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Изменяется роль преподавателя ДПО, который должен выступать как андрагог в различных формах информационно-ценностного взаимодействия с взрослыми слушателями курсов повышения квалификации или переподготовки.

Опираясь на андрагогический подход, можно достаточно полно охарактеризовать особенности обучения взрослых [114]:

- ведущую роль в процессе обучения играют потребности, мотивы и профессиональные проблемы;
- взрослый обладает достаточным опытом;
- взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения в профессиональной деятельности;
- взрослый обучающийся имеет ограничения в учебе;
- процесс обучения взрослого носит характер партнерства;

- взрослый имеет некоторые психологические барьеры, что может препятствовать эффективному обучению.

Уровень кадрового потенциала системы ДПО определяется условиями, связанными с совершенствованием кадрового обеспечения педагогов ДПО, формированием готовности к использованию международного опыта формирования компетенций. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании» в структуре системы образования выделяются образовательные организации, педагогические работники как субъекты деятельности данных организаций. Как отмечено в Законе в Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности. Также Закон определяет не только права и свободы педагогов, но и их обязанности: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне; обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета и курса дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы; следовать требованиям профессиональной этики; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений; соблюдать устав образовательной организации; следовать положению о специализированном структурном образовательном подразделении, осуществляющем обучение, правила внутреннего трудового распорядка и другие, что отражает культурно-педагогический аспект подготовки педагога.

Успех реформ в профессиональном образовании непосредственно связан с обновлением преподавательского корпуса. Сегодня предпринимаются как революционные меры – масштабное обновление преподавательского состава за счет привлечения успешных практиков, так и эволюционные меры, т.е. работа с ценностно-мотивационными установками преподавателей, введение эффективного контракта, обновление программ, форм и методов повышения квалификации.

В последние годы активно обсуждается компетентностная модель современного преподавателя. Актуализация данной проблемы совпала с начавшейся модернизацией национальной системы квалификаций, частью которой стала разработка профессиональных стандартов. Одним из приоритетов, определенных Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, является профессиональный стандарт педагогической деятельности в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании. Важность такого профессионального стандарта несомненна, ибо он значительно расширяет возможности управления качеством подготовки педагогических кадров для различных типов образовательных программ и различных уровней образования.

В настоящее время еще сохраняется в сознании педагогов приоритет знаниевого подхода, отношение к педагогической деятельности как к трансферу знаний, а к педагогу – как к их транслятору. В то время как новое представление о характере педагогической деятельности есть производная от новой, компетентностной парадигмы образования.

Необходим некий отбор, расстановка и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава. Повышение профессионализма педагогов ДПО, подготовка и формирование педагогического корпуса, который соответствует запросам современного общества, является первостепенной задачей, необходимым путем модернизации дополнительного профессионального образования.

Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного профессионального образования весьма разнообразен и заслуживает внимания и анализа. Формирование инновационной направленности сферы дополнительного профессионального образования предполагает использование определенных критериев, которые позволяют судить об эффективности того или иного нововведения.

Определена следующая совокупность *критериев отбора конструктивного зарубежного опыта в сфере ДПО*:

- ✓ инновационность
- ✓ актуальность
- ✓ оптимальность
- ✓ высокая результативность
- ✓ устойчивость
- ✓ возможность применения инновации в массовом опыте
- ✓ релевантность

Основным критерием выступает *инновационность*, имеющая непосредственное отношение к оценке всей сферы ДПО. Раскрыть данный критерий – значит определить, в чем состоит сущность нового, каков уровень новации относительно отечественной системы ДПО.

Следующим критерием отбора передового зарубежного опыта выступает *актуальность*, которая ориентируется на современные задачи в сфере ДПО и отражает соответствие тенденциям общественного развития и социальному заказу. *Оптимальность* означает определение затрат сил и средств для достижения результатов.

Результативность определяет устойчивость положительных результатов в сфере ДПО. *Устойчивость* результатов предоставления услуг ДПО является важным критерием отбора лучших зарубежных образцов предоставления услуг в сфере дополнительного профессионального образования. Данный критерий позволяет отследить сохранение заданного уровня результатов при изменяющихся условиях и достижение положительных результатов на протяжении достаточно длительного времени.

Возможность применения инновации в массовом опыте как критерий позволяет оценить педагогические нововведения в сфере предоставления услуг дополнительного образования. Ценная педагогическая идея или технология не должна оставаться в рамках узкого, ограниченного применения и, конечно же, быть *релевантной*. Речь идет о соответствии получаемого результата желаемому результату, ибо, когда речь идет об использовании зарубежного опыта, имеет место отдаленность во времени и пространстве.

Мы считаем, что для использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования необходимо

наличие в этой системе *инновационной среды дополнительного образования*. Речь идет об определенной морально-психологической обстановке, которая подкреплена комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в педагогический процесс и как следствие реформирование ДПО.

Нами определено, что отсутствие такой инновационной среды проявляется в консерватизме управленцев, методической неподготовленности педагогов ДПО, в их слабой информированности по существу возможностей использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования. Наличие благоприятной инновационной среды в учреждениях ДПО снижает коэффициент «сопротивления» нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности.

Анкетирование выявления уровня подготовленности преподавателей учреждений ДПО к использованию международного опыта формирования компетенций в российских учреждениях образования в условиях международной интеграции показало следующее:

- умениями и знаниями по использованию международного опыта формирования компетенций владеют 48% преподавателей;
- лишь 26% составляет включенность в вопросы адаптации и использования международного опыта формирования компетенций в ДПО;
- ответственность за результаты составляет 55%;
- удовлетворенность участием по реформированию ДПО в контексте Болонского и Копенгагенского процессов и использовании международного опыта формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании составило 50 %.

Переход к компетентностному подходу в профессиональном образовании можно назвать «революцией в образовании», настолько стремительно он произошел. Реформирование высшего образования, модернизация дополнительного образования имеют некоторые проблемы и заключаются они в том, что преподаватель как основной рычаг преобразований не готов к своей миссии надлежащим образом.

При определении подхода к понятию «готовность педагога к формированию компетенций» принимается во внимание то, что готовность выступает как определенный уровень социальной зрелости личности, которая характеризуется степенью осознания социальной значимости решаемых задач, значения знаний, которыми владеет педагог, интеллектуальных умений и навыков и потребности к их постоянному пополнению.

В структуре готовности преподавателя следует выделить следующие компоненты:

- интеллектуальный
- когнитивный
- мотивационный
- поведенческо-организационный
- социально-коммуникативный
- рефлексивный

➤ паттерно-демонстрационный

При этом преподаватель должен проявлять свои компетенции в постоянно и быстро меняющихся условиях информационного общества и быть готовым для осуществления педагогического обеспечения.

Таблица 6

**Педагогические условия и педагогическое обеспечение
использования зарубежного опыта формирования компетенций
в системе дополнительного образования**

<i>Уровни</i>	<i>Педагогические условия</i>	<i>Педагогическое обеспечение</i>
Нормативно-правовой уровень	- учет нормативно-правовых и социально-педагогических основ функционирования системы дополнительного профессионального образования	- знание нормативных требований в системе дополнительного профессионального образования; - сопровождение законодательных образовательных документов инновационным методическим контентом
Содержательный уровень	- совершенствование содержания обучения с учетом Национальной рамки квалификаций, отраслевых рамок квалификаций, профессиональных и образовательных стандартов	- подготовка образовательной программы, регламентирующей содержание подготовки и результаты обучения, трудоемкость, способы оценивания достижений обучающихся
Дидактико-технологический уровень	- учет специфики андрагогического взаимодействия в системе «обучаемый – преподаватель ДПО»; - использование зарубежных дидактико-методических механизмов формирования компетенций в системе ДПО; - проведение диагностики и коррекции результатов процесса формирования компетенций	- процесс обучения опирается на андрагогический подход, необходимо придерживаться основных принципов образования взрослых, определяемых андрагогической моделью обучения; - расширение педагогического репертуара за счет освоения инновационных образовательных технологий; - реализация технологии модульного обучения на основе компетентностного подхода;
Уровень кадрового потенциала	- совершенствование кадрового обеспечения педагогов ДПО; - формирование готовности к использованию международного опыта формирования компетенций.	- формирование педагогического корпуса согласно компетентностной модели современного преподавателя; - обновление программ, форм и методов повышения квалификации педагогов ДПО; - подготовка преподавателей-андрагогов через систему повышения квалификации и переподготовки; - привлечение практиков.

Методические рекомендации по использованию зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе дополнительного образования в условиях развивающейся интеграции российской и европейской систем ДПО нами определяются по следующим направлениям:

Нормативно-правовое обеспечение

<i>На региональном уровне</i>	<i>На уровне образовательной организации</i>
Развитие сотрудничества между региональными и зарубежными образовательными организациями	Реализация программ сотрудничества с зарубежными образовательными организациями
Обмен преподавателями	Сопровождение законодательных образовательных документов инновационным методическим контентом

Организационно-управленческое обеспечение

<i>На региональном уровне</i>	<i>На уровне образовательной организации</i>
Сетевое взаимодействие образовательных организаций ДПО разных стран в рамках исследовательских проектов (выработка подходов и понимания содержания образовательных программ, результатов обучения, квалификационных требований)	Осуществление международной и инновационной деятельности, обеспечение прогностического управления, управление имиджем образовательной организации ДПО
	Формирование современной модели взаимодействия образовательной организации ДПО с работодателями

Организационно-методическое обеспечение

<i>На региональном уровне</i>	<i>На уровне образовательной организации</i>
Проведение конференций, методологических семинаров, инновационных курсов	Расширение педагогического репертуара за счет освоения инновационных образовательных технологий
Реализация исследовательских проектов, предусматривающих интеграцию результатов в образовательный процесс (повышение квалификации и профессиональная переподготовка)	Реализация технологии модульного обучения на основе компетентностного подхода и дистанционных образовательных технологий
	Создание информационной сети, служащей интегратором и распространителем достоверной и полной информации для всех субъектов образовательной организации ДПО
	Создание временных научно-исследовательских коллективов (с привлечением ведущих ученых) с целью разработки учебно-методических материалов

Педагогическое обеспечение

<i>На региональном уровне</i>	<i>На уровне образовательной организации</i>
Подготовка педагогов-андрологов как на уровне вуза, так и через систему повышения квалификации, переподготовки, стажировки	
	Формирование педагогического корпуса согласно компетентностной модели современного преподавателя

В настоящее время, в связи с происходящими преобразованиями в России, интеграцией нашей страны в мировое социально - экономическое пространство, изменяются требования к квалифицированным рабочим и специалистам производственной и социальной сферы; они должны обладать способностями к быстрой переориентации в условиях рынка труда, стремиться к образованию в течение всей жизни и неоднократной переквалификации. Зарубежный опыт в

этой ситуации может способствовать улучшению качества российской системы ДПО.

В ходе исследования, *ключевых аспектов* использования зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО в едином образовательном пространстве было выяснено, что для европейских стран характерно:

- отсутствие системы дополнительного профессионального образования и законодательно закреплённого понятия «дополнительное профессиональное образование» в том понимании, которое сложилось в России. Наиболее часто употребляемым является понятие «образование взрослых», которое включает в себя в большинстве случаев повышение квалификации и профессиональную переподготовку;

- обучение в течение жизни является стратегическим направлением образовательной политики. В докладе Европейской Комиссии о показателях качества обучения в течение жизни это понятие было определено как "осуществление всех целенаправленных действий по обучению, как формальных, так и неформальных, предпринимаемых непрерывно с целью совершенствования своих знаний, навыков и компетенции. Такое определение даёт основание рассматривать западное понятие «обучение в течение жизни» и более часто употребляемый в России термин «непрерывное образование» как эквивалентные;

- в основе теории западноевропейского дополнительного профессионального образования лежит концепция «обучение в течение всей жизни» (“lifelong learning”), получившая развитие в разнообразных научных теориях непрерывного (продолженного) образования: «образование взрослых» (“adult education”), «продолженное образование» (“continuing education”), возобновляемое образование (“recurrent education”), «продолженное профессиональное образование» (“continuing professional education”), а также в современных концепциях: «обучающаяся организация» (“learning organization”), «обучающееся общество» (“learning society”). В качестве обобщающего понятия «дополнительное профессиональное образование» было выделено понятие «продолженное профессиональное развитие» (“continuing professional development”), включающее непрерывность, профессионализм, комплексность и систематичность. На практике западноевропейское дополнительное профессиональное образование характеризуется проявлением диверсификации в своей терминологии, гибким смещением форм и видов обучения, определяется квалификационными требованиями рынка труда.

Сущностная характеристика дополнительного профессионального образования в России заключается: в вариативности видов и содержания разноуровневых профессиональных образовательных программ на основе современных инноваций, модульности и междисциплинарности; в сопряжении сферы труда и образования в условиях развития социального партнерства; в развитии системы квалификаций через реализацию компетентностного подхода; в расширении видов, различных форм организации и содержания обучения (бизнес-образование, программы МВА, корпоративное обучение персонала, дистанционное обучение, практика на рабочем месте). В рамках интеграции с

Западной Европой изменились границы обучения (международный обмен, стажировка, транснациональное образование) [96].

Сопоставительный анализ позволил выявить следующие общие и отличительные черты отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования. К общим следует отнести:

- возрастание общественной и личностной значимости дополнительного профессионального образования, что подтверждается изменениями в законодательной базе в плане расширения и дополнения его форм и содержания;

- ориентирование на общеевропейские стандарты и, в то же время, стремление создать локальное образовательное пространство по национальному принципу;

- укрепление сотрудничества между бизнесом и образованием в рамках развития компетентностного подхода;

- расширение деятельности университетов в плане реализации дополнительных образовательных программ на уровне высшего и послевузовского профессионального образования;

Отличительные особенности дополнительного профессионального образования в странах Западной Европы и России проявляются в следующем:

- понятие «дополнительное профессиональное образование» не имеет однозначной трактовки в западноевропейской теории и практике, что вызвано вариативностью подходов и появлением новых направлений в его развитии. «Продолженное профессиональное развитие», являющееся теоретическим термином и «продолженное (непрерывное) профессиональное образование и обучение» (“continuing vocational education and training”), закрепленное в законодательстве Евросоюза, ближе всего соответствуют понятию «дополнительное профессиональное образование» в отечественной системе образования;

- расширение сотрудничества в сфере дополнительного профессионального образования между странами-членами Европейского Союза развивается в процессе взаимообучения на общеевропейском (высшем), национальном и региональном уровнях в рамках открытого метода координации. В практике отечественного дополнительного профессионального образования интеграция с Европой осуществляется на федеральном и региональном уровнях;

- в рамках открытой среды обучения западноевропейского дополнительного профессионального образования активно развивается система сертификации компетенций работников при поддержке работодателей и государства. В отечественной практике сертификация компетенций специалистов находится в стадии обсуждения и разработки;

- в западноевропейских странах существующая децентрализация привела к диверсификации и вариативности видов, форм организации и содержания обучения дополнительного профессионального образования в связи с предоставлением самостоятельности местным и региональным учреждениям по подготовке и переподготовке кадров. В России существует централизованный

подход к формам и видам дополнительного профессионального образования, которые сформировались в соответствии с законодательством.

- в отечественном и западноевропейском дополнительном профессиональном образовании наблюдается стремление поиска баланса между предоставлением самостоятельности институциональным структурам и сохранением определенного единства требований: в странах Западной Европы вырабатываются единые (централизованные) подходы к видам и формам организации подготовки и переподготовки кадров, выпускаются соответствующие документы на законодательном уровне на встречах Совета Европы и ведущих Европейских организаций; в Российской Федерации в проекте закона РФ «Об образовании» вводятся новые правила регулирования самостоятельности (децентрализации) региональных и федеральных учебных заведений в решении данных вопросов.

Как для зарубежной, так и для российской системы ДПО характерно превращение ДПО в один из мощных факторов, позволяющих гражданину быть непрерывно адаптированным к изменениям в технологической и социально-экономической сферах, влияющих на ускорение структурной перестройки производства, формирование мотивации работников к высокопроизводительному и творческому труду, создание эффективного механизма взаимовыгодных отношений производителя и потребителя.

А так же для этих систем характерно:

-увеличение совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей трудового населения;

- создание условий для удовлетворения потребностей общества в повышении уровня профессионализма работников всех категорий;

-содействие обеспечению социальной защищенности, профессиональной мобильности и адаптации, социальной реабилитации и занятости населения;

- создание правовой основы для формирования конкурентной среды по реализации программ ДПО.

В ходе исследования развития западноевропейского ДПО мы выяснили, что теория «обучение в течение всей жизни» является основой непрерывного профессионального образования во всем мире как связь непрерывного процесса обучения с профессиональным развитием.

Важным этапом в этой теории является выделение образования взрослых (Adult Education), как вид образовательной деятельности, предпринимаемый взрослым человеком в период его самостоятельной жизни (в трактовке экспертов ЮНЕСКО), включающий первоначальное (от англ. initial) - (основное) и пост-первоначальное образование (от англ. post-initial) - (дополнительное) (П. Джарвис, Дж. Филд, А.М. Митина) [92,164].

При анализе исследований зарубежных ученых, мы отметили усиление их внимания к образовательным проблемам взрослых в более поздний период их жизни — после завершения основного образования. Нами были выявлены основные теории и раскрыто содержание терминов, характеризующих западноевропейское дополнительное профессиональное образование.

Исследование показало, что к ведущим теориям западноевропейского дополнительного профессионального образования можно отнести:

«продолженное образование» (“continuing education”), возобновляемое образование (“recurrent education”), «продолженное профессиональное образование» (“continuing professional education”), а также современные концепции: «обучающаяся организация» (“learning organization”), «обучающееся общество» (“learning society”). Каждая из них при некотором сходстве в целом по-разному трактует дополнительное профессиональное образование. Как обобщающее понятие ДПО выступает **продолженное профессиональное развитие** (“Continuing Professional Development – CPD), которое сочетает следующие характеристики: непрерывность, компетентность (профессионализм), комплексность и систематичность (См. рис. 1). Термин «продолженный» (от англ. continuing) рассматривается западными экспертами как непрерывность и продолжение образования во взрослой жизни, а «развитие» (development) обозначает процесс профессионального и личностного становления (Дж. Боуэн, Д. Боуд, М. Брокман и др.) [92].



Рис. 4. Основные характеристики ДПО в Западной Европе

Современный этап развития отечественного и западноевропейского дополнительного профессионального образования характеризуется изменением его структуры под влиянием глобализационных и интеграционных процессов.

Во многом отсутствие системы дополнительного профессионального образования в зарубежных странах определяется большей вариативностью их систем образования, проявляющейся в *индивидуальном образовательном маршруте* студента в процессе подготовки. При этом основной функцией дополнительного образования является сохранение профессиональной пригодности работников на протяжении всего трудоспособного периода жизни. Следует отметить, что в отличие от зарубежных систем образования российская менее вариативная, сложившаяся система дополнительного профессионального образования направлена на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества, государства, чем обеспечивается ее вариативность.

Формирование компетенций в российской системе ДПО с учетом использования зарубежного опыта в едином образовательном пространстве характеризуется инновационностью, а именно отвечает таким требованиям как:

- ✓ гибкость;
- ✓ целостность;
- ✓ многообразие;
- ✓ автономность;
- ✓ многоуровневость;
- ✓ информационная и организационная открытость;
- ✓ доступность;
- ✓ мобильность.

Учитывая использование зарубежного опыта, в формировании компетенций в российской системе ДПО расширились и усложняются следующие ключевые аспекты:

- социально-образовательный заказ на использование международного опыта;
- процедуры диагностирования действующих моделей формирования компетенций в системе ДПО или их отсутствие;
- технологизация образовательного процесса;
- международная образовательная мобильность;
- привлечение негосударственных организаций, развитие частного образовательного сектора;
- диверсификация провайдеров ДПО через гражданско-правовых представителей и организаций с общественно полезной направленностью и пр.

Стратегии обучения в течение всей жизни и мобильности имеют большое значение для повышения профессиональной пригодности, формирования активной гражданской позиции, обеспечения социальной адаптации и личностного развития граждан. Развитие, основанное на знаниях Европы, и повышение гарантий открытости рынка труда для каждого являются ключевыми задачами, стоящими перед системами образования Европы и другими участниками этих процессов.

С целью повышения привлекательности программ ДПО в странах Евросоюза предпринимаются шаги в области реформирования системы обучения и финансирования таким образом, чтобы не только увеличить количество вовлеченных, но и уровень качества и гибкости таких программ.

В 2008 году был опубликован доклад Еврокомиссии о достигнутых результатах, который подтверждает, что реформы в системе образования и повышения квалификации идут, но более существенные усилия необходимы в части развития национальных стратегий непрерывного обучения и как важной ее составляющей – дополнительного профессионального образования. В докладе обозначены четыре основные взаимосвязанные цели

в области образовательной политики стран ЕС, которые являются неотъемлемой частью системы непрерывного обучения [24]:

- разработка национальных систем (номенклатур) квалификаций;
- применение системы оценки и аккредитация программ независимыми профессиональными объединениями;
- разработка и утверждение элементов системы управления непрерывным обучением;
- усиление межнациональной мобильности.

В целом эти меры призваны способствовать развитию и продвижению гибких направлений обучения, формированию универсальных компетенций, индивидуальных возможностей, с целью передачи результатов обучения от одного уровня к другому и от одной страны к другой.

Российская система ДПО должна быть готова к конкурентной борьбе с иностранными поставщиками образовательных услуг, что особенно важно в связи со вступлением России в ВТО.

Учитывая актуальность и перспективность *поэтапного внедрения зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО*, мы выделяем следующие этапы:

1 этап аналитико-просветительский. Анализ состояния формирования компетенций в Российской системе ДПО на современном этапе развития.

2 этап готовность к внедрению зарубежного опыта. Проверка «морального» и «физического» состояния системы ДПО на возможные инновационные внедрения. Оценка внутреннего потенциала состоит в анализе уровня развития, мотивации педагогических кадров, уровня маркетинга образовательных услуг, наличия финансовых ресурсов, направленных на реализацию внедрения зарубежного опыта.

3 этап проектирования. Определение основных направлений и разработка технологий внедрения, с учетом национальных и устоявшихся особенностей российской системы ДПО. Учет возможных рисков. Разработка соответствующей нормативно правовой базы.

4 этап апробирования. Пробное внедрение с последующим анализом и корректировкой.

5 этап внедренческий. Внедрение в широкую практику.

6 этап коррекционно-обобщающий. Обобщение результатов внедренческой деятельности, мероприятия по коррекции затруднений, распространение позитивного опыта. Обеспечение постоянного повышения компетентности сотрудников.

7 этап контроллинга. Осуществление контроля, на протяжении всего процесса внедрения зарубежного опыта формирования компетенций, в российской системе ДПО.

Предлагаемые нами этапы внедрения зарубежного опыта представляют собой некий каркас/модель, который может трансформироваться в зависимости от поставленных задач и имеющихся

ресурсов. Ниже мы схематично представили еще два возможных варианта внедрения: «Модель внедрения зарубежного опыта формирования компетенций в российскую систему ДПО» (Схема 1) и поэтапное внедрение зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО (Схема 4). Каждая из них представляет этапы внедрения и может так же подстраиваться под существующую систему.

Так же необходимо обращать внимание на масштабы внедрения ДПО по уровням (федеральный, федеральных округов, субъектов российской федерации) и, исходя из этого, выстраивать возможные этапы.

В целях проведения единой государственной образовательной политики необходимо обеспечить на всех уровнях управления баланс структуры и объемов программ ДПО и потребностей развивающегося рынка труда, а также:

На Федеральном уровне:

- этап выработки стратегии развития системы дополнительного профессионального образования, определение приоритетов, реализацию стратегии через программы и инновационные проекты различных уровней;

- этап формирования и осуществления федеральной политики в области дополнительного профессионального образования, ее законодательное, нормативно-правовое и организационно-методическое обеспечение;

- этап усиления координирующей роли федеральных органов исполнительной власти в области ДПО в целях сохранения и развития единого образовательного пространства Российской Федерации;

- этап введения и разработки государственных образовательных стандартов или государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки обучающихся по отдельным дополнительным профессиональным программам и направлениям, создание государственно-общественной системы оценки и контроля качества ДПО;

- этап создания единой информационной среды системы ДПО.

На уровне федеральных округов:

- этап проведения государственной политики в сфере ДПО;

- этап финансово-экономической поддержки инновационной образовательной деятельности, научных исследований, программ и проектов в области ДПО;

- этап содействия активному распространению в округе отечественного и зарубежного опыта профорientационной работы, профессиональной переподготовки и повышения квалификации различных групп населения;

- этап формирования и обеспечения профессиональной переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров сферы ДПО;

- этап содействия интеграционным процессам системы ДПО и реального сектора экономики;

- этап создания оперативной системы информационного обеспечения ДПО.

На уровне субъектов Российской Федерации:

- этап анализа состояния системы ДПО с учетом социально-экономической специфики развития субъектов Российской Федерации и национально-региональных компонентов;

- этап формирования региональной образовательной политики и региональных программ развития ДПО и их финансово-экономическое обеспечение;

- этап содействия совместно с федеральным органом управления образованием повышению уровня учебно-научной автономии образовательных учреждений и организаций ДПО в реализации комплексного подхода в развитии образовательной сферы в субъектах Российской Федерации;

- этап обеспечения соответствия структуры и объемов образовательных услуг системы ДПО потребностям регионального рынка труда;

- этап обеспечения через систему ДПО государственной поддержки групп населения, нуждающихся в социальной защите;

- этап поддержки и развития профориентационной и инновационной деятельности ДПО;

- этап создания мотивационной среды для привлечения научной и педагогической общественности, работодателей, органов управления образованием к решению вопросов оценки и контроля качества обучения в системе ДПО;

- этап формирования мотивационной среды для привлечения предприятий промышленности, банков, холдингов, финансово-промышленных групп и общественных объединений к решению проблем развития ДПО;

- этап определения потребности рынка труда при планировании профессиональной переподготовки и повышения квалификации безработных граждан, занятого и незанятого населения.

На местном (муниципальном) уровне:

- этап реализации государственной политики в области регулирования и контроля деятельности системы ДПО;

- этап определения потребностей местного рынка труда в профессиональной переподготовке и повышении квалификации занятого и незанятого населения;

- этап формирования и развития муниципальной системы ДПО.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

(до внедрения зарубежного опыта в российскую систему ДПО)

ЭТАП РЕАЛИЗАЦИИ

(непосредственное внедрение и закрепление зарубежного опыта)

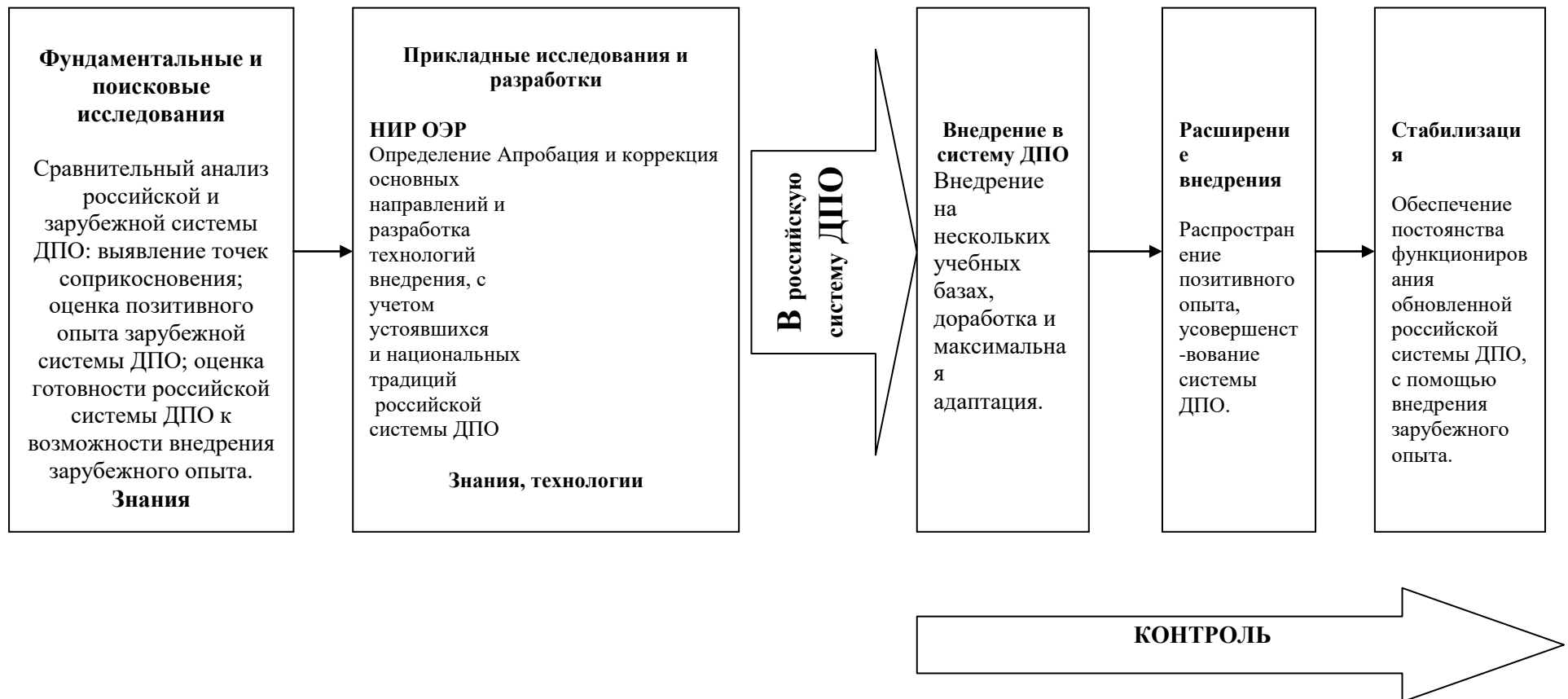


Рис.5. Поэтапное внедрение зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО

Экспериментально проверить эффективность поэтапного внедрения зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО мы решили провести среди профессорско-преподавательского состава. Была разработана анкета (15 вопросов). Выборка составила 50 респондентов преподавателей высших учебных заведений.

Критерии эффективности поэтапного внедрения зарубежного опыта формирования компетенций, в российской системе ДПО среди профессорско-преподавательского состава:

- ✓ международная мобильность;
- знание иностранного (английского) языка;
- финансовая поддержка высшего учебного учреждения;
- индивидуальная мотивация преподавателя;
- стажировка в европейском вузе;
- участие в международных конференциях;
- ✓ показатель уровня знаний студентов:
- повышение мотивации студентов к учебному процессу;
- рост общей успеваемости;
- рост качественной успеваемости;
- ✓ авторско-печатная активность:
- повышен уровень цитируемости, в том числе зарубежом;
- количество публикаций на иностранном языке;
- количество публикаций с грифом SCOPUS.

Опираясь на эти критерии была создана анкета, в результате обработки которой были получены следующие результаты. На вопрос: «Какие факторы для вас играют решающую роль при выборе программ профессиональной переподготовки?» для большинства респондентов (60%) ведущим факторам стал известность учебной программы или учебного заведения на рынке ДПО. Далее ответом по популярности стал отзывы и рекомендации (45% респондентов выбрали данный вариант). Меньше всего респондентов (10%) выбрали вариант ответа «стоимость обучения» - мы можем связать это с тем, что в основном система российского ДПО привязана к месту работы и оплаты производится за счет средств работодателей.

Участие респондентов в международных научно-образовательных проектах показала следующие ответы: практически все участники анкетирования принимали участие в международных научно-образовательных проектах (90%), что в свою очередь еще раз подтверждает тенденцию интеграции современного российского ДПО в международное образовательное пространство.

На вопрос «Имеете ли Вы сертификаты европейских университетов о взаимном признании курсов?» часть респондентов (30%) ответили, что имеют менее трех сертификатов, 10% ответила о наличии 4-6 сертификатов, 5% имеют более 6, остальные респонденты не имеют ни одного. Эти данные дают нам основания предполагать, что участие в международных проектах имеет в

основном заочный характер участия причиной, которой является отсутствие целевого финансирования на данный вид расходов.

Мотивацией преподавателей к возможности пройти стажировку в европейском вузе сложилась из следующих факторов: хорошее знание иностранного языка (100%); достаточное внешнее финансирование стажировки (90%); известность и престижность вуза (30%); предоставление полной информации о стране и вузе (60%); программа социально-психологической адаптации с принимающей стороны (15 %).

На вопрос: «Какие меры осуществляются в вашем вузе для обеспечения мобильности преподавателей?» мы получили следующие результаты: по мнению 20% респондентов их вуз является активным участником международных программ обмена преподавателями, 10% респондентов ответили, что в их вузах существуют или создаются совместные образовательные программы; еще 10% респондентов ответили, существуют или создаются программы двойных дипломов. Большинство респондентов ответили, что никаких мер в этом вопросе не осуществляется.

Формы финансовой поддержки мобильности преподавателей в вузе по мнению респондентов следующие: преподаватель получает дополнительное финансирование в форме гранта (80%); вуз осуществляет целевую финансовую поддержку преподавателей, желающих пройти стажировку в вузах (15%); никакие формы не действуют (20%). Делая вывод, можно с уверенностью сказать, что грантовая деятельность сегодня является ведущим проводником выхода на международный арену образования.

Формы поддержки мобильности преподавателей, кроме финансовой, действуют в вузах респондентов следующие: регулярно обновляется информация о программах мобильности преподавателей на сайте вуза (20%); в вузе регулярно проводятся информационные семинары, сессии, встречи о программах мобильности преподавателей (10 %); в вузе готовят к сдаче официальных экзаменов по иностранным языкам (TOEFL, EILTS, DSH, TestDaf, DELF, DALF и др.) (10 %).

Делая анализ проведенного исследования в рамках поставленной задачи мы заключаем следующее: эффективность поэтапного внедрения зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО зависит от ряда факторов начиная от политической обстановки в мире заканчивая личностной мотивацией преподавателя вуза. При поэтапном внедрении зарубежного опыта необходимо учитывать национальные приоритеты и традиции, уровень внедрения, физическую и моральную готовность к принятию зарубежных новаций. Современная российская система ДПО уже частично переняла зарубежный опыт и этот процесс находится в развитии. Актуальной задачей становится максимально сконцентрироваться на выбор наиболее продуктивного зарубежного опыта с целью дальнейшего развития отечественной системы ДПО.

РАЗДЕЛ II. ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Технологии, применяемые в системе непрерывного профессионального образования

Нововведения в технологиях и содержании образования имеют место практически во всех образовательных учреждениях. В настоящее время предлагается для внедрения довольно большое число педагогических технологий. *Педагогическая технология* (англ. educational technology) - система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи. Возможно множество классификаций типовых педагогических технологий: *по направленности педагогического процесса*: воспитывающие, обучающие, развивающие; *по характеру содержания образования*: светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные и др.; *по формам организации*: индивидуальные и групповые, лекционные и урочные, учебные и внеучебные и др.; *по используемым средствам*: текстовые, информационные и телекоммуникационные и др.; и другие классификации.

Анализ теории и практики позволил обобщенно представить педагогические технологии, активно используемые в образовательном процессе учреждений профессионального образования [28, 69, 80, 88, 126]:

Таблица 8

Анализ обобщенных педагогических технологий			
Педагогическая технология	Цель	Сущность	Механизм
Проблемное обучение (И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.)	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, разрешая которые обучаемые активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Концентрированное обучение (Г.И.Ибрагимов, М.П. Щетинин и др.)	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности обучающихся
Модульное обучение (Дж. Расселл, Б. и М. Гольдшмид, М.А. Чошанов, П. Юцявичене и др.)	Обеспечение гибкости, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню его базовой подготовки	Самостоятельная работа обучающихся с индивидуальной учебной программой	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения

Развивающее обучение (Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и др.)	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучаемых в различные виды деятельности
Дифференцированное обучение (Ю.К.Бабанский, В.А.Онищук, И.М. Осмоловская и др.)	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарт)	Методы индивидуального обучения
Активное (контекстное) обучение (А.А.Вербицкий)	Организация активности обучаемых	Моделирование предметного и социального содержания учебной (профильной, профессиональной) деятельности	Методы активного обучения
Игровое обучение (М. М. Бирштейн Ч. Абт, К. Гринблат, Р. Дьюк, Р. Прюдом , В. М. Букагов, В.В.Бойко и др.)	Обеспечение лично-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность
Обучение развитию критического мышления	Обеспечить развитие критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс	Способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения	Интерактивные методы обучения; вовлечение учащихся в различные виды деятельности; соблюдение трех этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта); осмысление; рефлексия.

Приведем в качестве примера технологии проблемного и контекстного обучения.

Технология проблемного обучения

Проблемное обучение это технология, широко известная в педагогической науке и практике. История проблемного обучения начинается с введения исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи.

Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским, Н.А. Менчинской, А.М. Матюшкиным. Много этими вопросами занимались Т.В. Кудрявцев, Д.В. Вилькеев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов и И.Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки.

Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным

типом обучения и является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

В педагогической литературе имеется ряд попыток дать определение этому явлению.

Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

Д.В. Вилькеев под проблемным обучением имеет в виду такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания.

Сущность проблемного обучения И.Я. Лернер видит в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенно системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям учебного заведения».

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвижении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач.

Махмутов М.И. считал, что проблемное обучение - это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование коммунистического мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.

Проблемное обучение Махмутов М.И. считал ведущим элементом современной системы развивающего обучения, включающей содержание учебных курсов, разные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной и профессиональной школе.

Существенным моментом является то, что проблемное обучение характеризуется системой не любых методов, а именно методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности. "Проблемная ситуация" и "учебная проблема" являются основными понятиями проблемного обучения, которое рассматривается не как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру [88].

Махмутов М.И. выделял также проблемное преподавание и проблемное учение. *Проблемное преподавание* - это деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала и его (полному или частичному) объяснению и управлению деятельностью учащихся по усвоению новых знаний как в виде готовых выводов, так и путем самостоятельной постановки учебных проблем и их решения.

Проблемное учение - это учебно-познавательная деятельность учащихся по усвоению знаний и способов деятельности путем восприятия объяснений педагога в условиях проблемной ситуации, самостоятельного (или с помощью педагога) анализа проблемных ситуаций, формулировки проблем и их решения посредством (логического и интуитивного) выдвижения предположений, гипотез, их обоснования и доказательства, а также путем проверки правильности решения. ..." Кроме исследований вышеназванных авторов во многих работах проблемное обучение рассматривается не прямо, а в контексте и более широко, как средство активизации учения, повышения эффективности обучения какой-то конкретной дисциплине и т.д.

Нет единства и в вопросе, должна ли проблемная ситуация «создаваться» или естественно «вытекать» из самого характера материала. Большинство исследователей за создание преподавателем проблемной ситуации, независимо от того, является ли она отражением реально существующего в науке противоречия или носит методический характер. Однако некоторые авторы считают, что нет надобности искусственно создавать проблемные ситуации, так как реальными проблемами полна вся история развития научного знания.

Такие разногласия возникли потому, что есть явления, которые человечеству известны, назовём их объективно существующими знаниями об этих явлениях, научными знаниями, но есть и явления, о которых человечество ещё ничего не знает. Важно помнить, что есть знания и субъективные, т.е. знания отдельного человека, они могут быть полными и неполными.

На уровне познавательной деятельности студентов различают: проблемный вопрос, проблемную задачу, проблемную ситуацию и проблему.

Проблемный вопрос – это «однократное» действие. Подобные вопросы стимулируют мысль, активизируют мышление, заставляют человека думать.

Проблемная задача предполагает ряд действий, для её решения студенту нужно самостоятельно провести частичный поиск. Это уже достаточно крупная учебно-познавательная задача, для решения которой требуется провести специальный поиск способа действий или найти какие-то недостающие данные.

Проблемная ситуация – это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми ему способами и должен найти новый. Тут возникает потребность активно мыслить, и, главное, ответить на

вопрос «почему». Потребность, рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. В этом суть проблемного обучения.

Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Преподаватель сам решает при активном слушании и обсуждении студентами.

2. Преподаватель ставит проблему, студенты самостоятельно или под руководством преподавателя решают её.

3. Студент ставит проблему, преподаватель помогает её решить.

4. Студент сам ставит проблему и сам её решает.

Третий и четвёртый уровни – это исследовательский метод.

Итак, проблемное обучение на третьем, четвёртом уровне, а иногда и на втором связано с исследованием, следовательно, проблемное обучение – это обучение решению нестандартных задач, в ходе которого студенты усваивают новые знания и приобретают навыки и умения творческой деятельности, что очень важно для инженера.

Преимущества проблемного обучения это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности студентов; оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность и т.п. Кроме того проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, это во-первых, и, во-вторых, здесь срабатывает «эффект неоконченного действия», открытый Б.В. Зейгарник. Его суть в том, что действия, которые были начаты, но не закончены, запоминаются лучше: «между началом действия и ожидаемым результатом сохраняется актуальная связь, и нас мучит недоделанное, помнится недовведенное до конца».

Проблемное обучение связано с исследованием и поэтому предполагает растянутое во времени решение задачи. Человек попадает в ситуацию подобно деятелю, решающему творческую задачу или проблему. Он постоянно думает над ней и не выходит из этого состояния, пока её не решит. Именно за счёт этой незавершённости и формируются прочные знания, навыки и умения. К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у студента в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. Кроме того, разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение. Проблемное обучение отвечает требованиям дня: обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, т.е. выполнять сверхзадачу нашего педагогического труда.

Технология контекстного обучения

Понятие «контекст» пришло в другие науки из логики и лингвистики, поэтому в психологии и педагогике статуса категории оно еще не приобрело и в словарях этих наук не описано.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). То есть в ситуацию включаются и внешние условия, и сам субъект, и те люди с которыми он контактирует.

Лингвопсихологи отводят контексту основную роль в процессе переработки информации, так как именно благодаря контексту человек знает, чего ему ожидать и как осмысливать продукт восприятия, например, обычное слово «собака» в контексте может означать вопрос, восклицание, утверждение, угрозу, восхищение и др. Прежде, чем приступить к действию, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше мы знаем о настоящем, тем легче можем просчитать или предугадать будущее. Психологи называют такое опережающее отражение (преднастройку, ожидание, интуицию) антиципацией. Речь идет о процессах, возникающих в организме еще до появления событий, влияющих на результаты деятельности человека. Антиципации создаются под влиянием контекстов. Если у человека нет образцов поведения, зафиксированных в определенных контекстах, например, поведения в условиях кризиса, славы и др., то его организм реагирует импульсивно.

Концепция знаково-контекстного обучения разработана А.А.Вербицким в рамках деятельностной теории усвоения социального опыта. Посредством активной деятельности происходит присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, с другими людьми и с самим собой. С этих позиций цель вузовского и или иного профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента с позиций концепции контекстного обучения продуктивнее рассматривать не два ведущих типа деятельности-учения и труда, а два разных этапа развития одной и той же деятельности. На первом этапе происходит становление деятельности, в процессе которой субъект учения целенаправленно осуществляет определенные виды активности по овладению необходимым для труда «арсеналом» знаний и практических действий, способностей и социальных ценностей [28].

На втором этапе этот арсенал должен выступить средством выполнения регуляции реальной профессиональной деятельности, имеющей ту же общую структуру, что и профессиональная, но с качественно иным содержательным наполнением звеньев этой структуры - потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результата. Овладение каким-либо средством производства не сводится к самому этому производству и не равно ему.

Нужно создать соответствующие условия, в которых осваиваемое средство получит развитую практику своего применения в логике предмета той или иной профессиональной деятельности.

С позиции технологии контекстного обучения основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента, учащегося профессиональной образовательной организации, слушателя факультета повышения квалификации.

Применительно к обучению в профессиональной школе теория А.Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается по меньшей мере с тремя глобальными трудностями. Их трудно осмыслить, но еще труднее преодолеть.

Первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями.

Вторая трудность – сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов.

Третья трудность вытекает из второй: как именно преодолеть противоречия между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной.

Различия между учебной и профессиональной деятельностью:

Первое противоречие между учебной деятельностью (УД) и профессиональной (ПД) заключается между абстрактным предметом УД (тексты, знаковые системы, программные действия) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, где знания даны в контексте производственных процессов и ситуаций. Традиционное обучение не может решить это противоречие, отсюда феномен формальных знаний, невозможность применения их на практике, трудность интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производства.

Второе противоречие – между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и разнесенностью их усвоения по различным учебным дисциплинам и кафедрам (отделениями). Эта «мозаика» знаний не способствует развитию интереса студента к будущей профессиональной деятельности. Традиционное обучение пытается разрешить это противоречие через установление межпредметных связей, разработку структурно-логических схем и сквозных программ специальностей. Но, как показывает практика, преподаватели общепрофессиональных дисциплин (физики, химии, математики) зачастую не адаптируют всю дисциплину к профилю специалиста.

Третье противоречие между вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении на процессы памяти, внимания, восприятия, движения.

Основная нагрузка ложится на память, и в этом смысле, действительно, повторение – мать учения. Если студент и мыслит, то вопреки традиционной схеме обучения, а не благодаря ей. Мышление – это обращение к будущему, к тем неизвестным, нестандартным и проблемным ситуациям, которые возникнут у него в производственной деятельности. В отличие от студента-специалиста действует по-другому.

Пятое противоречие – между пассивной ролью студента в обучении (отвечает на вопросы преподавателя, выполняет задания по его указаниям) и инициативной позицией специалиста в трудовой деятельности, которому надо принимать решения и нести за них ответственность.

Шестое противоречие – между тем, что учебная деятельность ориентирует студента на прошлый социальный опыт, а личностный смысл для него имеет использование этих знаний в предстоящей деятельности как средства.

Период адаптации выпускников профессиональной школы сейчас составляет от трех до пяти лет. Причем предметная адаптация (приобретение профессионального мышления) протекает легче, чем социальная (вхождение в коллектив, приобретение навыков общения, ответственности и т.п.), что объясняется отсутствием у студента опыта социальных поступков.

Контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста. Если же быть совсем точным, то контекстное обучение рассматривает учение и труд не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. В специальных дисциплинах воссоздаются реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом, студенту задаются контуры его профессионального труда. Единицей работы преподавателя и студента становится ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Именно в ходе анализа ситуаций, деловых и учебных игр (игры-коммуникации, игры-защиты от манипуляции, игры для развития интуиции, игры-рефлексии и пр.) студент формируется как специалист и член будущего коллектива.

Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх, спецкурсах, спецсеминарах; учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, дипломное проектирование). Этим трем формам деятельности

можно сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. В моделях такого типа предметная область деятельности развертывается с помощью конкретных учебных форм, в рамках которых выполняются задания, не требующие личностного отношения к изучаемому материалу. Единицей работы студента является речевое действие – слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является ТЕКСТ.

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие, на основе которого достигается практически полезный эффект. Средством работы будет – КОНТЕКСТ.

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса (два и более). Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС, комплексном курсовом и дипломном проектировании. Единицей деятельности студента становятся поступки, через которые студент осваивает профессию как часть культуры, осмысливает свое отношение к труду, обществу, самому себе. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит ПОДТЕКСТ.

В технологии контекстного обучения содержание подготовки специалиста, таким образом, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность работать в коллективе, быть гражданином. Предметное содержание называем базовым, а социальное – фоновым. К фоновому относят содержание этики, экологии, истории культуры и т.д., все, что формирует мировоззренческие и социальные качества специалиста.

Таким образом, построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. В разнообразных формах учебной деятельности постепенно как бы прорисовывается содержание будущей специальности, что позволяет эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников.

Согласно концепции знаково-контекстного обучения учащиеся осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем

переход от одной формы к другой обуславливается логикой контекстного развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны изучаемой науки, на основе которой строится учебный процесс, или дидактики, но и со стороны профессиональной деятельности, включая социальное нормирование активности обучаемых. Эти требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию обучения.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст». В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует морально-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как

специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики).

Целью технологий профессиональной подготовки в условиях перехода к компетентностной парадигме образования являются ориентации на цели, значимые для сферы труда. Переход к компетентностной парадигме обусловлен требованиями современного рынка труда, предъявляющего высокие требования к квалификации специалистов. Компетенции рассматриваются как феномен, отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени государства), образовательных учреждений, работодателей, а также потребителей услуг и стандарты ФГОС третьего поколения ориентируют на внедрение в процесс обучения таких технологий, максимально способствующих формированию у студентов общих и профессиональных компетенций, необходимых для той сферы труда, к которой их готовят [142].

В условиях реализации стандартов третьего поколения широко используются модульно-компетентностные технологии обучения, интегрирующие в себе все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике нашего времени. Построение образовательных стандартов и образовательных программ на основе модульно-компетентностного подхода предполагает наличие постоянной обратной связи разработчиков стандартов / программ с требованиями работодателей к умениям и знаниям работников. Информация об этих требованиях, в ситуации отсутствия профессиональных стандартов, может быть получена из двух источников: во-первых, анализ рынка труда и, во-вторых, анализ потребностей в умениях. Обозначенное положение является центральным для понимания сущности модульно-компетентностного подхода. Модульно-компетентностный подход к построению содержания образования позволяет оптимально сочетать теоретическую и практическую составляющие обучения, интегрируя их.

Гибкость модульных образовательных программ профессионального образования, основанных на компетенциях, позволяет оперативно обновлять или заменять конкретные модули при изменении требований к специалисту вследствие изменений в технологиях и организации труда, обеспечивая качество подготовки специалистов на конкурентоспособном уровне; дает возможность индивидуализировать обучение для каждого обучающегося исходя из его уровня знаний и умений и предыдущего обучения (или трудового опыта) путем комбинирования необходимых модулей и отдельных единиц модулей; позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ.

Сущность модульно-компетентностного обучения состоит в том, что обучающийся полностью самостоятельно (или с некоторой помощью) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем. Модуль — это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Педагог разрабатывает программу, которая состоит из комплекса модулей и последовательно усложняющихся дидактических задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль. *Принцип модульного построения профессионального обучения* позволяет структурировать содержание подготовки специалистов. Он предполагает соблюдение ряда требований к созданию образовательных программ. Во-первых, иерархичность и согласованность целей образовательной программы, модулей, учебных дисциплин и междисциплинарных курсов, входящих в модули. Во-вторых, обеспечение формирования определенной компетенции. В-третьих, концентрация содержания подготовки специалистов вокруг разных видов профессиональной деятельности, соблюдение логической последовательности при продвижении от одного вида деятельности к другому. В-четвертых, наличие инвариантной составляющей (цели и результаты) и вариативной (содержание, методы, средства обучения и контроля). В-пятых, модули должны быть автономными и периодически обновляться и дополняться независимо друг от друга.

Таким образом, принцип модульности позволяет концентрировать содержание подготовки в одном структурно-содержательном блоке вокруг конкретной профессиональной компетенции. *Принцип персонализации обучения* позволяет обучающимся определять собственную образовательную траекторию, которая предполагают два направления реализации. Содержательное направление, в рамках которого, на основе новых стандартов содержания образования и индивидуального уровня готовности к их освоению, проектируются вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут каждого студента. Диверсификация структуры образовательных программ дает возможность каждому студенту построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям. И технологическое направление, в рамках которого студентом определяются формы и методы реализации индивидуального образовательного маршрута при координирующей, организующей, консультирующей деятельности преподавателя.

Таблица 9

Характеристика модульного обучения, его отличия по сравнению с традиционным обучением, можно представить следующим образом:

№	Модульное обучение	Традиционное обучение
1	Ориентация на потребности сферы труда, на реальных работодателей	Ориентация на требования, установленные системой образования (стандарт, количество часов и т.д.)

2	Модульные программы строятся в виде горизонтальных или вертикальных наборов модулей, на основе теоретической подготовки в данной области компетенции или на основе предыдущего трудового опыта в соответствии с потребностями обучающегося	Программа по специальности или профессии выглядит как целостный конструкт, включающий в себя теоретические и практические дисциплины, построенные на общих подходах и методологии профессионального образования
3	Используются активные методы обучения, ориентированные на обучающихся, основанные на практической и самостоятельной работе, включающей проектную деятельность. Преподаватель выступает в роли организатора и консультанта учебного процесса, он заинтересован в том, чтобы быть в курсе всех изменений, происходящих в его предметной области	Используются традиционные методы обучения: лекция, семинар, объяснение. Преподаватель выступает в роли транслятора знаний, которыми он владеет и которые есть в учебниках по предмету, у преподавателя нет стимула повышать свою квалификацию и обновлять программу обучения
4	Оценивание результатов обучения происходит в рамках освоенных компетенций. Проводится с участием экспертов, представителей профессии и т.д. Оценивание на рабочем месте позволяет выявить несоответствие демонстрируемых компетенций задачам модуля в конкретной области	Зачеты, экзамены, оценки. Негибкая система оценивания не позволяет мотивировать учащихся к дополнительной подготовке в своей области
5	Программа обучения, строится из конкретной потребности обучаемых, и в соответствии с этим формируются сроки освоения программы	Продолжительность обучения строго установлена на уровне законодательства
6	Разнообразие в видах практического обучения	В основном на базе учебного заведения

Приведенная выше таблица позволяет оценить преимущества модульного обучения, ориентированного на конкретные потребности, склонности и способности обучаемых.

В Институте педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования разработаны и внедрены в практику модульно-компетентностные технологии профессионального обучения: проектно-кейсовая, мегапроектная мультиагентная сетевая и системно ориентированная технологии. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей трансляция "готовых" знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционных методов обучения.

Проектно-кейсовая технология основана на участии студентов в разработке и реализации научно-образовательных и научно-производственных проектов, комплектовании кейсов, специально организованных занятиях-практикумах.

Системно-ориентированная технология направлена на поэтапное формирование компонентов профессиональной компетентности студентов при решении многофакторных профессионально ориентированных учебных задач в условиях интеграции образования, науки и производства.

Мегапроектная мультиагентная сетевая технология предполагает разные уровни интеграции, которые обеспечивают ее системную целостность, динамичность, вариативность. Это интеграция форм и методов обучения; общего и профессионального знания; теории и практики; научного и технического творчества; дидактических концепций; проблемно-тематическая и целевая интеграция дисциплин естественнонаучного, социогуманитарного и художественно-эстетического циклов; субъектная интеграция.

Качественное отличие данных технологий профессионального образования состоит в том, что в процессе обучения не только активно используются вариативные виды проектирования, но оно рассматривается как целеустремленная система, способная к самоорганизации и самоуправлению. Реализация технологий предусматривает: развитие сотворчества преподавателя и студента с целью формирования у последнего умений и навыков проектирования профессиональных ситуаций; включение в учебный процесс интегрированных форм образования; создание гибких образовательных траекторий обучающихся; внедрение электронно-обучающих комплексов, наполненных текстовым материалом, видеофайлами, нормативно - технической документацией, глоссарием, тематической библиографией.

Активно внедряются в процесс обучения интерактивные методы как способы целенаправленного интенсивного межсубъектного взаимодействия в процессе обучения, направленные на достижение поставленных дидактических целей и создание оптимальных условий развития будущих педагогов профессионального обучения.

Необходимо отметить, что с позиции Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования третьего поколения одним из условий оценивания качества результатов обучения является «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся».

Среди интерактивных методов обучения можно выделить следующие: различные виды игр, тренинги, диалоги, учебные дискуссии, case-stady, проективные техники, компьютерные симуляции, программированное обучение, видеоконференции, творческие задания, работа в малых группах, консультирование, наставничество, интерактивная лекция и др.

Интерактивные методы, как специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, отвечают многогранным требованиям добиваться ответной реакции каждого обучающегося, его

включенности в осмысление проблем, позволяют оценивать качество самостоятельной работы, уровень знаний и развитие способностей.

Одной из перспективных технологий обучения стал web-портфолио, как альтернативный способ формирования и оценивания профессиональной компетентности. Определений Web-портфолио существует много, в каждом подчеркиваются свои детали, но в целом можно сказать, что речь идет о персонализированных онлайн-коллекциях работ некоего автора и связанных с ними комментариев и оценок. Web-портфолио основано на гипертекстовых технологиях, позволяющих реализовать связи между компонентами перекрестных ссылок, дающих возможность студенту хранить в Интернете большой объем информации, находящейся в свободном доступе. При создании web-портфолио студент получает навыки работы с Интернет-технологиями, осваивает новые для себя программы и приемы, гипертекстовые технологии, что способствует развитию медиакомпетентности. Анализ современных on-line изданий показал, что одним из неотъемлемых преимуществ данного метода можно считать - возможность демонстрации результатов образовательно-профессиональных достижений студентов в виртуальном пространстве перед потенциальным работодателем. Данная технология давно и успешно используется в американских и европейских университетах. В Западной педагогике принято выделять три основных вида «web-портфолио»: развития, размышлений, репрезентационный [61, 127].

Web-портфолио - современная эффективная форма оценивания, помогающая решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- поощрять самостоятельность, расширять возможности самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и самооценочной деятельности студентов;
- формировать умение учиться, строить собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации образования;
- закладывать предпосылки и возможности для успешной социализации;
- проследить индивидуальный прогресс студента;
- оценить его образовательные достижения.

При подготовке по рабочей профессии метод web-портфолио успешно применяется, как форма промежуточной аттестации по изучению МДК профессионального модуля, учебной практики будущих специалистов. На основе портфолио можно формировать рейтинги студентов, проводить анализ активности и контролировать развитие в профессиональной деятельности, защита материалов (индивидуальная, групповая) может быть составной частью экзамена или эффективной формой итоговой аттестации.

Структура электронного портфолио может быть следующей (рекомендуется по рабочей профессии):

- приветствие (фото, несколько слов автора);
- резюме;
- философия образования (профессиональные позиции, обоснование выбора профессии, индивидуальный учебный план, ожидания от предметов спецподготовки);
- личное (жизненные принципы, автобиография, фотоальбом);
- достижения (образовательные, профессиональные, личные);
- рефлексия;
- ресурсы (полезные ссылки), контакты.

При подведении итогов по окончании семестра проводится организованная защита портфолио. Каждый документ портфолио оценивается отдельно на основании качественных характеристик критериев, разработанных для каждого вида документов заранее. Общую оценку портфолио составляют следующие оценки:

- количественная оценка вариативной и инвариантной частей портфолио, полученная на основе качественных характеристик критериев;
- количественная оценка по уровню самостоятельности выполнения;
- качественная оценка за отчет о групповой работе [61].

Безусловно, на преподавателя возлагается большая ответственность за организацию формирования портфолио. Контроль над ведением и своевременностью пополнения материалами, систематическая проверка и оценка, помощь студентам в оформлении – это сложная, требующая времени работа. По мнению самих студентов, технология web-портфолио способствует формированию критического мышления к учебной деятельности, расширяет возможности обучения и исследования, включает студентов в понимание процесса внешней оценки и развивает их заинтересованность во внутренней самооценке, позволяет анализировать индивидуальные затруднения и найти пути их преодоления, мотивирует планирование карьеры. Метод web-портфолио поможет получить новые качественные данные об образовательных и личностных притязаниях студентов по рабочей профессии, усилить их личностную мотивацию на включенность в свое образование и ответственность за образовательный результат, дает новый толчок к развитию проблемы оценки и как нельзя лучше отвечает задачам организации обучения в информационно-образовательном пространстве.

Электронная почта используется для поддержания учебных взаимодействий как между преподавателем и обучающимся, так и между самими обучающимися. Различаются модерлируемые и немодерлируемые, открытые и закрытые почтовые конференции. Причем к закрытым компьютерным конференциям (т. е. конференциям, участие в которых не является общедоступным) относятся не только платные, но и бесплатные конференции, предназначенные для специалистов определенного профиля или уровня. Необходимо отметить, что в большинстве учебных почтовых конференций целесообразно координировать дискуссии, т. е. они должны

быть модулируемым. Эффективность применения данной технологии в учебном процессе во многом определяется квалификацией модератора (специалиста, ведущего учебную конференцию), его умением управлять дискуссией так, чтобы цели учебного курса достигались в наибольшей степени.

Существуют разные виды компьютерных обучающих программ — гипертекстовые, мультимедийные, интеллектуальные и др. Обычно они предоставляют возможность обучения в двух основных режимах — информационно-справочном и контрольно-обучающем [80].

Веб-технологии служат для разработки и доставки учебных курсов, ведут к развитию новой модели, парадигмы обучения. К основным типам веб-технологий, применяемых в инновационном обучении, можно отнести следующие:

- интегрированные обучающие пакеты (ИОП) для разработки и доставки инновационных курсов на базе веб-технологии. Среди них можно отметить такие, как пакет WebCT (предназначен для построения карт обучающих курсов, для совместного использования информационных ресурсов, проведения конференций, тестирования и оценивания), пакет Interactive Learning Network (предлагает инструментальные средства оценивания обучения, создания базы данных успеваемости, интерактивного ассистирования, дискуссий в реальном времени, группового дистанционного обучения), пакет The Internet Classroom Assistant (нацелен на проведение обучающих конференций, совместное использование информационных ресурсов и связей в различных учебных средах) и др.;

- асинхронные компьютерные конференции - в настоящее время активно разрабатываются такие инструментальные средства, как W3 Interactive Talk (WIT), WebBoard, Big Month Lion, NetForms, NetForum и др. Они позволяют осуществлять сортировку и архивирование посланий, удаленное управление дискуссией, структурирование форума и организацию дискуссий по подтемам (threaded discussion), многоуровневую иерархию сообщений, строить дерево посланий;

- синхронные учебные конференции при помощи инструментальных средств Conference Room, HoneyCom, PowWow, PeopleLink и др., позволяющих организовать интерактивное обучение на основе синхронных взаимодействий обучающихся. Таким образом, в учебном процессе используются системы интерактивного диалога в режиме реального времени;

4) дистанционная совместная групповая работа с помощью популярного в последнее время специального программного обеспечения, поддерживающего групповое взаимодействие (groupware), позволяющего разрабатывать совместные проекты в ходе инновационного обучения, используя такие стандартные программные возможности, как хранение информации, управление и поиск в базах данных. Среди данных инструментальных средств можно отметить следующие:

- SuperTCPSuite (совместная работа над документом, поиск и управление информацией, дискуссионные группы);
- TeamWare Office (составление учебных графиков, дискуссии, хранение и поиск документов);
- TeaMate (сотрудничество в разработке и использовании документа, система управления процессом решения групповой задачи);
- WebShare (дискуссии, поиск и хранение информации, составление учебных графиков) и др. [80].

Реализация компетентного подхода требует пересмотра и технологии оценивания образовательных достижений учащихся. Компетентный подход, в первую очередь, рассматривается сегодня как образование для жизни, для успешной социализации в обществе и личностного развития. Следовательно, должно измениться оценивание учащихся таким образом, чтобы обеспечить возможность учащемуся самому планировать свои образовательные результаты и совершенствовать их в процессе постоянной самооценки

Традиционно оценка предполагает меру степени усвоения учебного материала. Однако, в эпоху формирования компетенций этого явно недостаточно. Необходимо учитывать личностные достижения учащегося в различных аспектах его учебной деятельности.

Анализ работ Данилова Д.Д., Найна А.Я. позволил выделить следующие различия при традиционной и инновационной (компетентной) системе оценивания учебных достижений учащихся:

Традиционная

1. Дискретность – непрерывность

При традиционном оценивании обучение рассматривается как дискретный процесс: оно завершается и фиксируется на этапе итоговой оценки.

2. Фрагментарность – системность.

Традиционная оценка, как правило, направлена на определение уровня овладения предметными знаниями и умениями: она как бы привязана к той или иной теме в рамках отдельного предмета. Эти знания в большинстве

Инновационная

Основная идея нового подхода заключается в том, что обучение признаётся непрерывным процессом и от традиционного понимания оценки как измерения конечного результата предлагается перейти к оцениванию процесса движения к результату. Очевидным становится право учащегося на ошибку, которая, будучи исправленной, считается прогрессом в обучении.

Новый подход к оценке предполагает замер сформированности системных межпредметных знаний и обобщённых умений. Оценка становится многомерной и

своём фрагментарны и узкоспециальны. межпредметной, направленной на измерение не «книжных», а жизненных знаний.

Её инструментарий разрабатывается исходя из требований практической и прикладной направленности знаний и умений, необходимости их применения в реальных жизненных ситуациях.

3. Единичность – множественность.

Инструментарий традиционной системы Новый подход предполагает оценки преимущественно ограничен: это множественность процедур и либо самостоятельные, либо методов оценки: вариативность контрольные работы, которые инструментария и средств, составляются по одной и той же схеме – измерение различных форм с обоснованием хода решения или с интеллекта и т.п. выбором ответа из приведённой их совокупности. Кроме того, практика показывает, что традиционная оценка направлена на измерение какого-либо отдельного типа интеллекта (логико-математического, лингвистического и т.д.), преимущественно индивидуальна и не учитывает групповых учебных достижений.

4. Количественность – качественность.

Традиционная количественная оценка не Учитывается качественная всегда отражает реальные творческие оценочная информация, полученная способности учащихся, более того, в процессе наблюдений, бесед, в некоторых случаях она искажает интервью с учащимся, анализа его картину, так как соотносится скорее со учебно-познавательной деятельностью. Качественная степень прилежания и дисциплинированности обучаемого, составляющая позволяет значительно обогатить оценку, нежели с уровнем его творческих качеств. Из поля зрения зачастую отразить «невидимые» моменты в выпадают такие важные характеристики, учебно-познавательной деятельности учащегося, обеспечить как коммуникативность учащегося, деятельность учащегося, обеспечить умение работать в команде, отношение к всестороннее видение его предмету, уровень прилагаемых усилий способностей. к овладению предметом, Интеграция количественной и индивидуальный стиль мыслительной и качественной составляющих деятельности и др. предметной оценки переносит акцент с сиюминутных знаний учащегося как объекта процесса

обучения на его перспективный потенциал как субъекта процесса непрерывного самообразования

5. Жёсткость – гибкость.

Традиционная система жёстко детерминирована директивными нормативами (стандартами, временным фактором и т.д.). Безусловно, в этом много положительных моментов: в частности, они помогают унифицировать оценку и сделать её более объективной. В то же время жёсткость оценки порождает ряд негативных явлений. Так, у учащихся формируется «иждивенческий» менталитет: что оценивается – то и надо учить; выигрывает тот, кто делает всё быстро (иногда в ущерб качеству). Не принимается во внимание, что творческий фактор всегда вступает в противоречие с заранее заданными в деятельности рамками.

6. Искусственность – естественность.

Процедура большинства традиционных форм оценивания искусственна и, более того, носит ярко выраженный стрессовый характер для обучаемых. Как правило, она жёстко регламентирована местом, временем и проводится под усиленным контролем учителя. В таких условиях большинство учащихся (из-за излишнего волнения, стеснённости временем, обстоятельствами и др.) не могут продемонстрировать даже те знания и умения, которыми они на самом деле владеют.

7. Оценка – самооценка.

При традиционном оценивании все рычаги контроля находятся в руках педагога: он указывает на недостатки и пробелы в знаниях обучаемого. При выполнении самостоятельных и контрольных работ в большинстве

Новый подход предполагает оценивать всё, что учащийся знает и умеет, причём широко поощряется выход за пределы установленной программы и стандартов. Фактор времени перестаёт быть одним из основных критериев, в особенности при выполнении творческих работ и проектов. Он уступает место фактору эффективности образования. Переход к гибкой системе оценки переосмысливает организационные моменты традиционного образования (составление расписания, формирование учебных групп в классе и т.д.).

Объективное оценивание должно проводиться в естественных для обучаемого условиях, снимающих стресс и напряжение. Поэтому при новом подходе большое место занимают нетрадиционные формы оценки: беседа, интервью, диалог и т.д.

При новом подходе поощряется взаимооценивание учащихся, признаётся их право на самооценку, усиливается элемент самоконтроля и повышения ответственности за процесс и результат обучения.

случаев взаимодействие педагога и учащегося полностью исключается.

Функции педагога как судьи и контролёра трансформируются в действия консультанта и помощника, его взаимодействие с учащимися не прерывается в процессе оценки, а становится естественным продолжением сотрудничества по овладению новым знанием. Обучающийся самостоятельно и сознательно определяет свои пробелы и работает над их ликвидацией, обращаясь к учителю за консультацией и необходимой помощью.

Рассмотренные положения формируют структуру инновационной системы оценивания, задают общие рамки её функционирования и одновременно служат критериями успешности и полноценности каждой конкретной образовательной системы, одной из основных подсистем которой и является система оценивания.

Действующие стандарты задают новые критерии оценивания, включающие: участие в проектной деятельности; умение работать с информацией и представлять ее, умение работать с различными поисковыми системами; привлечение представителей работодателей к оцениванию, регулярное проведение самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей. Создание фондов оценочных средств, включающих типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и навыки, а также уровень приобретённых компетенций для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям основной образовательной программы. Максимальное приближение программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности.

Наполнение учебного процесса профессиональной подготовки будущего специалиста вышеуказанными технологиями существенно повысит качество обучения, т.к. данные технологии позволяют приблизить учебно-производственную составляющую к реальным условиям высокотехнологичного обучения, позволит расширить границы взаимодействия в диаде «педагог-обучаемый», позволит обновлять конкретное содержание представлений о профессиональной (практической) подготовке будущего специалиста в связи с обновлением производственных технологий. Профессиональная составляющая образовательных программ профессионального образования должна обновляться динамично. Кроме того,

ориентация на формирование ключевых профессиональных компетенций заставляет менять как образовательные технологии, так и организацию образовательного процесса.

В условиях модернизации системы непрерывного профессионального рассмотренные современные педагогические технологии расширяют возможности обучения и исследования, способствуют формированию критического мышления, правильной самооценке, усиливают мотивацию к получению знаний, помогают студенту выстраивать свою личностную траекторию обучения, мотивируют планирование карьеры.

2.2. Традиционные и инновационные формы и методы формирования компетенций, используемые в зарубежной и отечественной практике корпоративного обучения на предприятии

Опыт ведущих стран с развитой экономикой подтверждает эффективность применения передовых технологий корпоративного обучения для продвижения их компаний на лидерские позиции международного рынка труда. Инвестиции в подготовку и переподготовку кадров в ведущих компаниях мира выводят их продукцию на передовые позиции, предоставляя их сотрудникам возможности максимальной самореализации и отдачи в профессиональной деятельности, что является далеко немаловажным фактором профессионального становления специалиста. Однако вопрос качественного соотношения применяемых технологий в транснациональных компаниях мира не может оставить равнодушными как развивающиеся компании, так и опытные предприятия, так как для динамичного развития их кадров необходимо постоянное изучение мирового потенциала для устойчивого развития их экономики.

В структуре корпоративного обучения все большую актуальность приобретает так называемый подход «70-20-10», подтверждающий свою популярность широким его распространением, как за рубежом, так и в России. Суть применяемого подхода заключается в том, что 70% всего объема времени занимает обучение за счет решения реальных задач на рабочем месте, 20 % - занимает обучение с наиболее опытным сотрудником в виде наставничества, коучинга, менторинга или тьюторства и 10% времени отводится на семинары, тренинги и т.д.

Крупные подразделения транснациональных компаний, учебные центры продвинутых компаний и корпоративные университеты задают основной посыл применения данного подхода при обучении на рабочем месте. Актуальность применения подхода «70 – 20 – 10» заключается в том, что ведущие компании России занимаются разработкой и адаптацией модели компетенций, основанной на компетентностном подходе и требующей тщательной ее проработки, так как тренинги в единичном своем исполнении мало эффективны, и роль обучения на рабочем месте в связи с этим приобретает свою актуальность [85].

Прежде чем рассмотреть зарубежные технологии корпоративного обучения молодых сотрудников компаний, представляется необходимым коротко осветить его особенности в таких преуспевающих странах как США, Великобритания, Франция и Япония.

В США основной акцент в корпоративной подготовке делается на повышение квалификации специалистов с высшим образованием, в первую очередь - управленцев. Вероятность обучения по корпоративным программам на 50% выше для лиц с высшим образованием, чем без него. Для управленцев, имеющих степень магистра или доктора, в 2 раза выше, чем для бакалавров. По мнению американцев, небольшая, но именно управленческая группа, может значительно повысить прибыльность фирмы.

Корпоративную подготовку кадров в состоянии себе позволить только крупные компании, некоторые из которых, не имеющие собственную систему корпоративной подготовки, объединяются с целью создания межфирменных центров обучения и переподготовки кадров.

В США подготовка кадров не является частью их конкурентной стратегии в отличие, например, от японских и немецких фирм. В расчете на одного человека ежегодные затраты американского бизнеса на корпоративную подготовку кадров более, чем в два раза уступают немецким фирмам, а в области подготовки рабочих кадров - более чем в 17 раз. В отличие от Франции, где фирмы, осуществляющие корпоративную подготовку своих кадров, получают налоговые льготы, в США государство не стимулирует усилия фирм по подготовке кадров [19].

Практически все кадровые вопросы в начале 50-х годов были сосредоточены в отделах персонала (Personal Department) и их основная задача состояла в отборе и расстановке кадров. Компании же выступали в качестве потребителей кадров. В настоящее время почти во всех американских корпорациях имеется служба, которая занимается подготовкой кадров: отдел подготовки (Training Department). Система подготовки включает все категории сотрудников – начиная рабочими и заканчивая высшими управляющими, и охватывает различные виды обучения: с двухнедельных курсов до четырехлетних программ, которые дают ученую степень. В перечень основных функций отделов подготовки кадров входят следующие: планирование работы с кадрами; подготовка кадров; разработка учебных материалов и техники; оценка эффективности использования затрачиваемых средств [3].

Для выявления потенциальных возможностей новичков и сотрудников, повышающих свою квалификацию, используются так называемые «центры оценки персонала», созданные еще в 30-е годы, и применяемые в настоящее время в более чем в 2000 компаниях США. Метод центра оценки используется в отношении управляющих низшего и среднего звена и заключается в следующем: группа работников фирмы, желающих впервые занять руководящие должности, а также собирающихся в резерв управления, делают различные тесты и упражнения, результаты которых оцениваются

управляющими более высокого уровня (они, в свою очередь, проходят специальную подготовку для этого). Набор упражнений обычно включает занятия по лабораторному методу, психологические тесты, деловые игры и интервью.

Для повышения квалификации инженеров отправляют в подготовительные центры других корпораций и высшие учебные заведения, где они проходят подготовку в двух направлениях: ориентация (для вновь принятых); повышение квалификации.

Вводные программы ориентации вновь принятых могут быть разными по длительности (до двух лет), и подразделяются на общую и специализированную. Цель общей части программы состоит в ознакомлении с производством, адаптации вновь принятого сотрудника и подбор работы, которая наиболее подходит для данного сотрудника. Эти задачи чаще решаются способом ротации, когда сотрудник работает на разных рабочих местах в фирме.

Специализированная часть проходит непосредственно на рабочем месте, на котором сотруднику предстоит работать в будущем. Основная роль в специализированной подготовке кадров принадлежит руководителю подразделения. Специализированная корпоративная подготовка осуществляется по трем основным направлениям: углубление знаний сотрудников, остающихся на данном рабочем месте; подготовка резерва для управления; переквалификация сотрудников. Специализированная подготовка на 80% реализуется внутри фирмы, и всего на 20% проходит вне фирмы.

Подготовка управленческих кадров высшего звена организуется в подготовительных центрах крупных корпораций и высших учебных заведений. Такие крупные фирмы как Дженерал электрик, ИБМ, АТТ, Вестингауз, располагают собственными институтами для подготовки своих управленческих кадров. Самые известные из них: Институт ИБМ, созданный в 1959 году, Институт по изучению и совершенствованию управления при Дженерал электрик, основанный в 1955 году. Основные направления подготовки управленческих кадров являются следующие: вводные программы для выпускников школ бизнеса; подготовка резерва для управления; повышение квалификации сотрудников.

Для повышения квалификации управляющих высшего звена применяются, как правило, возможности высших учебных заведений: их направляют в университеты, а для осуществления корпоративной подготовки приглашаются специалисты и консультанты из университетов. Промышленность не может внутри себя организовать повышение квалификации управляющих высшего звена, и считается, что их подготовка должна носить форму «обучения в течение всей жизни». Программы для высшего управленческого персонала считаются самыми сложными и дорогостоящими. Например, в Дженерал электрик длительность ее прохождения занимает 13 недель. 13-недельный курс подразделяется на три

периода. В течение первых 6 недель занятия проводятся внешними специалистами, и включают в себя обзор последних тенденций в экономической, социальной и политической областях. Следующие 3 недели отводятся на ознакомление с проблемами, стоящими непосредственно перед корпорацией. Последние 3 недели - это курс занятий по методу разбора производственных ситуаций под руководством преподавателей из университетов.

Во Франции корпоративное обучение осуществляется через краткосрочные и узкоспециализированные курсы. Такая необходимость продиктована тем, что подготовка и переподготовка кадров ведется с учетом специфики производства. Предпочтение отдается обучению без отрыва от производства.

Система переподготовки и повышения квалификации кадров на предприятии строится, как правило, следующим образом: устанавливаются цели и задачи обучения, которые увязываются с общей стратегией фирмы; организуется обучение руководителей подразделений; обучение носит практический характер; обучение проводится оперативно, его результаты периодически оцениваются; устанавливается баланс между продолжительностью обучения и степенью охвата учебной производственного персонала различных категорий (по мнению специалистов, следует ежегодно повышать квалификацию не менее 30% персонала из каждой профессиональной группы) [3].

Британские предприятия также больше практикуют обучение работников на рабочем месте, чем вне фирмы, так как отправление сотрудника на внефирменные курсы связано со многими проблемами, например, с затратой средств, отсутствием сотрудника на работе, личными проблемами. Другой важной проблемой является несоответствие полученных знаний, применяемых в работе после возвращения сотрудников с курсов, так как часто полученные знания могут не соответствовать существующим нормам, устанавливаемым руководителем, коллегами и организацией.

Таким образом, обучение на рабочем месте является одним из наиболее эффективных и экономичных способов повышения квалификации персонала. Из наиболее распространенных методов обучения следует отметить два наиболее недорогих и хорошо зарекомендовавших себя метода - перенятое мастерство у наиболее квалифицированных коллег и наставничество.

Британские исследователи Д. Кенни и М. Рэйд выделяют пять форм корпоративного обучения и называют их «стратегиями». Стратегии, по их мнению, предоставляют возможность развития и подразумевают тщательно спланированное и систематическое обучение:

1. Обучение на рабочем месте – наставничество, осуществляемое линейным руководителем или опытным коллегой, так называемое «сидение рядом с Нелли».

2. Планируемое изучение деятельности организации – обычно является вспомогательной формой при осуществлении другой, более общей

программы развития, например, обучение с целью развития карьеры и т. д. Подразумевает запланированное участие работника в деятельности других подразделений.

3. Внутренние курсы обучения – максимально эффективны, если одновременно обучается ряд работников, связанных общей профессиональной деятельностью при участии руководства. Возможна альтернатива обучения с использованием информационных технологий: обучающих пакетов программ, экспертных систем и т.д., в таком случае обучение может проходить прямо на рабочем месте. Так, например, организовано обучение в компании «Accenture».

4. Планируемое изучение деятельности других организаций – подразумевает участие работника в деятельности других организаций, связанных в процессе функционирования: например, в организациях-партнерах или в организациях-покупателях товаров или услуг и т. д.

5. Внешние программы обучения – распространено два основных вида программ обучения во внешних организациях:

- краткосрочные программы с отрывом от профессиональной деятельности – обычно осуществляются консалтинговыми и тренинговыми компаниями, школами бизнеса;

- долгосрочные программы обучения, регламентируемые государственными стандартами, результатом которых является получение квалификации – обычно проводятся с частичным отрывом от профессиональной деятельности, предлагаются университетами и школами бизнеса [130].

Японский опыт корпоративной подготовки специалистов технического профиля характеризуется следующими закономерностями развития данного процесса:

- эффективность корпоративной подготовки специалистов зависит от государственной политики, направленной на развитие корпоративного обучения;

- продуктивности данного процесса способствует высокий образовательный уровень японцев, который базируется на фундаментальных знаниях, полученных в школе;

- высокотехнологичности процесса корпоративного обучения способствует традиционная практика «внутренней подготовки», при котором предприятие само готовит кадры, которые считает необходимыми;

- эмоциональной привязанности к конечным результатам труда способствует единая система управления кадрами на предприятиях, которая занимается повышением воспитательного эффекта обучения во время работы.

Корпоративное обучение реализуется в условиях особенностей японской модели управления предприятиями, к отличительным особенностям которой относятся следующие:

- система пожизненного найма, смысл которой заключается в том, что предприятие принимает на работу молодежь, в основном из числа только что

окончивших учебные заведения, причем новые сотрудники проходят обучение и подготовку на предприятии, благодаря чему обеспечивается развитие кадров, отвечающих требованиям предприятия, и работают на нем практически пожизненно;

- система кадровой ротации, суть которой состоит в перемещении сотрудников по горизонтали и вертикали через каждые 2-3 года, причем без согласия работника с целью развития у работника более широкого взгляда на свое предприятие и расширения его кругозора;

- система репутаций, заключающаяся в том, что бы за работником закрепилась хорошая репутация, которая в дальнейшем влияет на его ротацию;

- японские предприятия не требуют от школ и вузов практикоориентированной подготовки выпускников, они сами доводят обучение своего работника до уровня, нужного предприятию;

- молодых специалистов знакомят не только со стратегическими направлениями развития компании, но и вводят в курс дела о будущей интеграции их деятельности с деятельностью других звеньев, что обеспечивает возможность их быстрой адаптации к внешним изменениям и стимулирует их стремление к самосовершенствованию;

- привлекательность профессионального и дополнительного образования в Японии достигается за счет формирования надежды у специалистов технического профиля на будущий карьерный рост;

- основа японской системы профессионального обучения в фирмах состоит в концепции «гибкого работника»;

- отбор и переподготовка работников осуществляются не по одной, а, по крайней мере, двум-трем специальностям, а затем организуется повышение квалификации на протяжении всей жизни;

- непрерывное образование является частью процесса работы, причём каждый занятый тратит на него примерно 8 часов в неделю за счет личного времени;

- практикуется использование и регулирование кадров внутри предприятия для обеспечения внутрифирменной конкуренции [94].

Все перечисленные компоненты только в комплексе обеспечивают эффективность предприятия, и каждая из них является как бы подсистемой в единой системе и не может существовать одна без другой.

Система корпоративной подготовки кадров Японии очень многим отличается от западной тем, что ее особенностями являются: патернализм, предполагающий систему дополнительных льгот, субсидий и выплат на предприятиях с целью закрепления кадров, повышения производительности, смягчения напряжения (то есть опека и контроль своих подчиненных); коллективное принятие решение; отказ от жестких планов [94].

Корпоративное обучение специалистов технического профиля в Японии реализуется в следующих формах:

- *обучение вне работы, которое проводится на предприятии* (краткосрочные курсы обучения вне работы, дифференцированные по должностям и квалификации, по темам, необходимым для профессионального роста);

- *обучение во время работы, которое проводится на рабочем месте* (обучение в процессе выполнения работы под руководством начальника или более опытного сотрудника по принципу «смотри и подражай»);

- *обучение вне работы, которое проводится вне предприятия* (консультации со специалистами ресурсных центров; участие на семинарах и конференциях);

- *самообразование специалистов, которое не подкреплено требованиями предприятия.*

Следует отметить, что на предприятиях современной Японии основными применяемыми моделями считаются обучение во время работы и самообразование.

Распространению зарубежного опыта корпоративной подготовки специалистов способствует развитие этих компаний на территории Российской Федерации. Примером эффективной корпоративной подготовки специалистов может служить компания British Petroleum (BP). В данной компании большое внимание уделяется подготовке молодых специалистов для кадрового резерва. Смысл, реализуемой в корпорации «Программы индивидуального развития» заключается в оценке и определении перспектив карьерного роста молодых специалистов. Им в помощь выделяются руководители, которые разрабатывают тренинги лидерских способностей и сопровождают их на этапе повышения квалификации. По завершению программы молодые специалисты становятся членами кадрового резерва компании.

Положительный опыт компании British Petroleum заключается в следующем: чёткое определение корпоративной группы лидеров и участников «Программы индивидуального развития»; развитая система взаимодействующих комитетов, направленных на поддержку кадрового резерва; предоставление свободы региональным подразделениям компании в подготовке кадрового резерва (центральное отделение не устанавливает им жестких рамок); проведение работы с кадровым резервом в тесном сотрудничестве между HR-отделами компании и входящими в нее предприятиями; уменьшение бюрократизации процесса подготовки кадрового резерва за счет усовершенствования информационной системы, охватывающей все отделы корпорации.

Применение адаптационного потенциала работы с кадровым резервом компании British Petroleum прослеживается в работе крупных российских компаний, примером которых служит использование индивидуальных планов подготовки кадрового резерва, совершенствование информационной системы и др. [59].

Социальное партнерство, впервые закреплённое в Трудовом кодексе РФ как система взаимоотношений между работником и работодателем, является основой для реализации успешной конкурентоспособной деятельности организаций, основанной не на подчинении работников воле работодателя, а на взаимном и ответственном учете интересов обеих сторон, где поощрение каждого работника должно быть пропорционально его вкладу в достижение конечного результата. Позитивные взаимоотношения между всеми категориями работников в целях достижения максимального конечного результата должны быть основополагающими принципами предприятия, в котором формируется коллектив, способный достичь высоких результатов.

В связи с этим особое внимание заслуживает современный региональный опыт предприятий и организаций по корпоративному обучению кадров, который свидетельствует о том, что в целях мотивации, стимулирования, организации и повышения эффективности подготовки новых кадров, вопросы их профессионального обучения (профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации) все чаще находят своё отражение в коллективных договорах.

Одним из важнейших резервов повышения эффективности производства и модернизации системы образования становится поиск новых форм интеграции производства и высшего образования в регионе, на основе которых могут сложиться рациональная и высокоэффективная система подготовки элитных научных и управленческих кадров, а также принципиально новые «инновационные» площадки, соединяющие в себе университетские, научно-исследовательские, производственные и менеджериальные комплексы.

Эффективность корпоративного обучения специалистов, на наш взгляд, также во многом зависит от правильного его планирования. В соответствии с Типовым положением об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденным Постановлениями Правительства Российской Федерации от 26 июня 1995 года № 610 и от 10 марта 2000 года № 213, в ОАО «Татнефть» повышение квалификации специалистов должно проводиться по мере необходимости, но не реже 1 раза в 5 лет.

Основаниями для направления на обучение являются программа повышения квалификации специалистов ОАО «Татнефть» и Программы повышения квалификации специалистов, утвержденные руководителями структурных подразделений. Программа повышения квалификации формируется на основании заявок начальников управлений (обособленных отделов), которые подаются ими в отдел кадров ОАО «Татнефть» в сроки, установленные соответствующим письмом.

Эффективное управление персоналом Компании предполагает создание интегрированной системы непрерывного образования, нацеленной на постоянное обучение и развитие персонала в соответствии со

стратегическими задачами и необходимостью совершенствования производственных процессов. В связи с этим в 2010 году разработан Стандарт обучения и развития персонала в ОАО «Татнефть», целью которого является оптимизация работы по обучению и развитию различных категорий персонала Компании и совершенствование системы непрерывного образования в соответствии с профессиональными стандартами и системой квалификации в нефтегазовом бизнесе.

Обучение и развитие персонала рассматривается как неотъемлемый элемент системы управления человеческими ресурсами, а также как важный стимул к трудовой активности, вовлеченности персонала в жизнедеятельность Компании.

Основными целями обучения и развития персонала Компании являются: повышение профессиональной компетентности персонала; развитие личностного потенциала работников; содействие улучшению адаптации новых сотрудников; содействие формированию единой корпоративной культуры, соответствующей целям Компании; содействие повышению управляемости Компании посредством развития единых управленческих компетенций работников; содействие росту капитализации Компании через повышение компетентности персонала; увеличение отдачи от инвестиций в обучение и развитие персонала; создание благоприятных и безопасных условий труда, защита здоровья персонала и населения, проживающего в районах деятельности Компании; соблюдение требований промышленной безопасности, охраны труда и окружающей среды; содействие повышению конкурентоспособности Компании.

Данный стандарт предполагает следующие наименования работ: анализ потребности в обучении персонала; планирование обучения персонала; организация и проведение обучения персонала; заключение дополнительных соглашений к трудовым договорам; организация дистанционного обучения; обучение руководителей высшего звена управления; развитие персонала; создание развивающей среды.

Выявление потребности в обучении персонала происходит, прежде всего, в связи с изменениями в производственной и технологической политике, а также в рамках аттестации и процедур оценки соответствия компетентности персонала должностным требованиям и уровню решаемых задач. Выявление потребности в обучении персонала также осуществляется на основе запросов (заявок) руководителей подразделений на повышение квалификации работников, а также по решению задач, связанных с недостаточной компетентностью персонала, меняющимися условиями профессиональной деятельности и в соответствии с требованиями, установленными законодательством РФ и ее субъектами.

Выявление потребности в обучении персонала проводится отделом кадров совместно с другими службами посредством: анализа стратегических задач по развитию производства; анализа имеющейся базы данных по

проведенному обучению персонала с учетом требований по его периодичности; выявления законодательно установленных требований; анализа рекомендаций аттестационных комиссий; анкетирования и интервьюирования руководителей и специалистов; тестирования персонала; приглашения экспертов по диагностике профессиональных и личностных качеств работников.

Определение потребности в обучении может осуществляться на основе информации, внесенной работником в корпоративную базу данных Электронного корпоративного университета относительно его пожеланий по обучению и развитию.

В Стандарте обучения и развития персонала указано, что основной задачей развития персонала является создание условий для раскрытия профессионального и личностного потенциала работников, а также совершенствования их моральных качеств, психического и физического состояния в соответствии с интересами Компании. Важным элементом в развитии персонала является активное участие работников в профессиональных сообществах, клубах, форумах и других мероприятиях.

Одним из важных условий развития персонала в ОАО «Татнефть» рассматривается ротация как ускоренное перемещение персонала по горизонтали (расширение должностных обязанностей без изменения должности, совмещение должностей или изменение должностных обязанностей) и по вертикали (постоянный или временный перевод на более высокую должность). Ротация применяется к тем работникам, чьи личностные и профессиональные качества соответствуют требованиям должностей, на которые они перемещаются. Критериями отбора кандидатов для ротации являются: результативность выполнения должностных обязанностей; лидерские качества; способность работать в команде; легкость в обучении; высокая мотивация к достижениям; стремление к развитию карьеры и саморазвитию; преданность Компании и приверженность корпоративной культуре.

Система подготовки, переподготовки, повышения квалификации кадров в связи с этим, подвергается достаточно радикальной корректировке, заключающейся в разработке правил (методик) определения потребности в кадрах: по срочности, специальностям и по уровню квалификации.

Обучение рабочих кадров осуществляется в следующих видах: подготовка новых рабочих; переподготовка (переобучение) рабочих; обучение рабочих вторым (смежным) профессиям; стажировка в рамках подготовки кадрового резерва.

Обучение руководителей и специалистов включает в себя повышение квалификации, профессиональную переподготовку, профессиональную переподготовку с присвоением дополнительной квалификации в соответствии с государственными требованиями, программы Executive MBA и MBA, самообразование.

Достаточно приемлемая начальная система подготовки рабочих и инженеров не требует коренных изменений, и подготовка специалистов, главным образом, ориентируется на заявки структурных подразделений.

По нормативным документам предусмотрена необходимость периодического обучения рабочих и ИТР, но в Стандарте не определено детально, какие цели оно должно преследовать при этом и чему необходимо обучать и как оценивать результаты обучения.

Практика подтверждает, что количество аварий, качество выполняемой работы, оптимальность принимаемых решений и т.д. зависят от этих явных пробелов в системе корпоративного обучения. Для устранения этих проблем необходимо нормативно определить цели обучения как отдельно для рабочих, так и ИТР в целом. В первую очередь при этом, следует исходить из того, что меняются условия, и уже с учётом изменений условий должна происходить и сама переориентировка целей корпоративного обучения [129].

Цель обучения рабочих должна ориентироваться на то, чтобы они осваивали более сложный уровень работы или конкретный вид работы с пониманием ее сути и с соблюдением технологических правил и правил безопасности. Понимание сути работы и освоение более сложного её уровня требует в определенной степени предварительной теоретической подготовки, которая не должна дублировать курс первоначального обучения. Далее необходима выработка профессиональных навыков, т.е. освоение оптимальных приемов выполнения определённых операций, доведенных до автоматизма выполнения приемов в необходимой последовательности.

Целью же обучения ИТР является расширение и углубление знаний об эксплуатируемой технике, технологических процессах; расширение кругозора знаний о новой технике и технологиях в области работ по специальности для их использования в процессе будущей профессиональной деятельности; расширение знаний в смежных областях деятельности, в области экономики, права, теории управления, психологии и т.д. для подготовки специалиста к управленческой деятельности на более высоком уровне управления.

Из определения целей уже вытекают предмет, сроки и способы обучения, в зависимости от масштабности вопросов (курсы, семинары с отрывом или без отрыва от производства, самостоятельная подготовка, групповые собеседования, подготовка обзорных рефератов по отдельным вопросам и т.п.), но, в первую очередь, обучение должно быть целевым и индивидуализированным.

При проведении опроса среди менеджеров среднего звена ОАО «Татнефть», в частности, были обнаружены претензии к молодым специалистам, заключающиеся в их недостаточных знаниях о содержательных элементах своей профессиональной деятельности, об оборудовании, об особенностях технологического процесса, правилах техники безопасности. Для решения существующих проблем в ОАО «Татнефть» была разработана специальная профессиональная анкета,

учитывающая международные стандарты деятельности организаций и управления кадровыми ресурсами, состоящая из 15 вопросов, ответы на которые дают эксперты в соответствующей области. Полученная информация позволила создать профессиограмму по любой специальности и разработать требования к кандидатам на вакансию. Результатом анкетирования стала разработка компьютерной методики оптимизации профессиональной подготовки и переподготовки кадров для ОАО "Татнефть" и совершенствования учебного процесса в ГБОУ ВПО «Альметьевский государственный нефтяной институт».

В основу данной методики положен принцип графической визуализации баз данных, который позволяет наглядно представить перечень навыков, необходимых для адресной адаптации специалиста к рабочему месту, расхождения между уровнем конкретных знаний сотрудника о своем рабочем месте и требуемым знанием, в том числе об обновлении рабочих мест [22].

Развитие транснациональных компаний и международное сотрудничество с ними требуют пересмотра форм и методов, существующих в зарубежной практике корпоративного обучения молодых кадров. Среди наиболее распространенных форм и методов, используемых в зарубежной практике корпоративного обучения кадров, можно отметить следующие: *secondment* (стажировки, ротации), *buddying* (включение обучаемого в процесс деятельности другого человека), *business simulations* (бизнес-симуляции или имитации управления предприятием), *e-learning* (дистанционное обучение), *баскет-метод*, *инструктаж*, *storytelling* (рассказывание историй) и др.

Секондмент (*secondment* – *прикомандирование*) представляет собой разновидность ротации, заключающейся в обмене сотрудниками. Прикомандирование сотрудника на определенное время в другую структуру для овладения необходимыми навыками отличается от обычного перемещения кадров тем, что подобный обмен может быть не только внутренним, когда работники переходят в другой департамент той же компании, но и внешним, при котором сотрудниками обмениваются целые организации, причем, как правило, относящиеся к разным сферам (коммерческие, государственные предприятия, небольшие локальные компании, школы, благотворительные ассоциации). Данный метод особенно импонирует компаниям с ограниченными возможностями продвижения своих сотрудников с целью развития у них дополнительных навыков. Обмен может быть как непродолжительным (около 100 часов рабочего времени), так и длительным (до года). Такая программа подходит абсолютно для всех сотрудников (менеджеров, специалистов, технического персонала и т.д.). Работодатель, то есть компания, сама оплачивает труд сотрудника, который перешел осваивать новые навыки, в другую организацию. Преимуществом внешнего обмена персоналом является то, что в процессе такого обмена выигрывают все три стороны.

Отличительной особенностью данного метода является то, что он способствует приобретению тех компетенций, которые нельзя приобрести в процессе корпоративного обучения. При осуществлении процесса *secondment* встречаются и некоторые сложности, заключающиеся в проблеме адаптации сотрудников в новой для него обстановке, в изменении условий при его возвращении на прежнее место работы.

Данный метод очень популярен в таких странах, как США, Великобритания, а также в ряде европейских стран, так как сотрудник компании получает возможность личного развития; приобретает разнообразный опыт работы в проектах; развивает свою адаптационную способность, работая в разных организационных средах; приобретает новые навыки и опыт решения нестандартных для него задач [49]. Отдающее же своего сотрудника предприятие улучшает навыки своих сотрудников; укрепляет командную работу и кросс-функциональное взаимодействие; формирует корпоративную культуру коллектива, его мотивацию; расширяет сеть контактов; поддерживает репутацию хорошего работодателя, ориентированного на интересы общества. Однако в России этот метод используется крайне редко и его применение пока ограничивается только обсуждениями.

Баддинг (*buddying* (*buddy* - «партнер») – это широко используемый метод в процессе корпоративного обучения, как на западе, так и в Европе, заключающийся, прежде всего, в поддержке, оказании помощи, руководстве и защите одного сотрудника другим для достижения намеченных результатов и целей. Суть данной технологии заключается в адаптации начинающего специалиста через партнерство с другими сотрудниками без какой-либо иерархичности и характеризуется наличием постоянной обратной связи.

С помощью данного метода достигаются следующие цели: личностный рост сотрудников; командообразование, заключающееся в поддержке начинания своего партнера и активном вовлечении сотрудников своего уровня; своевременная передача информации, способствующая донесению идей и начинаний до сотрудников самого разного уровня без искажений; активное внедрение изменений в компании, поддерживаемое системой *buddy*; адаптация сотрудников.

При использовании данного метода необходимо создать обстановку доверия; понять потребности и ожидания друг друга; не навязывать своего мнения; выводить общение в интерактивный режим, задавая вопросы, а не предлагая информацию или советы; строить отношения на взаимном уважении.

Что касается вышеописанного метода *buddying*, то следует указать, что отличительной его особенностью от коучинга и наставничества является оказание помощи новичку более опытными сотрудниками предприятия, в процессе которой даже самые неопытные из них чувствуют себя полноправными членами команды. Однако данный метод не используется в отечественной практике корпоративного обучения специалистов.

Наставничество же и коучинг подразумевают отношения по типу «старший – младший».

Наиболее эффективной формой корпоративного обучения, используемой как в зарубежной, так и отечественной практике, является E-learning (дистанционное обучение), так как, во-первых, электронные каналы доставки становятся частью всех вышеупомянутых методов обучения: от мультимедийного компьютерного курса до лекции или инструктажа. В этом смысле дистанционное обучение даже не является индивидуальным видом обучения, это именно канал доставки образовательного материала; во-вторых, оно обеспечивает огромный охват внутри организации и повсеместную доступность даже самых специализированных курсов; в-третьих, такое обучение может быть как синхронным, так и асинхронным, то есть передаваться в записи. В этом последнем случае оно все более приобретает функцию хранения, передачи и управления знаниями внутри организации, превращения в часть информационной структуры предприятия [149]. Следует отметить, что для эффективного применения e-learning требуется высокая самодисциплина. Данная проблема на Западе и в Европе решается максимальной интерактивностью модулей и эстетичностью предлагаемых программ.

Одним из наиболее эффективных методов корпоративного обучения управленческого персонала являются бизнес-симуляции (business simulations) — имитации управления предприятием. В отечественной системе корпоративного обучения данный метод включает в себя: ролевые игры (role play), настольные игры (board games), деловые игры, а также компьютерные имитации или симуляторы. В зарубежной практике корпоративного обучения эти разнообразные методы используются и как элементы курсов в бизнес-школах, и как самостоятельные обучающие мероприятия, предлагаемые тренинговыми компаниями. Компьютерные имитации представляют собой «тренажеры», которые позволяют разумно предварительно пройти тренировку в условиях минимального риска.

Инструктаж представляет собой разъяснение и демонстрацию приемов работы непосредственно на рабочем месте и может проводиться как сотрудником, давно выполняющим данные функции, так и специально подготовленным инструктором. Инструктаж является, как правило, непродолжительным, ориентированным на освоение конкретных операций или процедур, входящих в круг профессиональных обязанностей обучающегося. Инструктаж на рабочем месте является недорогим и эффективным средством развития простых технических навыков, поэтому широко используется на всех уровнях современных как отечественных, так и зарубежных организаций [104].

Наряду с вышеперечисленными методами корпоративного обучения в зарубежной практике наставнической деятельности выделяют такой неформальный метод как *корпоративные истории (storytelling)*, суть которого заключается в рассказывании историй из прошлого

профессионального опыта. Иногда байка или анекдот, рассказанный с намёком наставниками во время обеденного перерыва, могут помочь новому сотруднику в разрешении текущей проблемы больше, чем двухчасовое чтение свода корпоративных правил или инструктажа. Данный метод обычно интегрирован в какую-либо программу (тренинг, электронный курс, коучинг, блог и т.д.). За рубежом созданы сообщества корпоративных сторителлеров, которые объединяют не только активно практикующих его бизнес-тренеров, но и мотивационных спикеров, вдохновляющих своей личной историей сотрудников предприятий на достижение высоких результатов.

Сторителлинг был изобретён и успешно опробован на личном опыте Дэвидом Армстронгом – главой международной компании Armstrong International. Разрабатывая свой метод, Дэвид Армстронг учел известный психологический фактор: истории более выразительны, увлекательны, интересны и легче ассоциируются с личным опытом, чем правила или директивы, так как они лучше запоминаются, им придают больше значения и их влияние на поведение людей сильнее. Корпоративные истории предполагают как описание лучших, так и неудачных примеров работы сотрудников компании [133].

Разумеется, критические навыки, включая глубокое знание предметной области, передать с помощью данного метода довольно трудно. Для усвоения таких конкретных форм знания сотрудники компании полагаются на формальное образование, наставничество, программы самообучения. Но неявные знания, которые сопровождают любой вид профессиональной деятельности и не фиксируются ни в одной информационной базе компании, лучше всего передаются неформальным путём.

Среди психологических методов, используемых при повышении квалификации и переподготовке специалистов за рубежом и в России, можно выделить пассивные (лекции, самостоятельное чтение литературы, просмотр кино- и телепрограмм) и активные (ролевые игры, лабораторный метод, конфликтные группы, Т-группы, «самообучающиеся» группы и т.п.). Применение активных методов направлено на овладение практическими навыками. Задачи, решаемые с помощью активных методов, заключаются в выработке стиля поведения, в овладении приемами создания благоприятного морального климата в компании, в отработке навыков самоконтроля и контроля поведения других, в овладении своими эмоциями, в обучении коммуникативности, в отработке умений преодолевать страх, неуверенность, агрессивность, замкнутость, в отработке навыков лидерства и т.п.

В отечественной практике корпоративного обучения используются как традиционные, так и зарубежные формы и методы такие как: видеообучение, дистанционное обучение, модульное обучение, кейс-обучение, тренинги, деловая игра, ролевая игра, метафорическая игра, мозговой штурм, метод проектов, поведенческое моделирование, наставничество, сторителлинг, обучение действием, обучение в рабочих группах, баскет-метод, ротация (горизонтальная, вертикальная) и др.

**Формы и методы обучения, используемые в отечественной и зарубежной
практике корпоративного обучения**

№	Формы и методы	Краткая характеристика	Преимущества	Недостатки
1	Видеообучение	Наглядная и продуктивная форма обучения, заключающаяся в сочетании обучения с применением эффективных вспомогательных средств – аудио и видео кассет, учебников, задачников, обучающих компьютерных программ. В отличие от лекционного вида обучения или простого инструктажа позволяет оперативно сочетать видео с отработкой материала через обсуждение, различные интерактивные упражнения всем коллективом, применяя как потенциал опытных, так и молодых сотрудников, что значительно повышает мотивацию к самообучению.	<ul style="list-style-type: none"> - связь с практикой, в основе которой лежат реальные события, происшедшие на конкретных рабочих местах; - наглядность и доступность; - возможность самообучения; - возможность многократного использования; - удобство в выборе времени, места и темпа обучения; - минимальные финансовые затраты. 	<ul style="list-style-type: none"> - пассивность слушателей; - невозможность учета индивидуальных различий в восприятии, образовательного уровня и профессионального опыта слушателей; - отсутствие личности преподавателя.
2	Дистанционное обучение	Форма обучения, предполагающая использование телекоммуникационных технологий, позволяющих обучать на дистанции, с помощью которых персонал имеет возможность самостоятельно организовывать своё обучение в удобное для него время. Характерной особенностью данной формы является возможность обучающегося выбирать интересующий его вопрос с прохождением предварительного тестирования для идентификации своих текущих знаний с контрольным по результатам которого ему предоставляются упражнения и контрольные процедуры для достижения необходимого или нового уровня.	<ul style="list-style-type: none"> - возможность охвата большего количества слушателей; - осуществление обучения на рабочем месте; - возможность выбора удобного времени для обучающихся; - применение знаний на практике. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует высокой мотивации учащихся; - высокий уровень сформированности самообразовательной компетенции; - слабые возможности формирования поведенческих навыков; - снижение роли личности преподавателя.
3	Модульное обучение	Самостоятельный завершённый тематический фрагмент обучения, направленный на решение конкретной задачи или развитие необходимого навыка с чётко определёнными целями обучения, задачами и уровнями изучения материала, с определением умений, направленных на достижение необходимого результата.	<ul style="list-style-type: none"> - активное участие учащихся; - возможность менять последовательность модулей в зависимости от запросов учащихся. 	<ul style="list-style-type: none"> - зависимость модулей друг от друга; - необходимость поэтапного прохождения модулей.

4	Кейс-обучение	<p>Метод активного обучения навыкам диагностики и анализа проблем гипотетического или опыта практической деятельности на основе обсуждения и генерации самостоятельных или групповых альтернативных структурированных оптимальных решений, их оценки и выработки программы действий. Заключается в закреплении и углублении знаний, выработке алгоритмов анализа будущих типичных ситуаций, позволяющих приблизить процесс обучения к профессиональной деятельности и получить практическую отдачу от учебных программ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - активность участников; - контроль усвоенных знаний; - актуальность решаемых проблем; - связь с практикой; 	<ul style="list-style-type: none"> - временные затраты при неорганизованном обсуждении; - результат зависит от обладания необходимыми знаниями и опытом, что в свою очередь нуждается в направлении и контроле инструктором; - высокие требования к квалификации наставника.
5	Тренинг	<p>Форма оперативного реагирования на внешние и внутренние изменения, повышающая мотивацию персонала, обеспечивающая интенсивное и интерактивное обучение, ориентированное на получение практических навыков в коммуникативной сфере, необходимых в повседневной работе, на обмен опытом между слушателями и получение результата, обладающего высокой практической ценностью с экономией времени и ресурсов сотрудников и организации в целом.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - возможность развить и закрепить необходимые навыки; - возможность изменить отношение к собственному опыту и подходам. 	<ul style="list-style-type: none"> - сложность анализа собственного поведения; - необходимость проведения посттренинговых мероприятий и занятий, направленных на поддержание, закрепление и усиление тренинговых эффектов.
6	Деловая игра	<p>Метод обучения с отработкой учебной тематики на основе ситуаций и материала, моделирующих реальную профессиональную деятельность. Эффективен как метод обучения, позволяющий сокращать операционный цикл и демонстрировать конечные результаты решений и действий участников. Обладает возможностью быстрого пополнения знаний, практического освоения навыками в условиях творческого и эмоционального взаимодействия с партнёрами.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - связь с профессиональной деятельностью; - возможность увидеть конечный результат; - позволяет всесторонне исследовать проблему; - позволяет обучить моделированию реальных ситуаций и предвидению их результатов; - позволяет оценить готовность обучающихся к выполнению производственных задач. 	<ul style="list-style-type: none"> - требуют наличия определённого сценария, правил работы и вводной информации, определяющей ход содержания игры; - является типифицированным наиболее часто встречающимся моделями реальных ситуаций и нуждается в постоянном обновлении своего содержания.

7	Метафорическая игра	<p>Метод активного творческого погружения в ситуацию изменившихся стереотипов, направленный на выработку новых способов деятельности и изменение установок в поведении с целью нахождения новых способов решения ситуаций. Сопровождается включением «группы поддержки», в задачи которой входит изучение конкурентов, выработка оптимальной стратегии с целью выявления эффективных моделей поведения переносимых на рабочую ситуацию. Применима для любой проблемной ситуации при условии повышения привлекательности тренинга для его участников, побуждении каждого участника самостоятельно находить решения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развитие креативности обучающихся; - привлекательность данного метода для всех обучающихся независимо от уровня их квалификации; - самостоятельность участников в решении заданных ситуаций. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует метафорических познаний его участников – знаний легенд притч и т.д.
8	Ролевая игра	<p>Метод активного обучения навыкам межличностного взаимодействия с моделированием или воспроизведением реальных или типичных рабочих ситуаций с проигрыванием определённых ролей руководителей разных уровней и подчинённых для подготовки резерва на занятие руководящих должностей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - обучение навыкам межличностного общения; - позволяет понять мотивы поведения того или иного работника; - позволяет увидеть типичные ошибки. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует использования тренингов различного рода; - требует соответствующей подготовки тренера (преподавателя) с маневренностью при структурировании условий, в которых разворачивается игра.
9	Мозговой штурм	<p>Метод переноса количественного показателя на новый качественный уровень, заключающийся в сборе всех разнородных идей с письменной фиксацией, но без комментирования, их группировке в зависимости от содержания и оценке групповой работы коллектива. Эффективность зависит от участия руководителей, занимающих позицию ведущего, хорошо знающего цели и предмет обсуждения, способного управлять процессом генерирования идей.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - эффективность метода независимо от образовательного и профессионального уровня обучающихся; - не требует предварительной подготовки для обучающихся; - возможность развития идей друг друга; - снятие психологического барьера у нерешительных сотрудников; - психологическое сближение группы сотрудников; - позволяет научить конструктивной критике. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует искусного управления процессом; - не пригоден для решения сложных проблем; - не имеет критериев оценки силы решений; - затруднительность в определении лучших идей; - сложность в управлении данным методом.

10	Метод проектов	<p>Метод, предусматривающий сочетание индивидуальной самостоятельной работы с работой в сотрудничестве, в малых группах, в коллективе. Предполагает работу с разнообразными источниками информации, с использованием поисковых и исследовательских методов, позволяющих выявить вариативные точки зрения на рассматриваемую проблему.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - позволяет сформировать свою точку зрения, обобщить собранный материал и предъявить его в значимой форме; - способствует формированию корпоративной культуры сотрудников предприятия; - способствует развитию исследовательской компетенции. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует научного руководства; - требует сформированности и полипрофессиональных компетенций при разработке проектов в команде, в состав которой входят специалисты разного профиля.
11	Поведенческое моделирование	<p>Метод обучения навыкам межличностного общения и изменения установок, предполагающий обучение конкретным навыкам и установкам, связанным с выполнением профессиональной деятельности через предлагаемую поведенческую модель, её практическое воспроизведение и обеспечение обратной связи для свидетельства успешности овладения предложенными моделями поведения. Требует доверия и готовности слушателей следовать предложенной модели поведения для чего должен обеспечивать прозрачность желаемого результата с последовательностью действий, приводящих к соответствующему вознаграждению для их высокой мотивации.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - способствует выработке навыков межличностного общения; - позволяет учитывать индивидуальные особенности обучаемых; - гибкость данного метода по временным характеристикам. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует доверия и готовности слушателей следовать предложенной модели поведения; - требует прозрачности желаемого результата; - зависимость данного метода от уровня мотивации обучающихся.
12	Наставничество	<p>Традиционный метод профессиональной подготовки и адаптации молодых сотрудников организации, предполагающий передачу им опыта высококвалифицированного наставника и приобщение к культуре труда и корпоративным ценностям. Характеризуется тем, что обучение происходит на рабочем месте в рабочее время, что способствует минимизации периода адаптации и периоду освоения новых технологий. Повышает качество подготовки квалификации принятого персонала и развивает позитивное отношение к труду, что снижает текучесть кадров и повышает экономические показатели предприятия.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - обучение на рабочем месте; - обучение в рабочее время; - способствует адаптации молодых специалистов; - способствует формированию корпоративной культуры молодых специалистов; - обеспечивает профессиональный рост сотрудников. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует опыта предварительной наставнической деятельности, высокой квалификации, соответствующих личностных качеств и компетенций, позволяющих наставнику компетентно осуществлять данный вид деятельности.

13	Сторителлинг	<p>Метод рассказывания историй из жизни сотрудников организации для предварительного ознакомления принимаемого на работу новичка с традициями, философией и корпоративной культурой компании. Данный метод заключается в изучении необходимых локальных нормативных актов, правил внутреннего трудового распорядка, политики в области управления персоналом. Помощь сторителлера состоит также в ознакомлении с коллегами, организационной структурой компании, планом вхождения в должность, должностными инструкциями и стандартами.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - облегчает период адаптации молодого специалиста; - формирует лояльность нового сотрудника к компании. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует высокой квалификации обучающего, его хороших знаний прошлого, текущего и перспективного состояния организации; - требует сформированных умений курировать деятельность принятого сотрудника в условиях короткого испытательного срока с объективной оценкой его потенциальных возможностей.
14	Обучение действием	<p>Перспективный метод обучения современного менеджмента, позволяющий посредством действия наиболее эффективно решать возникающие организационные проблемы, разрабатывать структуру и динамику организационных изменений без отрыва от повседневной работы. Характеризуется сочетанием регулярного анализа ситуации с постановкой новых целей, продумыванием шагов по их достижению с периодами реальных действий и осуществлением запланированных шагов.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развитие навыков принятия решений; - развитие навыков планирования и постановки целей; - возможность решать производственные задачи; - тесная связь с профессиональной деятельностью. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует наличия сотрудников (ассистентов), способных решать поставленные перед ними сложные реальные задачи для преодоления разрыва между надуманными и реальными состояниями дел компании.
15	Обучение в рабочих группах	<p>Метод формирования рабочих групп, состоящих из специалистов разного уровня для решения определённых задач в течение конкретного промежутка времени, заключающихся в разработке алгоритма действий поставленных задач с определением сроков реализации их решений. Характерной особенностью метода является то, что выносимые данной группой предложения на рассмотрение руководству компании, могут в свою очередь быть либо приняты, либо отклонены им.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - разный контингент учащихся независимо от уровня квалификации; - развитие самостоятельности сотрудников; - формирование навыков принятия решения; - повышение их мотивации. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует предварительного обучения группы методологии и аналитическим методам решения поставленных проблем.

16	Баскет – метод (или Ин-метод, Ин-трей метод)	<p>Метод обучения, основанный на имитации ситуаций, часто встречающихся в работе руководителей предлагающий обучающимся выступить в их роли с предоставлением им накопившихся деловых бумаг для анализа и систематизации наиболее важной информации, требующей первостепенной обработки и на основе выявления наиболее острых проблем предпринять решения с подготовкой соответствующих документов. Характеризуется как индивидуальной работой, так и организованным взаимодействием обучающихся. Может быть усложнён включением элементов реальной ситуации: телефонными звонками, факсами, телефонограммами, визитами, незапланированными встречами и экстренными ситуациями.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развивает способность к анализу, систематизации и отбору наиболее важных факторов; - высокий уровень мотивации участников; - включенность участников в решение поставленных задач; - позволяет оценить способность участников принимать те или иные решения. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует предварительной подготовки обучающихся к работе с документами и объективной самооценки своих способностей к анализу, систематизации и отбору наиболее важных факторов для классификации проблем по степени важности и срочности, а также к формулированию способов их решения.
17	Ротация	<p>Метод самостоятельного обучения при временном перемещении сотрудника на другую должность с целью приобретения навыков, требующих от работников поливалентной квалификации. Характеризуется предоставлением возможности сотрудникам владения несколькими профессиями и преодоления последствий монотонности однообразной профессиональной деятельности для обогащения его социальных контактов, что способствует созданию положительной мотивации к труду.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - позволяет участникам овладеть полипрофессиональными компетенциями; - оказывает положительное влияние на мотивацию сотрудника; - помогает преодолеть стресс, вызванный выполнением однообразных производственных функций; - способствует расширению социальных контактов на рабочем месте. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует создания определённых условий для свободного передвижения сотрудника в структуре предприятия, исключая ситуации выполнения уже освоенных ранее производственных функций; - подвергается угрозе несоответствия желания обучаемого предлагаемой должности.

18	Secondment (прикомандирование)	<p>Разновидность ротации сотрудников, скорее всего обмен персоналом. Такая ротация отличается от обычного перемещения кадров тем, что подобный обмен может быть не только внутренним, когда работники переходят в другой департамент той же компании, но и внешним, при котором людьми обмениваются целые организации, относящиеся к разным сферам, а потом возвращают их на прежнее место работы.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - формирование полипрофессиональных компетенций сотрудников; - личностное развитие сотрудников; - улучшение навыков межличностного общения. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует создания определенных условий для свободного передвижения сотрудника в структуре предприятия, исключая ситуации выполнения уже освоенных ранее производственных функций; - подвергается угрозе несоответствия желания обучаемого предлагаемой должности.
19	Buddying (buddy – партнер)	<p>Метод обучения, основанный на предоставлении информации для установления объективной оценки обратной связи при выполнении задач связанных с освоением новых навыков и выполнением текущих профессиональных обязанностей. Заключается в закреплении для этих целей равноправного партнера по предоставлению постоянной обратной связи о действиях и решениях закреплённого за ним сотрудника.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - возможность взглянуть на свои действия и реакции со стороны; - равноправие участников в отличие от наставничества; - возможность сотрудника наметить точки личностного и профессионального роста; - возможность увидеть свои недостатки; - улучшить навыки межличностного взаимодействия. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует обучения сотрудников обеспечивать объективную обратную связь, делать выводы и предоставлять объективную информацию; - результативность метода гарантируется только при постоянном контроле со стороны службы персонала.
20	Shadowing (бытие тенью)	<p>Метод обучения всех уровней персонала, предоставляющий ему возможность погружения в течение определённого промежутка времени в роль своего действующего руководителя. Характеризуется предоставлением обучающемуся возможности сбора информации об особенностях выбранной им карьерной траектории и необходимых знаниях и навыках для её построения. Эффективен при переквалификации на другую специальность, определении в выбранной профессии и для адаптации на новом месте. Позволяет повысить интеграцию и согласованность действий между специалистами различных структурных подразделений внутри компании.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - способствует быстрой адаптации сотрудника к новому виду деятельности; - предоставляет возможность погрузиться в реальную профессиональную деятельность; - способствует экономичности и простоте использования данного метода. 	<ul style="list-style-type: none"> - требует желания и готовности руководителей делиться своим опытом; - нуждается в создании необходимых условий для объективной оценки обучающимися своих потенциальных возможностей.

Выявленные в исследовании недостатки рассмотренных как отечественных, так и зарубежных форм и методов корпоративного обучения молодых кадров могут быть нивелированы при рациональном и интегрированном их использовании в отечественной практике корпоративной подготовки специалистов технического профиля.

Голое копирование зарубежных форм и методов корпоративного обучения молодых кадров без их конструктивного анализа для использования в условиях российских предприятий не только неоправданно, но и чревато нежелательными последствиями, так как отечественный опыт корпоративного обучения может лишиться своих лучших разработок в области инженерной педагогики, послуживших отпускным механизмом, обеспечившим прогрессивное развитие российских передовых предприятий.

Таким образом, среди наиболее распространенных форм и методов, применяемых как в наставнической деятельности, так и в процессе корпоративного обучения кадров за рубежом, можно выделить следующие: *secondment* (стажировки, ротации), *buddying* (включение обучаемого в процесс деятельности другого человека), *e-learning* (дистанционное обучение), *business simulations* (бизнес-симуляции или имитации управления предприятием), *basket-метод*, *storytelling* (рассказывание историй) и др.

Следует отметить, что передовой зарубежный опыт корпоративной подготовки и адаптации персонала применяется в России весьма дозированно, так как большинство предприятий и компаний остаются закрытыми для нововведений в области подготовки и повышения квалификации своих кадров. В то время как рациональная организация корпоративной подготовки кадров способствует экономической эффективности предприятий, престижу рабочих мест, формированию корпоративной культуры предприятия, совершенствованию института наставничества, его преемственности и конкурентоспособности предприятия в целом.

В отечественной практике корпоративного обучения в основном преобладают традиционные формы и методы, как: видеообучение, дистанционное обучение, тренинги, деловая игра, ролевая игра, метафорическая игра, мозговой штурм, метод проектов, поведенческое моделирование, обучение в рабочих группах, обучение действием, инструктаж. Крайне редко встречаются предприятия, использующие в наставнической деятельности такие методы как модульное обучение, кейс-обучение, баддинг, сторителлинг, *basket-метод*, *секондмент*, коучинг.

Выбор данных форм и методов корпоративного обучения обусловлен тем обстоятельством, что они востребованы и прижились в условиях российской промышленности в силу специфичности её производственных факторов и эффективны именно в предложенном контексте на данном этапе её развития. Рассмотрение вышеперечисленных технологий, используемых в зарубежной практике корпоративного обучения, позволяет сделать вывод о том, что не их количественное соотношение, а именно гармоничный и целостный спектр применяемых технологий для использования в практике деятельности наставника играет ключевую роль при передаче накопленного опыта

профессиональной деятельности молодому поколению, призванному обеспечивать конкурентные позиции современного производства.

2.3. Критерии эффективности использования зарубежного опыта формирования компетенций и алгоритм его внедрения в системе ДПО

Представляя сегодня международный опыт в области формирования компетенций в системе дополнительного профессионального образования, необходимо подчеркнуть, что это отнюдь не единый, собранный в целостный комплекс и универсальный опыт. Он очень разнообразен, многолик и несводим к единому знаменателю. И нельзя экстраполировать конкретный опыт какой-нибудь страны на другие, тем более возводить ее в ранг мирового опыта. Несомненно, ни один зарубежный опыт не может автоматически применяться в другой стране. Однако нельзя отрицать справедливости мнения относительно того, что «глобальная перспектива представляет зарубежные примеры иных и, возможно, лучших подходов, и является для профессиональных учебных заведений своеобразным зеркалом, в котором они могут более четко увидеть собственное положение на международной арене» (Рафаэле Либерали).

В силу того, что существующий разнородный мир взаимосвязан, взаимозависим, что происходят постоянные контакты между странами, усиливаются интеграционные процессы и как следствие взаимовлияния, то правомерно говорить и о каких-то общих тенденциях и направлениях развития в области профессионального образования.

Европейский саммит, прошедший в Лиссабоне в марте 2000 г., провозгласил вступление Европы в «эпоху знаний» со всеми вытекающими социально-экономическими и культурными последствиями. В частности, в области образования принят меморандум «учение длиною в жизнь» (life long learning – LLL) – или меморандум непрерывного образования. Исходя из стратегии занятости, он констатирует, что участникам рынка труда необходимо непрерывное улучшение/обновление/актуализация знаний, навыков, профессиональных компетенций. Очевидно, что такая постановка вопроса требует реформирования сложившихся образовательных систем, приведение их в соответствие с требованиями гражданского общества. Основы моделей реформирования уже сложились в мировом образовательном сообществе: в Европе – под названием LLL концепция, в США – концепция гражданского образования, в Швеции – концепция образования взрослых и др.

В соответствии с требованиями Национальной доктрины образования в Российской Федерации до 2025 года основными приоритетами развития отечественной системы образования являются: непрерывность; преемственность уровней и ступеней образования; информатизация; фундаментализация образования в сочетании с прикладной направленностью; индивидуализация. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273, принятый 29 декабря 2012г. и вступивший в силу с 1 сентября 2013г. рассматривает профессиональную переподготовку и повышение квалификации не как уровень профессионального, а как вид дополнительного образования. Это, с одной стороны, расширяет возможности предоставления дополнительных образовательных услуг взрослым, с другой стороны, продуцирует ряд проблем

верификации результатов освоения дополнительных профессионально-образовательных программ. Кроме того Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы обозначает ряд принципиальных изменений в системе профессионального образования, в том числе дополнительного:

- формирование современной системы непрерывного образования, включая дополнительное профессиональное и открытое образование;
- пересмотр структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ с учетом требований работодателей, самих обучающихся, а также с учетом прогноза рынка труда;
- нормативное обеспечение реального вовлечения работодателей и представителей местного сообщества в управление системами и институтами профессионального образования;
- выстраивание гибких (модульных) траекторий освоения новых компетенций и расширяющих диапазон знаний, как по запросам населения, так и по заказу компаний [37].

Сегодня система дополнительного профессионального образования (ДПО) является одной из ведущих форм удовлетворения индивидуальных профессионально-образовательных потребностей значительной части специалистов-практиков. В последнее десятилетие российская система ДПО развивается в социально-экономическом контексте проникновения рыночных отношений в сферу профессионально-образовательных услуг. Сложившаяся ситуация побуждает учреждения, реализующие программы ДПО, своевременно реагировать на запросы представителей профессиональных сообществ и государственный заказ в плане подготовки и переподготовки трудовых кадров, осуществлять маркетинг рынка профессионально-образовательных услуг, а также рынка труда, реализовывать персонал-технологии профессионального обучения.

Совершенствование научно-методического обеспечения формирования компетенций обусловили целесообразность изучения и сравнительно-сопоставительного анализа передового зарубежного опыта по организации и проведению подобных исследований в целях обеспечения подготовки специалистов с учетом потребностей личности, общества и государства и его адаптацию к системе российского ДПО.

Одним из условий модернизации системы ДПО является компетентностный подход, положенный в основу Федеральных государственных образовательных стандартов профессиональной подготовки кадров различного уровня, а также ориентирующий работодателя на оценку персонала посредством определения уровня владения работниками набором компетенций, необходимых для эффективного выполнения своих должностных обязанностей. Ориентация на результаты обучения, формируемые в компетентностном формате, источниками которых являются квалификационные требования к должностям и профессиональные стандарты, становится конкретным ориентиром изменений и сферы дополнительного профессионального образования [74]. В связи с тенденциями модернизации всей системы российского образования актуализируется значимость рассмотрения

новых подходов к процессу обучения в учреждениях повышения квалификации. По мнению исследователей, одним из основных направлений деятельности Российской системы дополнительного профессионального образования педагогов по развитию инновационных процессов сегодня является разработка новых моделей и форм повышения квалификации и переподготовки специалистов системы образования [44].

В данных условиях при проектировании программ изначально совместно с работодателем следует определить источник компетенций (объекты, виды профессиональной деятельности, квалификационные требования к должностям, профессиональные стандарты и др.), развитие которых планируется в ходе реализации образовательной программы. Далее на основе существующих примеров, таких как Европейская рамка квалификаций и проекты национальной рамки, необходимо описать дескрипторы оценки уровня сформированности полученных компетенций [111].

Таким образом, на основе анализа зарубежного опыта дополнительного профессионального образования определяются возможности использования его инновационного потенциала для построения новых организационных моделей обучения (ресурсные центры, расширение функций организаций ДПО) [135].

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизны, оптимальности, высокой результативности, возможности применения инновации в массовом опыте, определенную устойчивость положительных результатов; в качестве количественного показателя можно рассматривать количество выпускников [93].

В процессе решения задачи НИР были разработаны и обоснованы критерии и соответствующие показатели использования зарубежного опыта формирования компетенций в системе ДПО в едином образовательном пространстве, отражающие потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности; требования работодателей; возможности образовательных организаций. Критериями эффективности использования зарубежного опыта формирования компетенций в системе ДПО являются:

- субъектно-личностный, показателями которого являются развитие профессионализма путем совершенствования системы профессиональных компетенций и профессионально важных качеств личности; повышение уровня удовлетворенности специалиста результатами своей профессиональной деятельности и перспективами карьерного роста; развитие профессиональной мобильности специалиста; развитие самообразовательной культуры слушателя как важнейшего компонента профессионально-личностной культуры специалиста-практика; выявление и развитие творческой активности; снижение уровня проявления симптомов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности;

- профессионально-объективный, показателями которого являются повышение уровня конкурентоспособности специалиста на современном рынке

труда и обеспечение его карьерного роста, повышение уровня удовлетворенности работодателей результатами профессиональной деятельности специалиста;

- институционально-дидактический, показателями которого являются предоставление обучаемым вариантов образовательных программ, которые должны быть рассчитаны на динамику процессов в обществе, на инновационный характер экономики, на перспективу, т.е. на приобретение гражданами образования для завтрашнего дня, обеспечивать интеграционный накопительный характер приобретения знаний; маршрутов, видов образовательных услуг для выбора, осуществление обучения по индивидуальным образовательным траекториям в соответствии с возможностями личности, изменяющимися потребностями, карьерными перспективами; повышение уровня профессионально-творческой активности профессорско-преподавательского состава системы ДПО в андрагогической сфере, что способствует разработке и реализации нового содержательно-технологического обеспечения вариативных, диверсифицированных профессионально-образовательных услуг.

Данные критерии и соответствующие показатели успешного формирования компетенций конкурентоспособного специалиста предполагают выбор содержания и технологий формирования компетенций в системе ДПО, учитывающих индивидуальные особенности и социально-профессиональные потребности личности, а также требования рынка труда [55]. Таким образом, они базируются на модели «цель-результат» и учитывают характеристики процесса обучения.

Педагогическим условием реализации данной модели системы ДПО становится воплощение обобщенных принципов новых педагогических парадигм, суть которых заключается в том, что главный агент в образовании – обучающийся (клиент). Задача современной профессиональной переподготовки и повышения квалификации – это развитие у слушателей навыков открытия собственного знания и формирования собственных представлений о путях разрешения возможных профессиональных проблем. При этом традиционные стратегии знаниево-ориентированного подхода в системе ДПО представляются неэффективными, на смену им должны прийти новые интерактивные стратегии организации образовательного процесса, продуцирующие готовность обучающихся к диалогу, взаимному обучению и росту компетентности на основе рефлексии индивидуального и социального опыта. При таком подходе роль преподавателя меняется весьма существенно. Его активность уступает место активности обучающихся, а основной задачей становится управление образовательным процессом через организацию взаимодействия всех его участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений [108].

Проанализировав состояние практики и сопоставив данные с социальными требованиями, мы выявили повышение активности потенциальных получателей дополнительных образовательных услуг в сфере профессионального образования. Вследствие актуализации в обществе социальных тенденций постиндустриализма сегодня формируется социальная

потребность каждого человека в расширении диапазона профессиональных возможностей, а ДПО становится неотъемлемой частью системы непрерывного образования, перманентной профессиональной социализации. Для этого есть две основные причины: во-первых, информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором развития общества и с этой точки зрения востребованы им, во-вторых, требования конкурентоспособности и эффективного трудоустройства абсолютно понятны гражданам и являются мощным мотивом для их образования. Следовательно, актуализируясь на уровне производственно-трудовых отношений, потребность в формировании новых профессиональных компетенций, в развитии дополнительных профессиональных знаний и навыков становится объективной потребностью каждого работника, планирующего свое профессиональное развитие и карьеру.

Большинство респондентов в качестве факторов, тормозящих внедрение международного опыта в системе ДПО, назвали:

- низкий уровень владения иностранными языками и, соответственно, низкую информированность педагогов о самом опыте - 82,5%;

- недостаточная компетентность и информированность педагогов образовательных учреждений в данной области, отсутствие поддержки и помощи - 46%.

- низкий уровень базовой подготовки слушателей - 36%;

- деятельность в традиционном режиме с одновременно невысокой степенью готовности - 28,5%;

- невозможность определить приоритетное направление («распыление» в разных направлениях), а значит отсутствие ощутимого результата - 24%;

- отсутствие мотивации вследствие перегруженности, недостаток времени, собственная инерция - 12%;

При этом было отмечено, что при использовании зарубежного опыта необходимо учитывать соотношение данного опыта с реальными условиями, в которых он будет внедряться.

Таким образом, этот опыт и эти условия важно представить как две системы и выяснить, насколько они соотносятся по социально-экономическим и правовым условиям системы ДПО, социально-педагогическим и профессионально-педагогическим характеристикам, целям и задачам ДПО, условиям конкретного образовательного учреждения, менталитету обучающихся, педагогической подготовленности самих преподавателей. Естественно, что полное совпадение невозможно, но степень соотносимости играет важнейшую роль. Важнейшим правилом выступает анализ соответствия целей у зарубежных «авторов опыта» и у нас, тех, кто его внедряет. Очень важно при анализе и использовании зарубежного опыта придерживаться правила информационной достаточности.

В процессе разработки алгоритма внедрения международного опыта были выделены следующие этапы:

1. Аналитико-подготовительный этап внедрения международного опыта формирования компетенций сводится к постановке цели и формулировке задач, определения принципов (научности, системности, последовательности,

институциональности, релевантности) внедрения международного опыта формирования компетенций в системе ДПО.

Основной целью является эффективное формирование новых, востребованных на рынке труда компетенций и развитие уже имеющихся.

Формулировка задач внедрения международного опыта формирования компетенций в системе ДПО должна соответствовать поставленной цели:

- повышение качества разработки образовательных программ в системе ДПО;

- теоретический анализ опыта, отбор информации по внедрению актуального международного опыта, ее систематизация, сопоставительный анализ, выбор методов и форм внедрения международного опыта, подготовка рекомендаций;

- предоставление информации по внедрению международного опыта формирования компетенций заинтересованным лицам в системе ДПО;

- отбор критериев и показателей;

- прогнозирование результатов.

Выявление уровня подготовленности педагогов экспериментальных учебных заведений к использованию и внедрению зарубежного опыта.

2. Практический этап внедрения международного опыта формирования компетенций включает в себя:

- описание конкретного опыта, раскрытие преимуществ и перспектив его применения;

- реализацию форм и методов внедрения, раскрытие методики и системы конкретных действий;

- выявление тенденций, формулировку выводов, рекомендаций;

- осуществление коррекционных мер;

- диагностика и оценка эффективности принятых коррекционных мер.

3. Результативный этап внедрения международного опыта формирования компетенций является итоговым и определяет эффективность внедрения международного опыта, в основу которой могут быть положены:

- востребованность результатов;

- анализ отзывов слушателей о прослушанных программах ДПО;

- анализ постпрограммных траекторий;

- анализ соответствия формируемых компетенций выпускников и требований работодателей.

При определении эффективности внедрения международного опыта формирования компетенций и имеющихся позитивных результатах необходим комплекс мероприятий по диссеминации опыта, развивающего систему непрерывного образования, который позволит создать условия для обеспечения реакции системы образования на динамично изменяющиеся потребности личности, общества, экономики.

Несмотря на разработку критериев эффективного использования позитивного зарубежного опыта формирования компетенций в сфере ДПО, открытым вопросом является оценка результатов освоения дополнительных профессиональных образовательных программ. Все субъекты рынка, выражая заинтересованность в высоком качестве образования, определяют его по-

разному. Поэтому оценка качества образования не может проводиться в интересах только одной заинтересованной стороны [152]. Как сделать эту оценку объективной? Нужна ли независимая экспертиза образовательных результатов? Как быть с оценкой компетенций, результат сформированности которых может иметь и отсроченное во времени действие? На эти и ряд других вопросов пока ответов нет. Но от результатов поиска их во многом зависит выбор вектора развития организационно-педагогического обеспечения системы дополнительного профессионального образования.

Накопленный в исследовательском сообществе теоретический потенциал и практические наработки на региональном и местном уровнях в России и политика, реализуемая в области образования стран Евросоюза, свидетельствуют об исторически обусловленной потребности в новой парадигме и подготовленности ее возникновения экономическими и социальными процессами конца XX века. По уровню теоретических разработок в области обучения в течение всей жизни Россия является полноправным субъектом новых отношений в сфере образования и способна вести содержательный диалог по данному вопросу с европейскими партнерами.

Перенос и адаптация международного опыта профессионального образования осложняется, в первую очередь, *проблемами концептуального уровня*, связанными с различными подходами к социальной значимости профессионального образования. В странах с развитой рыночной экономикой именно через систему образования (с некоторым, конечно, допущением) происходит эффективное перемешивание социальных слоев. Если политика перестала быть тем «социальным лифтом», который позволял претенденту снизу подняться к командным высотам европейского менеджмента, то образование этим лифтом все еще де-факто остается. Образование в европейских странах по-прежнему остается единственным способом повысить социальную статусность субъекта.

Второй уровень проблем - *трудности, связанные с информационным барьером*. Российские исследователи, как правило, не владеют необходимой полной информацией о различных аспектах решения какого-то образовательного или социального вопроса. Информация, в основном, фрагментарная и не всегда объективная.

Следующий уровень проблем адаптации - это *технологические барьеры*. Они возникают в связи с тем, что, имея новые рациональные идеи и предложения по использованию элементов зарубежного опыта, технология его применения чаще всего не подходит к нашим условиям. Изменения же отдельных элементов может привести к несрабатыванию системы в целом.

Наконец, *проблемы психологического уровня*. В эту группу входят преодоление инерции традиций, нежелание использовать чужой опыт в образовательной сфере и наоборот - излишняя уверенность в том, что все зарубежное лучше нашего.

В заключении подчеркнем, что мы проводим исследования в рамках сравнительной профессиональной педагогики, в которой сложной и нерешенной проблемой является трансфер - перенос чужого педагогического опыта на отечественную почву. На вопрос «возможен ли перенос?» ответы полярны: одни

считают, что перенос невозможен (позиция К.Д.Ушинского), другие, особенно современные инноваторы, механически и бездумно переносят зарубежный опыт без учета специфики культуры и менталитета российского народа.

По нашему мнению, большое гуманитарное значение исследования международного опыта подготовки компетентных специалистов как особого инварианта мирового образовательного опыта состоит в том, что он представляет собой адаптационный образовательный потенциал для гармоничной интеграции российской высшей школы в единое образовательное пространство, если: установлены устойчиво проявляющиеся закономерности модернизации образования на основе компаративизма и обобщения; определено соотношение глобальных тенденций и региональной специфики; установлена общность ориентаций на гибкость и модульность обучения студентов через формирование у них универсальных социальных компетенций и ключевых квалификаций; раскрыта практика успешного заимствования и переноса моделей подготовки компетентных специалистов в различные социальные и образовательные контексты для обеспечения нового качества высшего образования.

Несомненно, анализ и адаптация зарубежного опыта модернизации профессионального образования может сыграть важную роль в преодолении существующего разрыва между отечественным опытом в данной области и общемировыми тенденциями, помогут избежать ошибок в реструктуризации профессиональных учебных заведений, определяют дополнительный источник инновационных подходов, в целом, к повышению качества подготовки компетентных специалистов в нашей стране.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

О профессиональном образовании принято говорить: в условиях быстро развивающегося общества оно должно отражать происходящие экономико-культурные изменения. Однако этот тезис, по нашему мнению, основан на слишком упрощенном понимании проблемы: ведь профессиональное образование должно не просто автоматически реагировать на изменения в экономике, в структуре рынка рабочей силы, обществе в целом, а тщательно анализировать их и выработать соответствующую политику. К тому же часто оказывается невозможным дать объективную оценку характера современных перемен, однозначно отнести их к позитивным или негативным.

Систему профессионального образования в России и за рубежом часто обвиняют в отставании (замедленной реакции на перемены) и инерции (нежелании модернизировать содержание и методы обучения). Однако и опережать реальные изменения не менее опасно, чем игнорировать их.

Сегодня отечественная профессиональная школа переживает ответственный период своего развития, ибо Национальная Доктрина образования в Российской Федерации впервые установила приоритет образования в государственной политике страны, провозгласив образование сферой ответственности и интересов государства. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года образование названо *фактором формирования нового качества экономики и общества в целом*.

В педагогической науке и практике идет поиск путей оптимизации образовательного процесса в профессиональной школе, и актуальность изучения международного опыта решения данной проблемы несомненна как проявление тенденций глобализации и интернационализации социально-образовательных процессов в обществе. Более того, в новой парадигме обучения в течение всей жизни, реализация которой определяет общие контуры и направления развития мировых образовательных систем, дополнительное профессиональное образование и обучение (ДПО) занимает центральное место, поскольку именно на этот сектор образования, обязательным условием которого является доступность для маргинальных, социально незащищенных слоев, ложится задача предоставления всем гражданам возможностей освоить необходимые умения.

Проведенное исследование и представленные в данной монографии результаты соответствуют национальным приоритетам, обозначенным в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012г., Национальной доктрине образования, «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, Концепции Федеральной Целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, и были связаны с инновационным реформированием системы ДПО и формированием компетенций в условиях глобализации и интернационализации дополнительного образования.

Феномен ДПО в условиях международной образовательной интеграции, сущностными характеристика которой являются взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий в сфере образования и постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок, мы представляем как *расширяющуюся образовательную область и перманентную личностно-профессиональную задачу*, которая включает в себя фазу образования, период освоения профессии, целенаправленную постоянную поддержку, развитие, обновление и приобретение профессиональных компетентностей, с ориентацией дополнительных образовательных программ на их соответствие требованиям международного рынка труда.

Развитие дополнительного образования в странах с развитой рыночной экономикой идет в том направлении, где все больше усиливается комплементарная составляющая полноценного базового профессионального образования человека. Это связано однако не с недостатками базового основного образования, а с его принципиальной невозможностью, будучи итоговым по сути, обеспечить широту и полноту профессионального образования личности в условиях все более глобализирующихся и интегрированных форматов получения образования в социуме.

На наш взгляд, следующие характеристики европейской модернизации системы ДПО в контексте Болонского процесса могут иметь большое значение и содержать потенциал для более эффективной модернизации российской системы ДПО:

- полимодельность и многовариативность ДПО, возникновение новых форматов получения образования;
- организованная диверсификация структур и форм ДПО, а также образовательных программ; замена модели ДПО на нелинейные (асинхронные) модели;
- повсеместное утверждением парадигмы компетентностного и личностно-ориентированного образования; внедрение модульно - компетентностных форматов и технологий как новых организационных образовательных рамок, совершенствование и развитие имеющихся дистанционных форм ДПО;
- интернационализация дополнительного профессионального образования и его европеизация;
- релевантный характер содержания изменения в организации и содержании образовательных программ, осуществляемые на основе модуляризации и расчета трудоемкости в зачетных единицах ECTS;
- обновление и адаптация образовательных программ к современным и будущим потребностям международного образования и труда, укрепление их междисциплинарной и трансдисциплинарной направленности;
- усиление социокультурной функции ДПО;

- перемещение функций контроля качества образования с *внутринационального на наднациональный*;
- развитие социального диалога и социального партнерства;
- усиление конкуренции на международном рынке образовательных дополнительных услуг.

Несомненно, имеющиеся в педагогике европейских и зарубежных стран конструктивные идеи и позитивные знания по ДПО могут существенно обогатить российскую педагогическую науку и практику, и, конечно, должны быть учтены при дальнейшей разработке теории и практики дополнительного образования, должны использоваться в процессе модернизации всей системы профессионального образования.

В то же время необходимо выделить и целый ряд нерешенных проблем, решение которые требуют, несомненно, совместных усилий экспертов многих стран. К таким проблемам можно отнести: отсутствие четкости и однозначности в терминологическом аппарате ДПО, что не позволяет своевременно и адекватно отражать, а также теоретически осмысливать многообразные явления массовой образовательной практики. Также необходимо указать на расширенное толкование и «размывание» стратегических приоритетов и целевых установок в деятельности образовательных структур ДПО, что приводит порой к понижению качества дополнительного образования. Существует стойкая необходимость повышения эффективности ДПО, но главная проблема – это сохраняющееся несоответствие между растущими потребностями в обучении в течение всей жизни у взрослых обучаемых и реальными возможностями по их удовлетворению в современной системе ДПО, особенно в отношении малоимущих и маргинальных слоев российского населения.

Перспективными направлениями дальнейшего изучения проблемы исследования являются выявление механизмов использования международного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО и разработка научно-методического обеспечения внедрения конструктивного международного опыта формирования компетенций конкурентоспособного специалиста в российской системе ДПО на основе его полимодельности и полипарадигмальности в условиях интегрированного образовательного пространства современного мира.

Библиография

1. Алферина, Л.Г. Повышение квалификации работников на основе изучения потребностей рынка труда: дисс. .к.п.н., М., 2004.

2. Афанасьева Т.П. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения [Текст] / Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева, А. Ш. Канукоева, В. С. Лазарев, Т. В. Немова. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

3. Ашмарин И.И. Человеческий потенциал России: Монография [Текст] / И.И. Ашмарин. – 2000.

4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989

5. Бадарч Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография [Текст] / Д. Бадарч, Б.А. Сазонов. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве, 2007.

6. Багин, В.В. Дополнительное профессиональное образование в вузе: стратегии развития // Монография / Под редакцией В.В. Багина. Чита. - Изд-во ЧИПКРО.-2005,- 139 с.

7. Байденко, В.И. Мониторинговое исследование болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее / В.И. Байденко // Высшее образование в России. 2007. - № 9. - с. 147 – 151

8. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие [Текст]. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

9. Балунцова С. А. Современные педагогические технологии подготовки мастеров производственного обучения по рабочей профессии «Оператор ЭВМ» // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 275-278.

10. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 512 с.

11. Бедерханова В.П. Личностно профессиональная позиция в контексте становления гуманистической реальности в образовании [Текст] /В поисках гуманистической реальности: сб. науч. трудов/ науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар. Кубан. гос. ун-т, 2007.- 382 с.

12. Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований // Проблемы образования и развития личности учащихся. - Магнитогорск : МаГУ, 2001. - С. 69-73

13. Беликов, В.А. Профессиональное образование. Методология деятельности / В.А. Беликов, А.С. Валеев и др. - М.: Владос, 2009. - 334 с.

14. Белякин А. М. Система кредитных единиц: опыт американских университетов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2006. – 100 с.

15. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1999.
16. Блинов, В.И. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. М.: Федеральный институт развития образования, 2008. - 14 с.
17. Богачев О. А. Внутрифирменное профессиональное обучение работников на современном предприятии: дисс. ... к.п.н. [Текст] / О.А. Богачев. – М., 2011. – 226 с.
18. Болонский процесс: 2007 2009 годы. Между Лондоном и Левеном /ЛуенГла-Невом/ Под научн. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. с. 302
19. Большакова Г.К. США: роль корпораций и государства в подготовке кадров [Текст] / Г.К. Большакова. - М.: Наука, 1987.
20. Бойко, Н.Г. ДПО как элемент рынка труда (на материалах последиplomного экономического образования): дисс.к.п.н., СПб., 2010.
21. Борейшо, А.С., Иванов, К.М. и Др. Система послевузовской дополнительной инженерной подготовки бакалавров // Высшее образование в России. -2011. -№ 8-9. с. 7-13
22. Бродский С.Ф. Внедрение новых технологических средств обучения и методик в учебном процессе подготовки рабочих [Текст] / С.Ф. Бродский // Нефтяное хозяйство. – № 9, 2006. - С. 143
23. Бутко, Е. Дополнительное образование в России. 21 век /Е.Бутко, И. Моси-чева, В.Шестак // Высшее образование в России. 2005. - N 5. - С. 3-10.
24. Васильев, В.Н., Современные тенденции развития дополнительного образования в условиях уровневой подготовки./ В.Н. Васильев, А.А. Шехонин, Е.В. Шалобаев, Ю.А. Сокуренок // Дополнительное профессиональное образование. 2008. -№ 5 (51). - с.1 – 11
25. Василькова Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие [Текст] / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009 . – 256 с.
26. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения,- М: ИЦ ПКПС,- 2004,- 84 с.
27. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
28. Вербицкий А.А.Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.-М.: Высшая школа,1991. – 207с.
29. Веселова, В. Г., Матяш Н. В. Проектная деятельность будущего учителя: проблемы профессионального становления. Брянск: Изд-во БГУ, 2002.
30. Волков, Ю.Е. Дополнительное профессиональное образование и высшая школа в России / Ю.Г. Волков // Социально-гуманитарные знания. 2005. -№4.-с.227 -241
31. Волков, Ю.Е. Послевузовское и дополнительное профессиональное образование в России / Ю.Е. Волков // Социологические исследования. 1997. - № 9. - С. 56-66.

32. Воронина, Т.П. Философские проблемы образования в информационном обществе: Дисс.д. п. н., М., 1995

33. Вульфсон, Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Библиотека в эпоху перемен. 2003. - № 3. - С. 22-28.

34. Галишникова Е.М. Международное сотрудничество профессиональных учебных заведений: модели, опыт, технологии [Текст] / Е. М. Галишникова, Т. М. Трегубова, Э. М. Рафикова. Учебное пособие. Казань, ИПП ПО РАО, 2006. – 63 с.

35. Гильмеева Р.Х. Формирование профессионально-значимых личностных качеств будущего специалиста в процессе гуманитарной подготовки [Текст] / Р.Х. Гильмеева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – № 1 (3), 2011. – С. 29 – 34.

36. Горшкова, В.В. Гуманитарная природа образовательных технологий в межсубъектной педагогической реальности [Текст] / В.В. Горшкова – Вл-к, 1999. – 83–85 с.

37. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409>.

38. Гребнев, Л.С. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России. 2007. - №9. -с.3-20.

39. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования. М.: Юнити-Дана, 2005. - 495 с.

40. Грундер, Г.У. Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции обучения новый «тип учения»? / Г.У. Грундер // Высшее образование в России. - 2007. - №9.-с. 163- 168

41. Дарвин, М.Н., Копылов, Н.А. Программы ДПО в условиях современного регионального рынка: проблемы формирования и реализация / М.Н. Дарвин, Н.А. Копылов // Дополнительное профессиональное образование. -2008. -№ 11(47).-с. 1-2

42. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза. Автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Москва, 2009. - 44 с.

43. Давыдов, Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 136с.

44. Деятельность системы дополнительного профессионального образования педагогов по развитию инновационных процессов в образовании / Н.М. Савина // Методист. – 2007. – № 1.

45. Евростандарт германского высшего образования // Высшее образование в России. 2006,- №10. - с. 131 – 140

46. Еленева Ю.Я., Просвирина, М.Е. Роль корпоративного университета в повышении качества ДПО. Дополнительное профессиональное образование № 11 (47), 2008.-с.27 32

47. Жог, В.И., Калинин, Н.Г., Леванова, Е.А., Плешаков, В.А., Пушкарева, Т.В., Серякова, С.Б. Повышение квалификации и профессиональная

переподготовка работников образования: технологический аспект: Монография. М.: МПГУ, 2006. - 72 с.

48. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. 2008. № 3. С. 99 – 105.

49. Закомурная Е. «Тени» и «Друзья»: методы обучения персонала, которых у нас пока нет / Е. Закомурная [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.amt-training.ru/articles/index.php?ELEMENT_ID=7113&sphrase_id=58564

50. Закон об образовании в Российской Федерации. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>

51. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Образование и наука. 2006. № 6 (42). С. 44 – 54.

52. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

53. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. №2(14). 2002,- с.23-27

54. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых [Текст] / СИ. Змеев. - М: ПЕР СЭ, 2003. – 206 с.

55. Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития. // Педагогика. – М., 2009. - № 7. – С. 32-39.

56. Змеев, С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: Дисс. д. п.н., М., 2000

57. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20 – 26.

58. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.

59. Изотова Е.Н. Управление развитием интеллектуального потенциала отечественных и зарубежных компаний [Текст] / Е.Н. Изотова // Вестник МГОУ, Серия «Экономика», № 2, 2001. – С. 19 – 26

60. Ибрагимов Г.И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода / Г.И. Ибрагимов // Инновации в образовании. – 2011. - № 4. – С. 4-15.

61. Иванова Л.А. Педагогические возможности WEB-портфолио как форма оценивания учебных достижений студентов педагогических специальностей // Инновации в образовательном пространстве: Сборник научных статей /отв. И научный ред. Проф. В.А. Адольф: Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2010. -С.19 – 23.

62. Интеграционные процессы в современном профессиональном

образовании: коллективная монография, под ред. академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой / Т. М. Трегубова, А. Р. Масалимова, Р. Г. Сахиева, Р. Р. Сагитова – Казань: Изд-во «Печать-сервис XXI», 2013. – 356 с.

63. Илясов, Е.П. Управленческие инструменты деятельности центров содействия занятости выпускников / Е.П. Илясов // Высшее образование в России. 2010. - №5. - с. 142 – 146

64. Калинина Л.Е. Инновационные подходы к формированию рефлексивной компетентности будущих учителей иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <http://proecta.ru/html/modules.php>

65. Кашаев, А.А. Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства: Автореферат дисс.к.п.н., Рязань, 2003

66. Кекконен, А.Л. Проблема прогнозирования профессионально-значимых компетенций / А.Л. Кекконен, С.В. Сигова // Высшее образование в России.-2011. -№ 12.-с. 84-89

67. Киселев, В.М. Организация персонифицированного профессионального образования средствами информационных технологий: Автореферат дисс.к.п.н., Якутск, 2004 г.

68. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М., Знание, 1989. – 80 с.

69. Кларин, М.В. Технология обучения [Текст]: идеал и реальность / М.В. Кларин. – Рига.: «Эксперимент», 1999. – 180 с.

70. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта 1МВ. Кларин. -М.: Наука, 1997. - 223 с.

71. Ключарев Г.А, Огарев Е.В. Непрерывное образование в условиях трансформации. М.:000 «Франтэра», 2002. 108с.

72. Компетентностный подход в преподавании гуманитарных дисциплин в ССУЗ (концептуальные идеи) / Л.А. Волович [и др.] / под ред. Р.Х. Гильмеевой. Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2008. 23 с.

73. Копытов, А.Д., Пальянов, Инновационные педагогические технологии профессионального образования в США и Германии / А.Д. Копытов, М.П. Пальянов // Педагогика. 2009. - № 8. - с.86 - 93

74. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 3. – Т. II. – С. 7–10.

75. К обществам знания Всемирный доклад ЮНЕСКО издательство ЮНЕСКО, Париж 2005. URL: <http://www.eurydice.org> (дата обращения: 12.11.2011)

76. Кремнева Т.Л. Компетентностный подход как базовый принцип европейской системы образования // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М.: Изд-во МГОУ, 2009. № 3. С.33 – 38.

77. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутов Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста.– СПб., Коломна, Рязань, 2008 г.

78. Кулинченко, В.В. Дополнительное профессиональное образование как компонент региональной системы образования взрослых: Дисс.к.п.н., М., 2002
79. Куприянов, Б.В. Педагог дополнительного образования: анатомия профессиональной деятельности / Б.В. Куприянов //Дополнительное образование и воспитание. 2009. - №12,- С.3-7, 2010
80. Курманов А.В. Использование инновационных образовательных технологий в развитии профессионального мастерства педагога// СПО. Приложение, №4, 2011 – с 3-8
81. Леванова, Е.А., Плешаков, В.А., Проценко, Л.М., Пушкарева, Т.В., Сахарова, Т.Н., Серякова, С.Б. Психолого-педагогическое обеспечение поствузовского профессионального образования: учебно-методическое пособие. -М.: МПГУ-МОСПИ, 2008. 134 с.
82. Ломакина, Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М: Наука, 2006. - 221с.
83. Ломтева, Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы [Текст] / Т.Н. Ломтева. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.
84. Мажар, Н.Е. Качество образования как системообразующий фактор образовательной политики / Н. Е. Мажар // Педагогическое образование и наука. 2010.-N 8. - С. 16-24
85. Марковская И., Пискунова О. Обучение на рабочем месте [Электронный ресурс] / И. Марковская, О. Пискунова. – Режим доступа: trainings.ru.
86. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: Монография / А.Р. Масалимова. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис – XXI век, 2013. – 183 с.
87. Масленникова В.Ш. Синергетика как новый методологический подход к воспитанию [Текст] / В.Ш. Масленникова, Ю.М. Фисин // Специалист. – № 6, 2010. – С. 29 – 35.
88. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - С. 246-258
89. Медведев В.П. О роли акмеологии в современном профессиональном образовании // Фундаментальные исследования. – 15.05.2011 – С. 32-34.
90. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. №3. - С. 57-61.
91. Миндибекова Л. А. Управление системой образования в транзитивной России : 22.00.08 : Дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.08 Орел, 2005 - 482 с.
92. Митина, А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: Дисс. .д. п. н., Волгоград. 2005
93. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты. Науч. рук. А.Е. Карпухина. М: МАКС Пресс, 2006.
94. Морита А. Сделано в Японии [Текст] / А. Морита. – М. – Прогресс. – 1990. – С.206

95. Мосичева, И.А., Шестак, В.П., Гуров, В.Н. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения. СГУ, 2007. -323 с.

96. Мосичева, И.А. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования /И.А. Мосичева // Высшее образование в России. 2011. - № 8-9. - с. 3 – 7

97. Муравьева, А.А. Международный опыт формирования национальной системы квалификаций / А.А. Муравьева // Высшее образование в России. -2010. -№ 5.-с. 62-70

98. Муравьева, А.А., Олейникова, О.Н., Коулз, М. Принципы и процедуры разработки национальной рамки квалификаций. М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2006. - с.160

99. Мухаметзянова Г.В. Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования / Г.В. Мухаметзянова, А.Р. Шайдуллина. – Казань: «Идел-пресс», 2011. - 232 с.

100. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему / Отв. ред. Н.Б. Пугачева. Казань: «Идел-Пресс», 2008. 608 с.

101. Мухаметзянова Г.В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике // Среднее Профессиональное Образование, №10, 2010, -С. 2-7.

102. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Подготовка педагога для начальной и средней профессиональной школы: вопросы теории и практики: монография. – Казань: Издательство «Данис» ФГНУ ИПП ПО РАО. -2014. – 102с

103. Мухаметзянова Ф.Ш. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – № 1 (91), 2012. – С. 25 – 35.

104. Наин А.Я. Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: педагогический аспект [Текст] / А. Я. Наин. - М.: Педагогика, 1991. - 136 с.

105. Начальное и среднее профессиональное образование [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.krskstate.ru/krao/nachprof>

106. Непрерывное образование и потребность в нем/ отв. ред. Г.А.Ключарев// ИКСИ РАН. М.: Наука, 2005. - с. 173

107. Никольский, В. Тенденции Болонского процесса / В. Никольский // Высшее образование в России. 2005. - № 10. - с. 157 – 164

108. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации / Авво Б.В., Ахаян А.А., Заир-Бек Е.С., Комаров В.А., Гороховатская Н.В., Феофилова Т.Г., Федорова Н.М., Сосунова Н.Ю. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 108 с., с. 16

109. Олейникова О.К. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». М.: Изд-во МГОУ, 2009. № 3. С. 13 – 25.

110. Олейникова, О.Н. Обучение в течение всей жизни / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева // Профессиональное образование. — 2009. № 8. - с. 174 - 175
111. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура. Методическое пособие. - М.: АНО Центр ИРПО, 2011. - 100 с.
112. Онушкина, Е.В. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции: Дисс.к. п.н., СПб, 2005
113. Организационные формы инновационного менеджмента // URL: http://abc.vvsu.ru/Books/inn_men1/page0008.asp
114. Орехов, В. Д. Особенности корпоративного обучения менеджеров [Текст] / В.Д. Орехов // Управление персоналом. – 2002. – № 5. – С.26. – 31.
115. Павлова, А.М. Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие [Текст] / А.М. Павлова // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – Т. 6. – С. 207 – 210.
116. Павлов С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
117. Подвербных, О.Е. Переподготовка рабочих кадров в системе непрерывного профессионального образования. М.: ООО «Комментарий» 2004. - 264 с.
118. Посталюк, Н. Ю. Базисные понятия и логика проектирования региональных образовательных систем (Проблемы непрерывного профессионального образования: региональный аспект) / Н.Ю. Посталюк // Материалы региональной научно-практической конференции. – М.: Пресс-сервис, 1997. – 224 с.
119. Протас, Е.В., Протас Д.В. Дистанционное образование и современное законодательство об образовании/ Е.В. Протас, Д.В. Протас // Право и образование. -№ 1. 2005. - с.69 – 75
120. Сагитова, Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2011. – 215 с.
121. Салливан Дж. Непрерывное обучение как единственно важная компетенция. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hrm.ru/nepreryvnoe-obuchenie-kak-edinstvenno-vazhnaja-kompetencija>.
122. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: Учебное пособие для педагогических вузов / Г.К. Селевко. – Москва: Народное образование, 1998. -255 с.
123. Сергеев, Г.А. Компетентность и компетенции в образовании / Г.А. Сергеев. Владимир: Изд-во Владимирского гос. ун-та, 2010
124. Серякова, С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: Монография. М.:МПГУ, 2005. - 324с.
125. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих

спортивных педагогов [Текст] / А. В. Сверчков // Молодой ученый. — 2009. — №4. — С. 279-282.

126.Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

127.Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио студента //Профессиональное образование, №12, 2010,- С.11-12.

128.Спенсер, Л. М. Компетенции на работе / Л. М. Спенсер, М.С. Сайн. – М.: НИРО, 2005. – 371 с.

129.Стандарт обучения и развития персонала в ОАО «Татнефть» / СКУ 2-13-074-15-2010, Код ЕРБ 10-26-1.0-2010. – Альметьевск, 2010

130.Стандарт организации профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации персонала СО - ЕЭС - ПП - 1 - 2005, ОАО РАО «ЕЭС России». - М., 2005

131.Стратегические приоритеты модернизации российского профессионального образования в условиях его глобализации и интеграции / Г.В. Мухаметзянова [и др.]; под научной редакцией доктора педагогических наук Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2012. – 152 с.

132.Стратегия формирования Национальной системы квалификаций в Российской Федерации. URL: <http://www.cvets.ru/StrategyRUSf-ETF.pdf>

133.Сторителлинг эффективный метод неформального обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [Амплуа-Брокер](http://www.trainings.ru/library/articles/?id=6330).<http://www.trainings.ru/library/articles/?id=6330>

134.Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. - 72 с.

135.Талалова Л.Н. Наука и образование как интеллектуальный потенциал экономики. М: Вестник УРАО, № 1, 2013, 62–65с.

136.Теоретические аспекты интеграционных процессов в профессиональном образовании: сборник научных статей / под редакцией академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Издательство «Данис», ИПП ПО РАО, 2011. – 108 с.

137.Топоркова, О.В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании: Автореферат дисс.к. п.н., Волгоград, 2007

138.Трегубова Т. М. Стратегические приоритеты интеграционных процессов в профессиональной школе в условиях ее глобализации / Принципы, технологии и диагностика качества воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования: материалы межрегиональной научно-практической конференции / Т.М. Трегубова // Казань: ИПП ПО РАО, 2009. – С. 20 – 25.

139.Трегубова Т.М. Зарубежные модели дополнительного профессионального образования: теоретико-методологический анализ. Научно-методическое пособие / Т. М. Трегубова, А. Р. Масалимова. – Казань, Изд-во

«Данис» ИПП ПО РАО, 2013. – 66 с.

140. Трегубова Т. М. Академическая мобильность студентов высших учебных заведений: отечественный и зарубежный опыт ее формирования: Коллективная монография / Т. М. Трегубова, Р. Г. Сахиева, А. Р. Масалимова, А. М. Белякин, А. В. Фахрутдинова, Э. Х. Газутдинова. – Казань: изд-во «Отечество», 2008. – 131 с.

141. Фальчевская, Н.Ю. Анализ зарубежного опыта использования дистанционного образования в системе непрерывного профессионального образования / Н.Ю. Фальчевская // Дополнительное профессиональное образование. -2008. -№ 11 (47). с.11-13

142. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования) по специальности 051001 Профессиональное обучение (по отраслям) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 10 ноября 2009 г. N 574).

143. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Publication/>

144. Хахубия, Е.Ю. Образование взрослых в США: современное состояние и перспективы развития: Дисс.к.п.н., М., 2002

145. Хуан Яо Цинь Дистанционное образование взрослых в России и на Тайване (сравнительный анализ) Дисс. .к.п.н., Москва, 2002

146. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.

147. Чаросова, О.М. Продвижение Болонского процесса в системе дополнительного профессионального образования / О.М. Чаросова // Педагогическое образование и наука. 2008. - № 11. - с. 25 - 29.

148. Чернова, Ю.К. Проектирование, реализация и сертификация дополнительного профессионального образования. Саратов Научн. Кн., 2002. - 160 с.

149. Шекшня С. Методы профессионального обучения [Электронный ресурс] / С. Шекшня. – Режим доступа: www.elitarium.ru/2004/04/27/page,2,metody_professionalnogo_obuchenija.html

150. Шилова, О. Н., Горюнова, М. А. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях сетевой распределенной системы повышения квалификации: моногр. СПб.: ИПО РАО, 2008.

151. Широких, О. Б. Ценностные ориентации профессионально-личностной подготовки учителя в России: Дисс. . д. п. н., Коломна, 2004

152. Шмелькова Л.В. О профессионально-общественной аккредитации образовательных программ // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 3 (3). – С. 5–8.

153. Щербина, Л.Д. Из опыта реализации программ последипломного образования в Бернском университете (Швейцария) / Л.Д. Щербина, Л.И. Шаповалова // Дополнительное профессиональное образование. 2008. - № 8(54). -с.26 -30

154.Юрьева, Е. Типологические модели внутрифирменного профессионального образования: управленческий аспект: дисс. ... к.социол.н.: 22.00.08 [Текст] / Е. Юрьева. – Новосибирск, 2009. – 169 с.

155.Янова М. Г. Становление и развитие организационно-педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве. Автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Москва, Красноярск. - 42 с.

156.Brookfield, S. B. (ed.) Self-Directed Learning. From theory to practice / S. B. Brookfield. – San Francisco: Jossey-Bass, 1985. – 229 p.

157.Candy, P. C. Self-direction for Lifelong Learning. A comprehensive guide to theory and practice / P. C. Candy – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 567 p.

158.CEDEFOP (2011) Learning while working: success stories on workplace learning in Europe, Luxembourg.

159.Continuing vocational training in enterprises, European Foundation for the Improvement of Living and Working'Conditions, 2010.I

160.Hayes, C. Beyond the American Dream. Lifelong learning and the search for meaning in a postmodern world / C. Hayes. – Wasilla: Autodidactic Press, 1998. – 365 + xvii p.

161.Knowles, M. Self-Directed Learning. A guide for learners and teachers / M. Knowles. – Englewood Cliffs: Prentice Hall / Cambridge, 1975. – 135 p.

162.UNESCO (2003) World Summit on the Information Society URL: http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=30923&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

163.Shon D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. — London: Temple Smith, 1983. - P. 50-68.

164.Zimmerman, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research) / B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. – N. Y.: Springer – Verlag, 1989. – 212 p.

Материалы сайтов сети интернет:

165.Интернет сайт «Европейский центр развития профессионального образования и обучения" :URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop.aspx>

166.Интернет-сайт «Национальное агентство развития квалификаций» URL: www.nark-rspp.ru

167.Интернет-сайт «Российское образование. Федеральный портал» URL: <http://www.edu.ru>

168.Интернет-сайт «Федеральный институт развития образования» URL: <http://www.firo.ru/?p=2955>

169.Интернет-сайт «Кластеры взаимного обучения» URL: <http://www.kslll.net/PeerLearningClusters/clusterDetails.cfm?id:::::9>



ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

План изучения основных направлений, функций, видов, форм и факторов, влияющих на реформирование дополнительного профессионального образования в условиях его глобализации

	Россия	Страны Евросоюза	США	Другие страны
Основные направления				
<i>Принципы</i>				
Функции				
Виды				
Формы				
Факторы, влияющие на реформирование ДПО				

АНКЕТА

Особенности и условия, способствующие эффективному реформированию системы дополнительного профессионального образования в контексте международной образовательной интеграции

Анкета проводится в целях изучения опыта организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в образовательном процессе профессиональной школы

Уважаемый респондент! Пожалуйста, прочитайте вопросы анкеты и отметьте приемлемые для Вас ответы.

1. Наименование учебного заведения _____

2. Адрес учебного заведения _____

3. Вы являетесь

3.1. преподавателем общеобразовательных дисциплин

3.2 преподавателем специальных дисциплин

3.3. научным сотрудником

3.3. свой вариант

4. Ваше образование

4.1. высшее

4.2. высшее педагогическое

4.3. средне специальное

4.4. свой вариант

5. Испытываете ли Вы потребность в дополнительном образовании?

5.1. да

5.2.нет

5.5. свой вариант

6. Повышали ли Вы квалификацию за последние 3 года?

6.1. да

6.2. нет

6.3. свой вариант

7. Какое образование в системе дополнительного профессионального образования Вы хотели бы получить, чтобы заниматься дальнейшей деятельностью?

7.1. краткосрочную профессиональную подготовку

7.2. повышение квалификации

- 7.3. профессиональную переподготовку
 - 7.3. второе высшее образование
 - 7.4. стажировку
 - 7.5. свой вариант
-

8. Каковы Ваши мотивы повышения квалификации?

- 8.1. необходимость раз в 5 лет повышать квалификацию
 - 8.2. получить более высокий разряд
 - 8.3. подтвердить более высокую категорию
 - 8.4. желание самореализации
 - 8.5. познавательная потребность
 - 8.6. совершенствование знаний по вашей специальности
 - 8.9. получение дополнительной квалификации
 - 8.10. свой вариант
-

9. По каким формам Вы хотели бы повысить свою квалификацию?

- 9.1. курсовая подготовка с отрывом от производства
 - 9.2. курсовая подготовка с без отрыва от производства
 - 9.3. индивидуально-консультационная работа
 - 9.4. стажировка
 - 9.5. дистанционное обучение
 - 9.6. очно-заочное обучение
 - 9.7. самообразование
 - 9.8. свой вариант
-

10. Применение каких технологий в повышении квалификации Вы хотели бы видеть?

- 10.1. технология проектного обучения
 - 10.2. игровые технологии
 - 10.3. информационные-мультимедийные
 - 10.4. технология портфолио
 - 10.5. свой вариант
-

11. Применение каких методов повышения в повышении квалификации Вы хотели бы видеть?

- 11.1. лекции
 - 11.2. семинары
 - 11.3. кейс-стади
 - 11.4. игровые ситуации
 - 11.5. проблемные лекции-диалоги
 - 11.6. тренинги
 - 11.7. свой вариант
-

12. Как вы считаете, самообразование необходимо для успешной работы?

12.1. да

12.2. затрудняюсь ответить

12.3. нет

12.4. свой вариант

13. Вы систематически занимаетесь самообразованием?

13.1. да, занимаюсь

13.2. занимаюсь систематически

13.3. нет, не занимаюсь

13.4. скорее да, чем нет

13.5. свой вариант

Благодарим за сотрудничество!

АНКЕТА
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Анкета проводится в целях исследования опыта проектирования и реализации модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

Уважаемый респондент! Пожалуйста, внимательно прочитайте вопросы анкеты и отметьте приемлемые для Вас ответы

1. Наименование учебного заведения

2. Адрес учебного заведения

3. Факультет

4. Кафедра

5. Вы являетесь преподавателем

5.1 общеобразовательных дисциплин

5.2 специальных дисциплин

5.3.

6. Имеете ли Вы опыт проектирования и реализации модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

6.1 да

6.2 нет

7. Реализуются ли в Вашем учебном заведении модульные учебные программы в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

7.1. да

7.2 нет

7.3 не знаю

7.4. свой вариант ответа

8. Где Вы получили информации о модульных учебных программах в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

8.1 на курсах повышения квалификации

8.2 на конференциях, семинарах, круглых столах

8.3 из педагогической научной литературы и периодической печати

- 8.4. на стажировках
 - 8.5. из Интернета
 - 8.6. свой вариант ответа
-

9. Вы знакомы с ...

- 9.1 сущностью понятия «учебный модуль»
 - 9.2 различными трактовками понятия «учебный модуль»
 - 9.3 принципами построения модульных учебных программ программы в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 9.4 технологией проектирования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 9.5 технологией реализации модульно-компетентностных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 9.6 оценкой уровня обученности слушателей в контексте использования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 9.7 факторами успешной реализации модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля в России и за рубежом
 - 9.8 зарубежным опытом использования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 9.9 свой вариант ответа
-

10. Какую информацию об использовании модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля Вы бы хотели получить

- 10.1 сущность и структура модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 10.2 принципы построения модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 10.3 технология проектирования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
 - 10.4 технология реализации модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля
-

10.5 достоинства и недостатки модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

10.6 факторы успешной реализации модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля в России и за рубежом

10.7 организационно-педагогические условия использования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

10.8 зарубежный опыт использования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

10.9 свой вариант ответа

11. Поддерживаются ли Вашим учебным заведением контакты с зарубежными учебными заведениями, использующими модульное построение учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля?

11.1 да (указать, с какими именно)

11.2 нет

11.3 не знаю

12. В чем принципиальное отличие использования модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля в России и за рубежом?

12.1 реализация индивидуальных образовательных траекторий слушателей

12.2 научно-методическое и информационное обеспечение данного процесса

12.3 полная технологизация данного процесса

12.4 свой вариант ответа

13. В каких формах Вы бы хотели развивать контакты с зарубежными профессиональными учебными заведениями по использованию модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

13.1 участие в международных научно-практических конференциях, проводимых в России

13.2 участие в международных научно-практических конференциях за рубежом

13.3 присутствие на занятиях, проводимых зарубежными преподавателями, использующими модульные учебные программы в системе дополнительного образования

13.4 переписка с преподавателями зарубежных учебных заведений в целях обмена информацией

13.5 проведение совместных проектов

13.6 взаимная экспертиза модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

13.7 совместные публикации

13.8 другие формы (указать какие) _____

14. Если Вы не работаете с модульными учебными программами, хотели ли бы Вы их использовать в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля?

14.1 да

14.2 да, но поэтапно, с соответствующими организационными преобразованиями

14.3 нет

15. Если нет, то почему?

15.1 не владею технологией проектирования модульных учебных программ

15.2 не владею технологией реализации модульных учебных программ в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

15.3 проектирование и реализация модульных учебных программ являются трудоемкими процессами и в настоящий момент к ним я морально не готов(а)

15.4 процесс реализации модульных учебных программ в системе отечественного дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля не обеспечен научно-методически и технологически

15.5 меня устраивают традиционные учебные программы в системе дополнительного профессионального образования специалистов педагогического профиля

15.6 не вижу в этом необходимости

15.7 свой вариант ответа

Благодарим за сотрудничество!

АНКЕТА
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ
ДПО СРЕДИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

Анкета проводится в целях исследования эффективности внедрения зарубежного опыта формирования компетенций в российской системе ДПО среди профессорско-преподавательского состава.

Уважаемый респондент! Пожалуйста, внимательно прочитайте вопросы анкеты и отметьте приемлемые для Вас ответы.

1. Наименование учебного заведения

2. Адрес учебного заведения

3. Факультет _____

4. Кафедра _____

5. Вы являетесь преподавателем:

5.1. Общеобразовательных дисциплин;

5.2. Специальных дисциплин;

5.3. _____

6. Ваш стаж работы в сфере образования:

6.1. 1-3 лет;

6.2. 3-5 лет;

6.3. 5-10 лет;

6.4. 10 и более.

7. Какие факторы для вас играют решающую роль при выборе программ профессиональной переподготовки?

7.1. Известность учебной программы или учебного заведения;

7.2. Отзывы, рекомендации;

7.3. Наличие успешных проектов в вашей отрасли;

7.4. Сущность результата обучения (дипломы и сертификаты, запущенные проекты, и т.п.);

7.5. Гарантии достижения результата обучения;

7.6. Стоимость обучения;

7.7. Другие факторы (укажите)

8. Участвовали ли Вы в каких-либо международных научно-образовательных проектах:

- 8.1. Да, участвовал (а);
- 8.2. Нет, но хотел (а) бы;
- 8.3. Нет, я не готов (а) к этому;
- 8.4. Затрудняюсь ответить.

9. Имеете ли Вы сертификаты европейских университетов о взаимном признании курсов?

- 9.1. Да, имею менее 3;
- 9.2. Да, имею 4-6;
- 9.3. Да, имею больше 6;
- 9.4. Нет, не имею.

11. Если бы у Вас была возможность пройти стажировку в европейском вузе, какие факторы повлияли бы на Ваше решение об отказе от поездки? (отметьте все подходящие варианты)

- 11.1. Недостаточное внешнее финансирование;
- 11.2. Недостаточное знание иностранного языка;
- 11.3. Неуверенность в собственных силах;
- 11.4. Семейные обстоятельства;
- 11.5. Невозможность отлучиться с основного места работы;
- 11.6. Нежелание уезжать из родного города;
- 11.7. Отсутствие желания стажироваться (работать) в европейском вузе;
- 11.8. Факторы для отказа отсутствуют, поеду обязательно;
- 11.9. Затрудняюсь ответить.

12. Если бы у Вас была возможность пройти стажировку в европейском вузе, какие факторы повлияли бы на Ваше положительное решение о поездке?

- 12.1. Хорошее знание иностранного языка;
- 12.2. Достаточное внешнее финансирование стажировки;
- 12.3. Предоставление жилья при стажировке за рубежом;
- 12.4. Известность и престижность европейского вуза;
- 12.5. Предоставление полной информации о стране и вузе;
- 12.6. Программа социально-психологической адаптации со стороны принимающей стороны;
- 12.7. Затрудняюсь ответить.

13. Какие меры осуществляются в вашем вузе для обеспечения мобильности преподавателей? (отметьте все подходящие варианты)

- 13.1. Вуз является активным участником международных программ обмена преподавателями;
- 13.2. Существуют или создаются совместные образовательные программы;

13.3. Существуют или создаются программы двойных дипломов;

13.4. Другое _____

13.5. Никаких мер не осуществляется;

13.6. Затрудняюсь ответить.

14. Какие формы финансовой поддержки мобильности преподавателей действуют в вашем вузе? (отметьте все подходящие варианты)

14.1. Преподаватель получает дополнительное финансирование в форме гранта;

14.2. Преподаватель продолжает получать заработную плату;

14.3. Вуз осуществляет целевую финансовую поддержку преподавателей, желающих пройти стажировку в вузах;

14.4. Другое _____

14.5. Никакие формы не действуют;

14.6. Затрудняюсь ответить.

15. Какие формы поддержки мобильности преподавателей, кроме финансовой, действуют в вашем вузе? (отметьте все подходящие варианты):

15.1. Регулярно обновляется информация о программах мобильности преподавателей на сайте вуза;

15.2. Издается специальный бюллетень, информация о программах мобильности преподавателей регулярно публикуется в печатных изданиях вуза;

15.3. Регулярно размещаются объявления о программах мобильности преподавателей на стендах в здании вуза;

15.4. В вузе регулярно проводятся информационные семинары, сессии, встречи о программах мобильности преподавателей;

15.5. В вузе существует специальный отдел (человек), дающий рекомендации, помогающий в оформлении заявок на участие в программах мобильности преподавателей и т.п.;

15.6. В вузе готовят к сдаче официальных экзаменов по иностранным языкам (TOEFL, IELTS, DSH, TestDaf, DELF, DALF и др.);

15.7. Другое _____

15.8. Затрудняюсь ответить.

Благодарим за сотрудничество!

МЕТОДИКА

выявления уровня подготовленности преподавателей учреждений ДПО к использованию международного опыта формирования компетенций в российских учреждениях образования в условиях международной образовательной интеграции

Уважаемый коллега! Прочитайте, пожалуйста, указанные ниже утверждения и отнесите их к себе. Сделайте свой выбор из пяти вариантов и поставьте против номера вопроса оценку по следующей шкале:

4-да, 3-скорее да, чем нет, 2-трудно сказать, 1-скорее нет, чем да, 0-нет.

Учебное заведение: _____ Факультет, курс: _____ Дата: _____

1	6	11	16
2	7	12	17
3	8	13	18
4	9	14	19
5	10	15	20
Итого:			

1. У меня достаточно знаний, чтобы давать рекомендации моим коллегам по использованию международного опыта формирования компетенций в своей практической деятельности.

2. Я легко ориентируюсь в системе Интернет и могу установить on-line контакт с интересующими меня учебными заведениями и организациями.

3. Я хорошо знаю те программы Европейских комиссий и отдельных университетов, которые могут помочь мне сориентироваться при отборе технологий формирования компетенций в своей практике.

4. Мне часто удается склонить большинство своих коллег к принятию ими моего решения.

5. Мне не трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации, связанной с образовательным процессом.

6. Я принимаю активное участие в презентациях международных образовательных программ и «продуктов».

7. Я участвую в международных научно-практических конференциях и активно публикую свои научные статьи в зарубежных и отечественных печатных изданиях.

8. Я установил и поддерживаю контакты с преподавателями и студентами зарубежных профессиональных учебных заведений.

9. Я неоднократно пытался выиграть зарубежный грант, готовил Заявку.

10. Я был участником международных проектов и обменных программ.

11. Я считаю, что имею четкое представление о международном опыте формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании на принципах Болонского и Копенгагенского процессов.

12. Стараюсь приложить все усилия, чтобы мои коллеги по работе также были активными участниками процесса реформ в образовании в условиях МОИ.

13. Я согласен(а), что успешное использование международного опыта формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании потребует от меня свободного владения иностранным языком, совершенствования навыков межкультурной коммуникации, компетенций в образовательной и научно-исследовательской деятельности.

14. Я считаю себя социально-зрелым и ответственным человеком со сформировавшимися гражданскими и моральными принципами, нормами и установками.

15. Я уверен, что знания, полученные мной во время зарубежных стажировок и чтения специальной оригинальной литературы, пригодятся мне в моей профессиональной деятельности.

16. Я с увлечением делюсь с моими коллегами информацией о международном опыте формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании содержания и технологиях их формирования.

17. Я испытываю радость, когда мне удается получить информацию и возможность участвовать в обменах ученых и преподавателями за рубежом, добиться определенных успехов в научно-исследовательской деятельности и выиграть грант.

18. В результате моего исследования и применения зарубежного опыта мне удалось повысить свой образовательный, культурный и профессиональный уровень, сформировать такие качества, как мобильность умение работать в команде и ответственность за результаты своего труда.

19. Я бы хотел принять участие в зарубежных образовательных проектах и программах.

20. Опыт участия в международных проектах позволяет мне оказать своим коллегам помощь в использовании и адаптации международного опыта формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании.

ПЕРЕЧЕНЬ КРИТЕРИЕВ:

1-5 вопросы: умения и знания по использованию международного опыта формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании.

6-10 вопросы: включенность в процессы адаптации и использования международного опыта формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании

11-15 вопросы: ответственность за результаты.

15-20 вопросы: удовлетворенность участием в реформированию ДПО в контексте Болонского и Копенгагенского процессов и использовании международного опыта формирования компетенций в дополнительном профессиональном образовании

Индекс каждого критерия выявляется по формуле: 1 критерий = $P / 20$, где P- сумма баллов каждого столбца.

АНКЕТА

на выявление отношения преподавателей к участию России в международном рынке образовательных услуг. Уважаемый коллега! Пожалуйста, внимательно прочитайте вопросы анкеты и ответьте на них.

1. Наименование и адрес учебного заведения _____
2. Факультет _____
3. Специальность _____
4. Как Вы оцениваете участие России в международном рынке образовательных услуг?
5. Каковы, по Вашему мнению, преимущества участия России в международном рынке образовательных услуг?
6. Каковы, по Вашему мнению, риски участия России в международном рынке образовательных услуг?
7. С какими рисками участия России в международном рынке образовательных услуг Вы встречались?
8. Является ли участие России в международном рынке образовательных услуг необходимым условием развития отечественной системы профессионального образования?
9. Имеете ли Вы личный опыт участия в международном рынке образовательных услуг?
10. Какую форму личного участия в международном рынке образовательных услуг Вы бы предпочли?
11. Личное участие в международном рынке образовательных услуг будет для меня полезно при поиске работы за рубежом.

(5= «полностью согласен», 1= «категорически не согласен»)

5 4 3 2 1

12. Навыки, приобретенные в ходе моего участия в международном рынке образовательных услуг, помогут мне быстрее адаптироваться к моей профессиональной деятельности.

(5= «полностью согласен», 1= «категорически не согласен»)

5 4 3 2 1

13. Каким образом вы собираетесь участвовать в международном рынке образовательных услуг?

13.1. самостоятельно, с помощью обменных образовательных программ своего вуза;

13.2. самостоятельно, через Интернет;

13.3. через фирму, профессионально занимающуюся международным рынком образовательных услуг

13.4. иными способами

Спасибо за сотрудничество!

Подписано в печать 12.01.2015 г. Печать ризографическая.
Гарнитура Times. Формат бумаги 60x90/16. Объем 9 п.л.
Тираж 500 экз.

Отдел научно-организационного обеспечения ФГБНУ ИПИ ПО РАО
420039, г. Казань, ул. Исаева, 12
тел. (843) 560-75-84