

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ЛЕНИЦКИЙ Константин Сергеевич



**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО
СПЕЦИАЛИСТА В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Маврин Сергей Анатольевич

Омск, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы мониторинга качества обучения будущего военного специалиста.....	18
1.1. Психолого-педагогические аспекты проблемы качества обучения будущего военного специалиста.....	18
1.1. Современные представления об оценке качества обучения будущего специалиста в военном вузе.....	41
1.1. Мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе как педагогическая система.....	66
Выводы по главе 1.....	93
ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по осуществлению мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.....	97
2.1. Разработка организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего военного специалиста	98
2.2. Реализация мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.....	124
2.3. Оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе с помощью мониторинга.....	148
Выводы по главе 2.....	172
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	175
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	180
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	212
Приложение 1.....	212
Приложение 2.....	213
Приложение 3.....	214
Приложение 4.....	217
Приложение 5.....	220

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Мировые тенденции развития общества порождают новые требования к качеству профессиональной подготовки будущего специалиста, которое становится не только важнейшим объектом исследований педагогической науки, но и важнейшим фактором образовательной политики государства. В обществе созрело понимание того, что именно качество подготовки специалиста должно сыграть ключевую роль в успешном осуществлении социально-экономических преобразований в России.

Модернизация отечественной системы образования вызвала активное обновление процесса обучения в системе высшего образования. Решающим шагом стало введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), определяющих основу объективной оценки качества подготовки и квалификации выпускников. При этом под результатом обучения понимается системный комплекс сформированных у выпускника общекультурных и профессиональных компетенций, характеризующихся широтой междисциплинарных системно-интегративных знаний и умений, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. стратегическая цель государственной политики в области образования ориентирована на качественное образование, соответствующее требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Одной из задач, с которой связана реализация данной цели, в Концепции названо создание прозрачной, объективной системы оценки индивидуальных образовательных достижений обучающихся [136].

Проблему оценки качества обучения постоянно актуализирует (каждый раз на новом уровне) непрерывное повышение требований к личностным и профессиональным качествам современного специалиста. Разработка и использование достоверных, научных и объективных систем оценки качества

обучения с учетом ожиданий личности, общества и государства обеспечивает эффективность таких главных функций вуза, как управление качеством обучения и контроль качества обучения. Продуктивным и гибким инструментом управления и контроля может стать мониторинг качества обучения будущего специалиста.

Оценка качества обучения будущего специалиста в период перехода от знаниевой к компетентностной модели высшего образования относится к числу методологических проблем. Различные подходы к изучению качества обучения будущего специалиста в вузе нашли свое отражение в современных исследованиях отечественных (В. И. Байденко, А. З. Гусейнов, М. М. Дубцова, В. Л. Исаков, Е. Е. Можаяев, А. Л. Савельев, Р. М. Сафуанов, А. И. Субетто, С. Н. Тарануха и др.) и зарубежных (П. Якобссон, Д. Ф. Вестерхейден, Л. Харви и др.) ученых. Изучению проблем оценки качества обучения будущих специалистов в вузе посвящены труды Т. В. Волошиной, В. И. Звонникова, Л. Г. Горбуновой, Е. Б. Кузнецовой, Н. Н. Кузьмина, Д. И. Нестеренко, Д. В. Пузанкова, А. И. Пульбере, Е. В. Сергеевой, М. Б. Чельшковой, А. А. Шехонина и др.

Актуальным и своевременным видится осмысление цели и сущности мониторинга качества обучения будущего специалиста при условии связи этого качества с уровнем овладения профессиональной компетентностью. Однако анализ диссертационных исследований и публикаций (Г. В. Гутник, В. Г. Казанович, Н. Р. Круглова, М. В. Мартыненко, Н. Ш. Никитина и др.) показывает, что характерной чертой сложившихся в педагогической науке подходов к решению проблемы мониторинга качества подготовки будущего специалиста является их ориентация на когнитивную составляющую образовательных достижений, что не позволяет эффективно использовать подобные модели мониторинга в условиях реализации компетентностной модели высшего образования (А. Г. Бермус, Г. А. Бордовский, Е. И. Сахарчук и др.). Малочисленность исследований, посвященных изучению проблемы мониторинга качества обучения будущего специалиста (И. А. Гальмукова, В. Г. Горб,

М. И. Грабарь, В. Л. Исаков, А. В. Малыгин, Н. В. Сорокина и др.), подтверждает ее недостаточную разработанность.

Особое внимание привлекает к себе проблема оценки качества обучения будущего военного специалиста, обусловленная модернизацией системы высшего военного образования, которая выразилась, в том числе, в резком сокращении количества военных вузов, повышении требований к качеству подготовки выпускников. Преобразования в высшей военной школе призваны обеспечить повышение профессионализма и общей культуры военных кадров, воспитание у будущих офицеров устойчивых нравственных и боевых качеств, профессиональной направленности, твердой гражданской позиции защитника Отечества, способности брать на себя ответственность за принятые решения.

В диссертационных исследованиях последних лет освещены отдельные аспекты проблемы оценки качества обучения будущего военного специалиста (К. В. Аксенов, Р. Е. Булат, С. И. Горбенко, Л. А. Логинова, В. В. Шалупенко, В. А. Шняк и др.), в то же время данные работы выполнены с опорой на знаниевую парадигму. Возможность реализации мониторинга качества обучения будущего военного специалиста с позиции компетентностного подхода до настоящего времени не подвергалась специальному исследованию.

Научный поиск, связанный с разработкой модели мониторинга качества обучения будущего военного специалиста, требует определения понятия качества обучения в контексте компетентностных стандартов высшего образования, анализа подходов к его оценке, уточнения структурных характеристик мониторинга. Позитивно оценивая теоретический и практический опыт в области решения проблемы оценки качества обучения будущего специалиста, следует отметить востребованность разработки таких насущных для образовательной практики военных вузов вопросов, как формирование репрезентативной совокупности адекватных компетентностной парадигме критериев и показателей оценки качества обучения будущего военного специалиста, определение соответствующего научно обоснованного оценочного инструментария.

Разработка данных вопросов требует учета специфики образовательного процесса в военном вузе.

В условиях перехода на ФГОС мониторинг качества обучения будущего военного специалиста призван отслеживать формирование у будущих военных специалистов профессиональной компетентности. Непрерывное получение в ходе мониторинга оперативной, достоверной, систематизированной информации об успешности профессионального становления будущего специалиста обеспечит принятие обоснованных управленческих решений в целях оптимизации подготовки квалифицированных военных специалистов для Вооруженных Сил РФ.

Вышеизложенное позволило выделить **противоречия**:

- между объективной потребностью в систематическом отслеживании качества обучения будущего специалиста в высшем учебном заведении в условиях реализации компетентностных стандартов и недостаточным уровнем научного знания, раскрывающего сущностную характеристику мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе;

- между необходимостью оценивания компетенций будущего военного специалиста с помощью научно обоснованных оценочных средств и отсутствием разработанного организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, адекватного специфике и задачам мониторинга в данном образовательном учреждении.

Данные противоречия обозначили направление научного поиска и позволили сформулировать **проблему исследования** в виде вопроса: каким должен быть мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе в условиях реализации компетентностных стандартов высшего образования?

Представленные противоречия, а также недостаточная разработанность названной проблемы исследования, ее большая практическая значимость для обеспечения качества подготовки будущего военного специалиста обусловили выбор темы диссертационного исследования «Организационно-педагогическое

обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе».

Объект исследования – процесс подготовки будущего специалиста в военном вузе.

Предмет исследования: мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Гипотеза исследования: мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе в условиях реализации компетентностных стандартов высшего образования будет эффективно решать поставленные задачи, если:

- в его основу будет положена модель, разработанная с позиции компетентностного подхода, представляющая собой педагогическую систему, включающую такие компоненты, как функционально-целевой, субъектный, процессуально-деятельностный, инструментально-методический, результативный;

- будет использовано организационно-педагогическое обеспечение мониторинга в совокупности методов оценки качества обучения, отражающих специфику проведения мониторинга в военном вузе (метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов), и педагогических условий (подготовка к оценочной деятельности субъектов мониторинга, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его организации и осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, реализация единого плана действий);

- будут применяться критерии оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе (сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста, удовлетворенность курсантов качеством получаемого образования), ориентированные на компетенции, которые выражают уровень готовности будущего военного специалиста к военно-профессиональной деятельности.

Исходя из поставленной цели и выдвинутой гипотезы, нами были определены следующие *задачи исследования*:

1. Выявить степень разработанности проблемы оценки качества обучения будущего военного специалиста в педагогической теории и практике, а также противоречия, существующие в практике оценки качества обучения будущего военного специалиста.

2. Рассмотреть сущность мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, его организационно-педагогическое обеспечение.

3. Разработать и осуществить экспериментальную проверку модели мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

4. Оценить эффективность мониторинга в оценке качества обучения будущего специалиста в военном вузе в условиях реализации компетентностных стандартов высшего образования.

Методологической основой исследования явились:

- системный подход как направление методологии научного познания (И. В. Блауберг, А. А. Денисов, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин и др.), методология системного анализа образовательного процесса (Н. Ф. Бондаренко, Т. И. Дмитриенко, С. А. Маврин, В. П. Симонов, Ю. В. Тимофеева и др.), на основе которой проводился анализ систем оценки качества образования в вузе, осуществлялась разработка модели мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе как педагогической системы;

- личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) как гуманистическая основа реализации идеи оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, исходя из приоритета

личностного развития и профессионального становления будущих военных специалистов;

Теоретической основой исследования выступили:

- современные концепции развития высшего профессионального образования (Г. А. Бордовский, Б. С. Гершунский, В. Г. Кинелев, А. А. Кирсанов, А. В. Коржуев, А. М. Кочнев, В. А. Попков, И. П. Смирнов, Н. В. Чекалева и др.);

- концепция компетентностного образования (А. Л. Андреев, В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Т. В. Гериш, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. М. Новиков, П. И. Самойленко, А. В. Хуторской и др.), позволяющая понимать и выражать качество обучения будущего специалиста в военном вузе как его готовность к военно-профессиональной деятельности;

- теоретические основы качества и мониторинга качества образования (В. И. Андреев, В. М. Брюханов, В. Г. Горб, П. И. Дзыгивский, Ю. А. Лях, Н. Ш. Никитина, Н. В. Сорокина, А. И. Субетто и др.), качества обучения в высшей школе (В. И. Байденко, А. З. Гусейнов, М. М. Дубцова, В. Л. Исаков, Е. Е. Можаяев, А. Л. Савельев, Р. М. Сафуанов, С. Н. Тарануха и др.);

- теория оценки качества профессиональной подготовки будущих военных специалистов (К. В. Аксенов, Р. Е. Булат, С. И. Горбенко, Л. А. Логинова, В. В. Шалупенко, В. А. Шняк и др.),

- теория педагогических измерений (В. А. Богословский, Н. Ф. Ефремова, В. И. Звонников, Е. В. Караваева, Н. Н. Кузьмин, Д. В. Пузанков, М. Б. Челышкова, А. А. Шехонини др.);

- теория педагогического моделирования (А. Н. Дахин, И. Г. Николаев, Т. В. Светенко, А. В. Томильцев и др.);

- труды по методологии педагогических исследований (Р. А. Атаханов, Н. В. Бордовская, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский и др.).

Для достижения цели и реализации задач исследования использовались следующие **методы**:

1) теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, педагогическое моделирование);

2) эмпирические (обобщение опыта работы, изучение педагогической документации, анкетирование, экспресс-опрос, включенное наблюдение, педагогический эксперимент).

- методы математической обработки полученных результатов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- разработана модель мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода, который представляет собой педагогическую систему регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, оценки уровня сформированности составляющих ее компетенций;

- научное знание дополнено представлением о противоречиях в практике оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, разрешение которых в ходе разработанного мониторинга позволит обеспечить большую эффективность механизма оценки качества обучения будущих военных специалистов, обучающихся по федеральным государственным образовательным стандартам, основанным на компетентностном подходе;

- обосновано содержание организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в совокупности методов оценки качества обучения, отражающих специфику проведения мониторинга в военном вузе (метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов), и педагогических условий (подготовка к оценочной деятельности субъектов, участвующих в мониторинге, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его

организации и осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, реализация единого плана действий).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- понятийно-категориальный аппарат педагогики дополнен уточненными понятиями «качество обучения будущего военного специалиста», которое с позиции компетентностного подхода следует понимать как обеспечение нормативного уровня сформированности компетенций, отражающего способность будущего военного специалиста осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности; «мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе», которое с позиции компетентностного подхода понимается нами как педагогическая система регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, оценки уровня сформированности составляющих ее компетенций;

- уточнена роль мониторинга качества обучения будущего специалиста в системе управления качеством подготовки в военном вузе посредством выявления его коммуникативно-информационной, мотивационно-стимулирующей, аналитико-оценочной, прогностической функций;

- определены критерии оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе (сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста, удовлетворенность курсантов качеством получаемого образования), ориентированные на компетенции, которые выражают уровень готовности будущего военного специалиста к военно-профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработанная модель мониторинга качества подготовки будущего специалиста в военном вузе была внедрена в образовательный процесс Филиала федерального государственного казенного военного образовательного

учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске (Омский автобронетанковый инженерный институт);

- разработаны и получили практическую проверку составляющие организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, в том числе контрольно-измерительные материалы для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, оценочный инструментарий, пакет нормативных документов для проведения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода (положения, инструкции и т. д.) и др.; разработана и апробирована на практике программа методического семинара для преподавателей – субъектов мониторинга и методические рекомендации по осуществлению оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Разработанные методические материалы исследования могут быть использованы в военных вузах различного профиля, с целью совершенствования существующих в вузах систем оценки и контроля качества обучения будущего военного специалиста.

Личное участие соискателя в получении результатов исследования состоит в теоретической и практической разработке организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, непосредственном руководстве опытно-экспериментальной работой по реализации модели мониторинга в Филиале федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске (Омский автобронетанковый инженерный институт).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались рациональным сочетанием теоретической и опытно-экспериментальной деятельности, адекватностью исследовательских процедур и

методов целям и задачам исследования, непротиворечивостью эмпирических данных исходным теоретическим положениям, разнообразием методов исследования, длительностью проведения опытно-экспериментальной работы по реализации модели мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, репрезентативностью экспериментальных данных, сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования.

Экспериментальная база исследования. Основная исследовательская работа осуществлялась на базе Филиала федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске (Омский автобронетанковый инженерный институт) (далее - ОАБИИ), Филиала федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Пензе (Пензенский артиллерийский инженерный институт) (далее - ПАИИ). Объем выборки – 350 человек (264 курсанта ОАБИИ и 86 курсантов ПАИИ). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 26 преподавателей ОАБИИ.

Этапы исследования.

В соответствии с выдвинутой гипотезой и задачами исследования работа проводилась в три этапа:

На первом этапе – *поисково-теоретическом* (2010-2012 гг.) – происходило изучение научной литературы; анализировалось современное состояние проблемы оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе; определялся научный аппарат исследования; формулировалась гипотеза исследования, определялась его логика; разрабатывалась модель мониторинга качества подготовки будущего специалиста в военном вузе; отбирался диагностический инструментарий для проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы; был реализован констатирующий этап.

На втором этапе - *опытно-экспериментальном* (2012-2015 гг.) - проводились формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы, в ходе которых была осуществлена проверка модели мониторинга качества подготовки будущего специалиста в военном вузе; анализировались результаты опытно-экспериментальной работы.

На третьем этапе - *обобщающем* (2015 гг.) - анализировались, систематизировались и обобщались результаты исследования; оформлялась диссертация.

Апробация результатов исследования.

Итоги теоретического исследования и результаты опытной работы обсуждались на научных конференциях: XXI Международной научно-технической конференции «Математические методы и информационные технологии в экономике, социологии и образовании» (Пенза, 2008); XVIII Международной научно-практической конференции «Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве» (Пенза, 2011); VI Всероссийской научно-технической конференции «Реформирование экономики, социально-трудовой сферы и образования России: направления, проблемы, перспективы» (Пенза, 2011); X Всероссийской научно-практической конференции «Социально-экономическое развитие России в XXI веке» (Пенза, 2011); XXIII Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития в области образования» (Новосибирск, 2013); Межвузовской научно-методической конференции «Пути повышения качества подготовки выпускников филиала на основе компетентностного подхода» (Омск, 2013); Межвузовской научно-методической конференции «Информационные технологии: актуальные проблемы подготовки специалистов с учетом реализации требований ФГОС» (Омск, 2014).

Материалы и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры вождения ОАБИИ, кафедры безопасности жизнедеятельности Омского государственного технического университета, кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета.

На защиту выносятся следующие *положения*:

1. Оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе, которая представляет собой обеспечение нормативного уровня сформированности компетенций, отражающего его способность осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности, может быть осуществлена с помощью мониторинга, реализация которого позволяет разрешить ряд противоречий, существующих в практике оценки: между современными требованиями к уровню профессиональной компетентности будущего военного специалиста и ограниченными возможностями оценки формируемых компетенций с помощью существующей системы оценки качества обучения, узко ориентированной на академические достижения; между необходимостью выявления соответствия реально достигнутых результатов обучения в виде сформированных компетенций личностным ожиданиям курсантов и отсутствием этого показателя в системе оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе; между востребованностью адекватного оцениваемым компетенциям инструментария и недостаточной разработанностью в педагогике методологии и методики измерений качественных параметров обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода и др.

2. Мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода представляет собой педагогическую систему регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, оценки уровня сформированности составляющих ее компетенций. Структуру разработанной нами модели мониторинга составляют: функционально-целевой (цель и задачи, функции и принципы мониторинга, нормы качества обучения будущего специалиста в военном вузе), субъектный (субъекты, участвующие в оценочной деятельности), процессуально-деятельностный (этапы мониторинга – подготовительный, диагностический, аналитико-рефлексивный, ориентировочно-

прогностический, а также соответствующая система оценочных действий), инструментально-методический (методы, средства и технологии оценки, способы представления результатов; критерии и показатели оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе) и результативный (достигнутый уровень подготовки – низкий, достаточный, высокий) компоненты.

3. Организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе включает методы оценки качества обучения, отражающие специфику проведения мониторинга в военном вузе (метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов), и педагогических условий (подготовка к оценочной деятельности субъектов, участвующих в мониторинге, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его организации и осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, реализация единого плана действий).

5. Критериями оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, ориентированными на компетенции и выражающими уровень готовности будущего военного специалиста к военно-профессиональной деятельности, являются сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста и удовлетворенность курсантов качеством получаемого образования.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы, включающего 293 наименования, пяти приложений. Диссертация содержит 16 рисунков и 8 таблиц. Общий объем рукописи 223 страницы.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы мониторинга качества обучения будущего военного специалиста

В свете современных требований к высшему образованию в целом и высшему учебному заведению в частности, в условиях перехода российских вузов на ФГОС повышается значимость объективной оценки качества обучения будущего специалиста в вузе как специфической практики. Достижение высокого качества обучения становится системообразующей целью профессионального образования.

Вооруженным Силам РФ требуется высокообразованный, теоретически и практически подготовленный военный специалист, наделенный широким кругозором, обладающий технической и педагогической культурой, способный к ответственным действиям. Мониторинг качества обучения будущего военного специалиста в условиях реализации компетентностных стандартов высшего образования призван обеспечить непрерывное отслеживание динамики формирования профессиональных компетенций обучающихся, совершенствование качества обучения будущего специалиста в целом, способствовать разработке эффективных управленческих решений по преодолению возникающих затруднений в данном процессе.

В данной главе исследования рассматриваются теоретические основания оценки качества обучения будущего военного специалиста, представлена структурная модель оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, разработанная на основе компетентностного подхода.

1.1. Психолого-педагогические аспекты проблемы качества обучения будущего военного специалиста

Положение в мире любого государства, его состояние и развитие характеризуется уровнем науки, культуры, экономики, благосостояния его населения, который, в свою очередь, зависит от уровня интеллектуализации

общества, его способности производить, усваивать и применять новые знания. Все это теснейшим образом связано с уровнем развития системы образования в стране и в мире. Отсюда следует, что международное сообщество, отдельные государства и общества заинтересованы в повышении образовательного ценза как всего населения, так и каждого человека [83; 118; 191].

Достижение целей и выполнение задач образования (целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства) обеспечиваются соответствующей государственной политикой в области образования, функционированием системы образования (совокупности взаимодействующих образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сети образовательных учреждений и органов управления образованием). Построение открытого демократического общества, необходимость обеспечения стабильного развития рыночной экономики требуют переосмысления подходов к качеству профессионального образования.

Обобщая формирующиеся в современном научно-педагогическом сообществе точки зрения, А. И. Суббето подчеркивает, что императив выживаемости России и человечества в XXI веке может быть реализован только в условиях управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества, где действует закон опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе [246].

Направленность современной образовательной политики России на решение проблемы качества профессионального образования нашла отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [185], в ежегодных докладах Общественной палаты. Необходимость разрешения различных вопросов, составляющих суть проблемы качества профессионального образования, признанной академическим сообществом достаточно сложной, комплексной, объясняет нахождение данной проблемы в поле активного изучения.

Усиление в наши дни интереса общества к проблеме качества профессионального образования вводит ее и в сферу государственной политики, делает качество профессионального образования предметом широких общественных, профессиональных дискуссий. По мнению В. В. Путина, данная проблема включает в себя не только проблемы качества выпускников учебных заведений, качества образовательных программ, качества образовательных и воспитательных процессов, но и качества всей системы образования как отношения адекватности системе социальных и цивилизованных запросов, связанных с выживанием человечества и России, в частности [210].

Образование находится в диалектическом единстве с качеством обучения будущего специалиста, выступая его результатом. Именно через качество образования в современных исследованиях принято раскрывать качество обучения будущего специалиста. Исходя из этой логики и из того, что наши научные интересы лежат в области результатов обучения, в число ключевых понятий нашего исследования мы включили понятия «*качество*» и «*качество образования*».

Кроме того, определяя методологию исследования проблемы качества обучения будущего военного специалиста, одной из основных мы избираем философскую идею о диалектическом единстве общего и частного. Как общее на основе анализа теоретических источников нами будет рассмотрено сложившееся в науке понятие качества образования, его характеристики как типичного педагогического явления. Как частное будет изучено то, что свойственно качеству образования в военном вузе с учетом специфики образовательного процесса в этом вузе.

Обозначим смысловое наполнение выделенных ключевых понятий рассматриваемой проблемы.

В современной литературе и практике существуют различные трактовки понятия «качество». Оно широко используется в быту, деловом общении, в прикладных и теоретических научных работах. Одним из его словарных значений является: «то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-

нибудь» [190, с. 241]. В Большом энциклопедическом словаре «качество» трактуется как совокупность свойств, признаков продукции, товаров, услуг, работ, труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям [32, с. 512].

Философский словарь определяет категорию качества следующим образом: качество есть существенная определенность предмета, в силу которой он является данным, а не иным предметом и отличается от других предметов [266]. С позиций философии качество предмета не сводится к отдельным его свойствам, оно охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие качества связывается с бытием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество.

Качество может также использоваться как понятие относительное. В этом случае оно не является атрибутом продукции или услуги, чем-то, что им приписано. Качество выступает лишь средством, с помощью которого выявляются соответствие конечного продукта стандарту, степень соответствия имеющихся характеристик требованиям. О качестве можно судить, когда продукция или услуга отвечают требованиям соответствующих стандартов или спецификации [204].

«Качество» – это полезность, ценность объектов и процессов, их пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных целей, норм, доктрин, идеалов, т. е. соответствие или адекватность требованиям, потребностям и нормам [183, с. 19]. Другими словами, качество представляет собой совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные нормы и предполагаемые потребности.

При использовании в образовательном контексте понятие «качество» приобретает существенно отличительный смысл. Подтверждением этого может являться идеализированное значение, которым обладает понятие «высокое качество», его использование может оказаться полезным для развития общественных связей, улучшения имиджа образовательного учреждения.

Обращение к нему свидетельствует о понимании повышения качества как стремления к наивысшим результатам образовательной деятельности.

Проблема качества образования в контексте подготовки будущего специалиста нашла отражение в исследованиях С.И. Горбенко [64], Т. И. Дмитриенко [78], Н. Д. Есева [89], Л. А. Логинова [150], Е. Н. Мелешко [161], В. С. Неделько [172] и др. Анализ данных работ, посвященных изучению различных аспектов подготовки будущего специалиста, показывает смысловую близость трактовки понятий «качество образования» и «качество подготовки». На их определенную синонимичность указывает, например, Н. А. Селезнева, подчеркивающая, что в узком смысле «качество высшего образования» есть «качество подготовки специалистов с высшим образованием» [234, с. 4].

Первое, что обращает на себя внимание при уточнении понятийного аппарата нашего исследования, это изменение представлений о качестве образования в связи с происходящими в системе и содержании образования модернизационными процессами, изменениями требований к выпускникам вузов со стороны общества и государства.

В перечень терминов Российской педагогической энциклопедии 1993 г. издания понятие «качество образования» оказалось невключенным. Предметом изучения оно стало в связи с развитием системы образования, появлением образовательных учреждений различных типов, реализующих образовательные программы разных уровней. В течение последних 10-15 лет «качество образования» стало общеупотребимым термином при формулировке стратегии и планов развития образовательных учреждений различных типов, оценке результатов их деятельности.

Исследователями (Е. Ю. Гирба, Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Ефремова, В. А. Кальней, В. А. Качалов, А. А. Макаров, А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, М. М. Поташник, С. Е. Шишов и др.) суть данного понятия раскрывается в соответствии с тем, что понимается ими под термином «образование». Образование в педагогической науке выступает как цель, процесс, результат, средство, вид деятельности, ценность и т. д. Кроме того, образование изучается с

различных социологических и культурологических позиций. Этим и определяется многогранная объемность понятия «качество образования».

Проанализируем имеющиеся точки зрения на трактовку данного термина зарубежными и российскими исследователями.

Д. Ф. Вестерхейден отмечает, что характерным элементом качества является достижение конкретных образовательных целей. Достижение практических целей эквивалентно степени качества конечного «продукта». Согласно данной концепции качество является многомерным понятием. Применительно к целям образования это положение можно переформулировать так: качество измеряется относительно множества различных целей, стоящих перед участниками образовательного процесса [293, с. 183-184].

П. Якобссон подчеркивает, что различные подходы к определению качества чаще всего основаны на таких идеях, как удовлетворение потребителей, пригодность для использования или превосходный уровень. Определение понятия качества, по его мнению, также зависит от того, что и кем оценивается, какие критерии или индикаторы выделяются, какие обозначаются перспективы, с какой целью [292].

Значительная часть отечественных исследователей рассматривают проблему качества образования в основном в связи с проблемами стандартизации. Так, С. Е. Шишов и В. А. Кальней дают качеству образования следующее достаточно обобщенное определение: «...степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [284, с. 189]. Авторы приводят еще одну дефиницию, которая перекликается с трактовками, данными Д. Ш. Матросом, Н. Н. Мельниковой, Д. М. Полевым [159], М. М. Поташником [211]. Согласно этим трактовкам, под качеством образования понимается «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [284, с. 189], а также соотношение цели и результата, мера достижения цели [159; 211].

Уточнение предложенных значений встречается в Словаре понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании, в котором

качество образования рассматривается, прежде всего, как «качество образования выпускников», определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [208].

Немного расширены содержательные рамки понятия в сходной трактовке, представленной в словаре «Профессиональное образование», где качество образования раскрыто как интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить [51].

Адресность образования подчеркивается в достаточно лаконичной дефиниции, используемой в Решении Межгосударственного Совета ЕврАзЭС от 21.05.2010 г. № 483 «О Соглашении и сотрудничестве государств - членов Евразийского экономического сообщества в сфере аттестации и/или аккредитации образовательных организаций/учреждений (образовательных программ)»: «качество образования – соответствие образования (полученного и получаемого) потребностям и интересам личности, общества, государства» [195].

Используя иной подход, О. А. Граничина предлагает рассматривать качество образования на современном этапе как базис обеспечения и повышения качества жизни населения, включающий материальный уровень жизни, а также духовно-нравственное, социальное качество жизни, которое обеспечивает раскрытие духовного, нравственного потенциала личности, реализацию ее творчества, осознанное исполнение общественного, профессионального долга, реализацию ответственности за здоровье человека, качество среды обитания, качество культурной жизни и пр. [67].

Как видим, в приведенных определениях, несмотря на некоторые присущие им различия, проявляется общность представлений большинства авторов о том, что качество образования отражает адекватность результата образования существующим потребностям.

В силу происходящих в последние годы изменений основных принципов и направлений государственной образовательной политики повышение качества становится одной из главных задач модернизации высшего образования. Актуализировало решение данной задачи присоединение России к Болонскому процессу, оказывающему существенное влияние на развитие высшего образования многих стран мира. Существенным фактором, детерминирующим процессы обновления отечественного высшего образования, является международное сотрудничество в области определения понятия и параметров качества образования. Болонской декларацией ориентация на повышение качества всей европейской системы высшего образования провозглашена одной из главных целей его реформирования [221].

В Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» 1995 г. дана развернутая интерпретация концепции качества высшего образования, в соответствии с которой оно трактуется как понятие, характеризующееся многочисленными аспектами и в значительной мере зависящее от контекстуальных рамок данной системы, институциональных задач или условий и норм в данной дисциплине. Понятие «качество» охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования: качество преподавания, подготовки и исследований, что означает качество соответствующего персонала и качество подготовки как результат преподавания и исследований [221, с. 35-36].

Вступление России в Болонский процесс предъявило определенные требования к национальной системе гарантии качества образования, к механизмам внутренних гарантий качества (на уровне учреждения профессионального образования). В принятой 19 сентября 2003 г. министрами образования стран – участниц Болонского процесса Берлинской декларации отмечено, что «качество высшего образования является краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования... Министры подчеркивают необходимость создания общих критериев и методик оценки качества» [23].

Основные сложности интеграции России в общеевропейское образовательное пространство связаны с содержательным реформированием образовательного процесса, реализацией Федеральных государственных стандартов в сфере высшего образования (ФГОС) в связи с переходом на модульную систему обучения и введением ECTS (European Credit Transfer System - система перезачета зачетных единиц трудоемкости), необходимостью повышения квалификации преподавателей в соответствии с новыми задачами образования, новой организацией образовательного процесса и др. К числу мероприятий, направленных на обеспечение высокого качества подготовки в вузах, относятся внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей, контроль за качеством образования со стороны всех участников образовательной деятельности [127]. Среди тенденций, связанных с переходом на новые образовательные стандарты и актуализирующих разработку проблемы качества образования, важное место начинает занимать индивидуализация учебной деятельности студентов в условиях личностно-ориентированного обучения.

Методология и различные аспекты проблемы качества высшего образования, важные для периода перехода на уровневую систему образования и новые образовательные стандарты, активно разрабатываются современными исследователями (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, Е. Р. Борисова, О. А. Граничина, Н. Ф. Ефремова, Г. Г. Кадомцева, Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов, В. Н. Нуждин, В. В. Окрепилов, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, С. Ю. Трапицын и др.).

В разные годы качество высшего образования рассматривалось и как аналог интеллектуального превосходства, и как качество функционирования системы высшего образования, и как интересующая нас степень достижения нормативно заданного уровня обучения [46].

Трактовка понятия «качество высшего образования», отличающаяся полнотой охвата всех аспектов образования, предложена Н. А. Селезневой.

Согласно этой трактовке, качество высшего образования в широком смысле представляет собой сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, процесса, образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам [234, с. 5]. Придерживаясь аналогичной точки зрения, В. И. Звоников и М. Б. Челышкова указывают на соответствие реально достигаемых в процессе обучения образовательных результатов социальным и личностным ожиданиям обучаемых [105, с. 16]. Однако Н. А. Селезнева уточняет, что любые требования со стороны потребителей могут быть достигнуты лишь частично, так как их достижение ограничивается необходимостью согласования интересов различных групп потребителей. Степень достижения требований той или иной группы потребителей и способы согласования этих требований каждым вузом определяются самостоятельно [234].

Соглашаясь с мнением В. Грызлова о том, что «качество образования – это синтетический показатель, выражающий совокупное проявление многих факторов» [69], стоит заметить, что в современных исследованиях [31; 39; 41; 230; 247] подчеркивается комплексный характер качества высшего образования, объединяющего характеристики всех компонентов, условий и результатов обучения. Сложность и относительность понятия объясняются его многомерностью, взаимосвязью с целями функционирования образовательной системы, сложной динамикой развития, обусловленной трансформацией социальной, экономической, технологической и политической сред, в которых функционирует учебное заведение и которые оказывают влияние на его образовательную деятельность. В то же время, несмотря на многомерность понятия «качество высшего образования», общей характеристикой в его определениях выступает соответствие поставленной цели и результатов (М. М. Поташник).

Суть этой цели отражается в точке зрения Э. М. Короткова, в соответствии с которой «качество образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, определяющих способность специалиста успешно осуществлять

профессиональную деятельность в соответствии с требованиями экономики на современном этапе развития» [137, с. 8].

Анализ приведенных трактовок позволяет решить исследовательскую задачу по определению понятия «*качество обучения будущего специалиста*». Ее решение опирается на уже выявленную нами тесную взаимосвязь обучения (профессионального обучения) и образования, выступающего его результатом.

Кроме того, принятое нами ограничение в осуществлении исследовательской деятельности, акцентирование внимания на качестве обучения будущего специалиста, а не качестве его подготовки обуславливает в дальнейшем обращение именно к процессу обучения, а не всему целостному процессу профессиональной подготовки будущего специалиста в военном вузе, которая, помимо обучения, осуществляемого в ходе учебного процесса, включает в себя процесс воспитания и повседневную военно-профессиональную деятельность, заключающуюся в несении курсантами военной службы.

Еще одним базовым положением для нас выступает трактовка Н. В. Сорокиной профессионального обучения в системе высших учебных заведений как многоаспектной системы, являющейся специфическим видом образования, которое обеспечивает интеграцию теоретико-прикладной подготовки, позволяющей осуществить процесс профессионально-личностного развития будущих специалистов в предметной области [244]. Приведенное утверждение позволяет рассматривать обучение одновременно и как инструмент, и как область деятельности, в которой востребованы и внедряются принципы качества.

Отправной точкой может выступать признание двух аспектов в толковании уточняемого понятия, одной из причин которого является наличие двух подходов к оценке качества [73]. Качество обучения будущего специалиста, с одной стороны, согласно сложившейся традиции, может оцениваться на уровне образовательного процесса вуза, с другой, – на уровне обучающегося как одного из субъектов обучения, в этом случае акцент должен быть сделан на готовности выпускника к профессиональной деятельности, его профессиональных

намерениях на рынке труда, степени удовлетворенности результатами обучения. Контексту нашего исследования удовлетворяет второй из обозначенных подходов, которому мы далее и будем следовать.

В конкретизации сути избранного подхода мы опираемся на ряд определений качества высшего образования, под которым, например, П. Н. Гапонюк предлагает понимать обеспечение необходимого уровня подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющих необходимыми технологиями в рамках своей специальности, умеющих использовать полученные знания при решении профессиональных задач [59]. Все перечисленные составляющие, как указывает автор, достаточно важны и должны рассматриваться совместно.

Близким по содержанию может считаться и определение, сформулированное Ю. Н. Дрешер, согласно которому под качеством образования следует понимать соответствие уровня подготовки специалиста требованиям профессиональной среды, в которой он должен работать, овладение такой совокупностью свойств, которая обуславливает его способность удовлетворять требования общества в области подготовки специалистов, обладающих необходимыми качествами и квалификацией [82].

Так, результаты исследований [60; 86; 88; 95; 123; 171 и др.] свидетельствуют о том, что, с точки зрения работодателя, выпускники вузов должны обладать:

- сформированными профессиональными компетенциями, достаточной квалификацией, для того чтобы обеспечить высокую производительность труда;
- развитыми профессиональными качествами, необходимыми для выполняемой работы (инициативность, организаторские способности и т. д.);
- высокой работоспособностью, предполагающей наличие крепкого здоровья и высокой физической выносливости и др.

Важным ориентиром в оценке качества обучения будущего специалиста является положение Берлинского коммюнике, которым утверждается, что в

соответствии с принципами университетской автономии ответственность за обеспечение качества обучения в первую очередь возлагается на сами учебные заведения [267].

Обучение будущего специалиста – это процесс, а его качество – результат данного процесса, представленный в виде определенного набора знаний, навыков, умений, профессиональных компетенций, культурных и нравственных установок, приобретаемых личностью. Кроме того, применительно к высшему образованию – это и вид деятельности вузов, обеспечивающий подготовку специалистов в той или иной области на основе передачи обучающимся определенной совокупности теоретических и практических знаний, необходимых для реализации успешной профессиональной деятельности [59]. Исходя из этого положения, вслед за М. М. Шехтером, подготовку профессионала, способного творчески решать производственные задачи и нести гражданскую ответственность за качество достигаемых результатов, можно считать общей конечной целью образования [280, с. 859].

Проведенный теоретический анализ показал, что, как правило, говоря о качестве обучения будущего специалиста, чаще имеют в виду качество результатов образовательной деятельности вуза, а все остальное рассматривается как необходимые условия получения этих результатов. При этом результатом образовательной деятельности вуза, по мнению П. Н. Гапонюка, можно считать предоставляемые образовательные услуги, если потребителем является личность (студент, курсант, слушатель системы повышения квалификации и т. д.), или выпускаемых специалистов, если потребителем является работодатель (предприятие, организация и др.), заказчик (в т. ч. в лице Вооруженных Сил РФ), государство или общество [59].

Таким образом, контексту нашего исследования близок подход, согласно которому *качество обучения будущего специалиста рассматривается с позиции его результата, достижения обучающимися заданного (нормативного) уровня образования, готовности к осуществлению профессиональной деятельности.*

Немаловажным представляется выделение *факторов*, определяющих качество обучения будущего специалиста. Систематизировав взгляды П. Н. Гапонюка [59], В. В. Дубицкого, И. А. Огородниковой, И. Ф. Перепечи, С. Л. Тимкина [84], В.А. Качалова [120] по данному вопросу, мы объединили эти факторы в следующие группы:

1. Внутренние факторы – уровень и качество довузовской подготовки абитуриента, уровень и качество подготовки обучающегося, уровень и качество подготовки выпускника, которые в совокупности характеризуют качество субъекта обучения.

2. Внешние факторы:

а) качества образовательного учреждения, осуществляющего обучение, в том числе:

– качество управления (назначение, цели, принципы, методы, структура, организация планирования);

– качество обучения (государственные образовательные стандарты; структура, содержание основных образовательных программ; учебных программ);

– качество ресурсного обеспечения процесса обучения (материально-технического, методического, кадрового и т. д.);

б) качество процесса обучения, в том числе:

– качество организации и реализации применяемых технологий обучения (структура взаимодействия субъектов, содержание, методы и формы обучения, мотивационно-стимулирующие факторы);

– качество контроля процесса обучения;

– качество контроля результатов обучения;

в) качество социальной и воспитательной составляющих (культурная среда, спорт, отдых, бытовые условия).

Заметим, что фактически внешние факторы, на наш взгляд, выполняют роль условий, обеспечивающих качество обучения будущего специалиста. Внутренние факторы оказывают влияние на результат образования, соответствующий требованиям ФГОС и рынка труда (уровень сформированности

профессиональных компетенций, профессионально важных качеств личности, отношения к избранной профессии, стремления к самореализации).

Очевидно, что значимое влияние на структуру и содержание требований общества к специалисту оказывает временной фактор, определяющий изменение содержательных границ понятия «качество обучения будущего специалиста». Сейчас наблюдается изменение требований общества к специалисту даже по сравнению с недавним прошлым – 90-ми гг. прошлого века и первым десятилетием нашего века. На современном рынке труда от выпускника вуза работодатели ожидают свободного владения своей профессией и умения ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности, способности к эффективной работе по специальности (направлению), творческого подхода к решению профессиональных проблем, умения самостоятельно приобретать знания, сформированной готовности к постоянному профессиональному росту. Подготовку такого специалиста в настоящее время связывают не столько с объемом усвоенных знаний и алгоритмами их воспроизведения по образцам, сколько с умением приобретать новые знания, с формированием профессиональной компетентности. Поэтому целью высшего образования в настоящее время является подготовка компетентного специалиста.

Целесообразным в силу этого видится обращение к компетентностному подходу, который интенсивно развивается и реализуется в современной педагогической науке. Опираясь на мнение В. И. Звонникова, М. Б. Челышковой, можно сказать, что компетентностный подход относительно качества обучения будущего специалиста отражает стремление участников образовательного процесса к повышению его эффективности на фоне приоритета прагматизма без ущерба для фундаментальности результатов образования [105, с. 12, 19-20].

Интерес к компетентностному подходу возник в связи с необходимостью устранить несоответствие результатов обучения будущего специалиста современным запросам общества и потребностям рынка труда. Применение данного подхода к трактовке качества обучения через его результаты стало одной из инноваций современного процесса реформирования высшей школы. Во ФГОС

третьего поколения требования к качеству обучения будущего специалиста формулируются в виде набора общекультурных и профессиональных компетенций.

К причинам интенсивного развития компетентностного подхода В. И. Звонников, М. Б. Челышкова относят следующие факторы и тенденции:

- появление нового типа экономики, вызвавшее потребность в изменении требований к качеству подготовки выпускников, содержания труда и видов профессиональной деятельности;

- интенсивное развитие информационных технологий;

- возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов;

- рост динамики модификации профессий, их глобализацию [105, с. 28].

Теоретические основы компетентностного подхода в образовании рассмотрены в трудах таких отечественных и зарубежных исследователей, как Ю. В. Варданян [47], А. Н. Дахин [75], И. А. Зимняя [108; 109; 110], О. Ю. Лебедева [148], Дж. Равен [217], А. В. Хуторской [271], В. Д. Шадриков [277] и др.

Анализ литературы показывает всю многомерность и неоднозначность трактовки понятия «компетенция», а также сути компетентностного подхода к рассмотрению проблемы качества обучения будущего специалиста, что связано, прежде всего, со сложностью содержания и структуры профессиональной деятельности в разных областях.

А. В. Хуторской под компетенцией (от лат. *compeo* – добиваюсь, соответствую) понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [271, с. 60].

Сходного мнения придерживаются С. Е. Шишов и В. Н. Кальней, которые характеризуют компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, приобретаемых благодаря обучению. Но одного

обладания компетенцией, подчеркивают авторы, недостаточно, необходимо уметь применять ее в действии, в той или иной ситуации. Компетенция – это то, что порождает умение, действие, это возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, – возможность найти знание и действие, подходящее для решения проблемы [284, с. 58].

Близкие контексту нашего исследования определения компетенции встречаются у В. И. Байденко [14], понимающего ее как готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи, проблемы, оценивать результаты своей деятельности, и у Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк, которые трактуют компетентность как «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» [106, с. 27].

Таким образом, в общем смысле компетенция трактуется как общая способность или совокупность качеств личности, обуславливающих успех в решении основных задач деятельности. Значимой идеей, вытекающей из анализа определений компетенции, является то, что она рассматривается как важное новообразование личности, возникающее в ходе освоения профессиональной деятельности.

Проблемы формирования и развития профессиональных компетенций будущего специалиста в вузе стали предметом изучения многих современных исследователей [17; 42; 81; 145; 162; 173; 218].

Соотношение близких по содержанию понятий «компетенция» и «компетентность» раскрыто во ФГОС, где указано, что компетентность – уровень владения совокупностью компетенций, отражающий степень готовности выпускника к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области [265].

Каждой основной образовательной программе соответствует перечень компетенций, определяющий, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Формулировка компетенции позволяет конкретизировать перечень учебных дисциплин, при освоении которых у обучающегося

формируются необходимые для достижения данной компетенции знания, умения и навыки. В силу этого компетентностный подход дал возможность преодолеть недостаток стандартов второго поколения: существовавшие в них требования к выпускникам (знать, иметь представления и т. п.) носили в основном теоретический характер, плохо обеспечивали комплексную оценку результатов обучения.

Компетентностный подход усиливает практикоориентированность обучения, его предметно-профессиональные аспекты, подчеркивает роль опыта, умений в различных реальных ситуациях применять знания, решать задачи. Использование данного подхода обуславливает важность междисциплинарных интегрированных требований к результату обучения, позволяет более тесно увязывать цели с разнообразными ситуациями применения знаний и умений в профессиональной деятельности.

В силу этого обоснованными и значимыми, определяющими важные аспекты дальнейшего исследования являются сформулированные И. А. Зимней [107] и Ю. Г. Татуром [256] положения о том, что государственный стандарт нового поколения отражает модель выпускника, представленную группами социально-личностных, экономических и организационно-управленческих, общенаучных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Другую сторону данной идеи раскрывает Л. А. Угарова, акцентирующая внимание на том, что содержание обучения представляет собой систему компетенций и компетентностей, интегрирующую совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений, знаний для решения профессиональных задач [263].

Таким образом, можно сделать вывод, что обращение исследователей к проблемам формирования профессиональных компетенций отражает современные тенденции в понимании качества обучения будущего специалиста, которое с позиций компетентностного подхода определяется уровнем профессиональной компетентности выпускников вуза. С развитием

профессиональной компетентности, в частности, связывает качество обучения Э. М. Никитин [175].

Важным в этом случае является способ фиксации достигнутого уровня компетентности в ходе оценочного процесса и обеспечение его поступательного повышения в течение всего периода обучения. Поэтому каждая из компетенций выпускников вузов, характеризующая достигнутое качество обучения, нуждается в структурировании путем выделения существенных признаков своего проявления в конкретных сферах профессиональной деятельности.

Обобщая имеющиеся в педагогической литературе положения, раскроем суть качества обучения будущего специалиста, связав обучения с его результатом как совокупностью сформированных компетенций. Таким образом, под *качеством обучения будущего специалиста* мы будем понимать *обеспечение нормативного уровня сформированности компетенций, отражающего способность специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с современными требованиями к профессии, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности.* Данное определение будет выступать ориентиром рассмотрения проблемы качества обучения будущего военного специалиста.

Прежде всего, отметим, что военное образование представляет собой процесс и результат усвоения систематизированных военно-профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых военнослужащим для выполнения обязанностей воинской службы; оно предполагает достижение обучающимися определенных государством образовательных уровней профессионального образования [229]. При этом вопрос о качестве обучения будущего военного специалиста не нов, различные аспекты данной проблемы исследовались С. И. Горбенко [64], Л. В. Калачинской [117], А. П. Ковалевым [130], Л. А. Логиновой [150], В. В. Соловьевым [242], С. Ю. Трапицыным [261] и др.

Актуализация вопросов высшего профессионального военного образования произошла по ряду причин, важнейшими из которых выступают осуществляемые

в настоящее время конструктивные изменения в системе и содержании данного направления образования. Раскрывая задачи, которые стоят перед высшим профессиональным военным образованием, С. И. Горбенко в их число включает повышение качества военного образования и его направленности на удовлетворение личностных запросов, потребностей вооруженной защиты российского общества и государства [64]. В настоящее время решение этой задачи предполагает: обновление содержания высшего профессионального военного образования; развитие его способности гибко реагировать на достижения педагогической науки в подготовке кадров; разработку новых образовательных технологий, в основу которых заложен творческий характер образовательного процесса, сочетающийся с глубоким проникновением в суть практической деятельности, обеспечивающий овладение на высоком уровне общекультурными и профессиональными компетенциями [119].

В военно-учебных заведениях, как и во всей высшей школе страны, с 2011/2012 учебного года началось обучение по новым ФГОС. Компетентностный подход к обучению будущего военного специалиста предполагает развитие у обучающихся способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых ситуаций, формирование осознанных представлений о последствиях своей деятельности, а также готовности нести ответственность за свои действия. При этом акцент в формировании у курсантов компетенций направлен на их предстоящую профессиональную деятельность.

До недавнего времени целью высшего профессионального военного образования выступало формирование у выпускника определенной совокупности знаний и умений, что и было зафиксировано квалификационными характеристиками («должен знать...», «должен уметь...»). Однако для современного военного специалиста важен не столько сам факт обладания суммой знаний и умений, сколько способность к реализации данных знаний и умений в практической деятельности. Знания и умения становятся промежуточным, опосредованным результатом обучения, а конечным результатом овладения компетенциями выступает профессиональная

компетентность [189]. Исходя из данного положения, Б. Н. Савченко включает в профессиональную компетентность военного специалиста не только усвоенные знания, умения и навыки, но и готовность к их практической реализации, опыт решения военно-профессиональных задач [229].

Значимыми для нашего исследования являются определения военно-профессиональной компетентности. Одно из них дано Л. Ю. Кривцовым, который понимает ее как одно из существенных качеств специалиста военно-инженерного профиля, вызванных к жизни требованиями научно-технического прогресса, и подразумевает под военно-профессиональной компетентностью качественную характеристику степени овладения будущим военным инженером своей профессиональной деятельностью [141]. Близкая по смыслу трактовка этого понятия сформулирована Ю. Г. Евдокимовой, А. В. Мочаловым, Р. С. Федюком, отмечающими, что профессиональная компетентность выпускника военного вуза – это базовая, интегральная характеристика личности современного офицера-специалиста, проявляющаяся в высоком уровне профессионализма, способности к эффективному выполнению боевых задач и обязанностей по функциональному предназначению в войсках [87].

Понятие военно-профессиональной компетентности сложное и многоаспектное, поскольку разносторонней является и сама воинская деятельность. Ее сущность и структура определяются сформированностью у будущего офицера комплекса качеств, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру современного воинского труда, в состав которого входят различные виды военно-профессиональной деятельности: командно-организаторская, обучающая, воспитательная и эксплуатационная [87].

Представляется, что эффективность выполнения будущим офицером своих обязанностей по основному предназначению напрямую зависит от эффективности процесса овладения компетенциями, формирующимися и развивающимися в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Процесс формирования компетенций у будущего специалиста в военном вузе рассматривается в исследованиях Ю. Г. Евдокимовой, А. В. Мочалова,

Р. С. Федюка [87], Л. Ю. Кривцова [141], А. А. Миллер [162], В. В. Нейжмака [173], И. В. Овсянникова [189], Б. Н. Савченко [229] и др.

Исходя из того, что обучения будущего военного специалиста имеет свою специфику, выражающуюся в военно-профессиональном характере данного процесса, под *качеством обучения будущего военного специалиста с позиции компетентностного подхода* следует понимать *обеспечение нормативного уровня сформированности компетенций, отражающего его способность осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности.*

Сформулированное нами определение обуславливает целесообразность обращения при рассмотрении вопросов качества обучения будущего военного специалиста к квалификационным требованиям, определяющим, в том числе, и необходимые профессиональные компетенции будущего военного специалиста, соответствующие его предназначению и профилю подготовки.

В военных вузах профессиональная подготовка должна удовлетворять требованиям заказывающих организаций Министерства обороны РФ к формированию личности офицера и подготовке военного специалиста, т. е. осуществляться с учетом ведомственной специфики военного образования. Государственные и ведомственные требования нашли отражение в квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников по военной специальности [187], включающих требования к уровню, направленности и содержанию подготовленности выпускников военно-учебных заведений для успешной деятельности в войсках. Структура квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников по военной специальности представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. Структура квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников по военной специальности

При этом методологической основой структуры и содержания квалификационных требований являются системный и деятельностный подходы к определению конечной цели обучения. Названные квалификационные требования дополняют требования ФГОС по родственной гражданской специальности, соотносимые с характеристикой военной специальности, военной и эксплуатационной направленности установленных ФГОС учебных дисциплин, с требованиями к военно-профессиональным дисциплинам, их перечню и объему.

Таким образом, нами было определено, что качество подготовки будущего специалиста в вузе – это интегральная характеристика его личностного развития, в результате определяющая его готовность к дальнейшей профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы качества обучения будущего специалиста в настоящее время определяется вступлением России в европейское образовательное пространство, которое требует унификации процессов и гарантии качества предоставляемых образовательных услуг. Особенности качества обучения будущего военного специалиста являются, с одной стороны, степень его соответствия государственной политике в области национальной безопасности, обороны и образования, современному уровню развития военной науки, с другой стороны, его ориентированность на формирование профессиональных компетенций будущего офицера. Сложившаяся ситуация призвана помочь военным вузам готовить специалистов, способных уверенно и с высокой эффективностью выполнять сложные задачи военно-профессиональной деятельности.

Традиционно вопрос качества обучения будущего специалиста связывается с проблемой его оценки, речь о которой пойдет в следующем параграфе.

1.2. Современные представления об оценке качества обучения будущего специалиста в военном вузе

Перестройка отечественной системы высшего образования, происходящие в ней интеграционные процессы, непрерывное повышение требований к современному специалисту, обусловившие необходимость повышения качества его обучения, детерминировали и поиск новых подходов к проблеме оценки этого качества, «через решение которой в значительной степени происходит восходящее совершенствование механизмов организации и управления, а, следовательно, и прогрессивное развитие в целом образовательных систем» [235, с. 8].

В новой образовательной ситуации оценка качества обучения будущего специалиста приобретает явно выраженные мотивационную и исследовательскую функции, становясь, с одной стороны, источником новых знаний о педагогических явлениях и процессах, с другой стороны, стимулируя развитие

инновационной образовательной практики, инициируя изменения в управлении качеством обучения. Она выступает структурной составляющей системы качества подготовки наряду с планированием, управлением, обеспечением и улучшением качества. В Бергенской декларации (2005 г.) оценка качества подготовки трактуется как подтверждение того, что требования к качеству выполнены (или не выполнены) [22].

Научные представления об оценке в контексте вузовской практики различаются соответственно предметности науки, в рамках которой осуществляется исследование. В современных работах по управленческой и экономической тематике (А. Г. Бермус, Г. А. Бордовский, К. В. Павленко, С. Ю. Трапицын, Е. В. Яковлев и др.) оценка трактуется как инструмент выявления состояния всех элементов деятельности вуза (собственно образовательной и обслуживающей образовательный процесс) и элемент системы менеджмента качества подготовки. С позиции социологии (Н. В. Щипачева) рассматривается оценка качества подготовки будущего специалиста в вузе как мерило ее результативности по таким параметрам, как уровень ее соответствия современным потребностям развития страны, интересам различных социальных групп. В педагогических исследованиях (С. Л. Атанасян, А. И. Вроейнстийн, В. Г. Ерыкова, Б. А. Жигалев, М. П. Карпенко, Л. М. Качалова, Н. А. Селезнева, В. П. Тараканов и др.) раскрывается оценка качества подготовки будущего специалиста в вузе как механизм стимулирования, мотивации и формирования новых отношений к учебно-профессиональной деятельности; как инструмент влияния на состояние субъектов образовательного процесса и др.

Воспользуемся принятым нами подходом к рассмотрению качества обучения будущего специалиста в вузе через качество высшего образования. Заметим, что в педагогической теории в настоящее время сложилась совокупность представлений об оценке качества образования. Их сопоставление свидетельствует об отсутствии единой, однозначной и универсальной трактовки интересующего нас понятия. Причина этого лежит, в частности, в уже отмеченной нами многозначности и сложности оцениваемого явления – качества образования.

Подтверждением сделанного вывода могут служить характеристики понятия, выделенные В. А. Болотовым, отмечающим, что оценка качества образования - это объективная оценка образовательных достижений обучающихся, оценка эффективности реализации образовательного процесса в образовательном учреждении, оценка эффективности деятельности всей образовательной системы страны и ее территориальных подсистем [30].

Ряд исследователей рассматривает оценку качества образования, подчеркивая закономерную связь между двумя категориями – «оценкой» и «качеством», которая выражается через понятие «норма». При этом норма качества образования выступает выявленной и документально зафиксированной системой требований к качеству образования, соответствующая потребностям личности, общества и государства. В рамках данного представления В. А. Кальней и С. Е. Шишов [281], Н. А. Селезнева [235] оценку качества образования трактуют как меру качества (числовую или семантическую) образования (как результата, процесса, образовательной системы), выражающую собой соотнесенность функций, измерений свойств (допущений, характеристик, параметров, отношений) с базой, которая фиксирует норму качества. Опираясь на приведенное определение, оценку качества образования Н. А. Селезнева называет сравнительной оценкой [235, с. 15].

Таким образом, интересующее нас оценка качества обучения будущего специалиста может выступать как проектируемая цель (обуславливает гарантированное движение к повышению качества подготовки) и как важнейшая форма фиксации уровня (состояния) качества подготовки в соответствии с его требуемым (нормативным) уровнем.

Оценка качества обучения будущего специалиста в том или ином виде является обязательным компонентом любой образовательной системы – одним из средств определения его результатов. Эта мысль подчеркнута, например, С. Н. Широбоковым, который рассматривает оценку как процедуру, которая с помощью системы методик выявляет состояние субъекта (специалиста), позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных

свойств, характеристик, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда [283].

Смысловой анализ понятия «оценка» показывает значительную разницу в определении оценки как результата и как процесса. Принятый нами подход к трактовке качества обучения будущего специалиста обуславливает дальнейшее рассмотрение оценки качества обучения будущего специалиста в вузе как *оценки результата данного процесса*. Главное назначение оценки в этом случае заключается в установлении уровня овладения обучающимся компетенциями, в сравнении характеристик установленного уровня с принятыми критериями, образцами или нормами. Заметим, что именно по результату склонны оценивать качество подготовки будущего специалиста социальные заказчики.

Многоплановость сущности оценки качества обучения будущего специалиста естественным образом отражается на понимании механизма оценки как процесса. В силу этого значимость для нашего исследования имеют научные подходы, разрабатываемые в зарубежной педагогике для решения вопросов оценивания качества обучения будущего специалиста в вузе (Ф. Г. Альтбах, Р. Барнетт и др.), а также мировой образовательный опыт.

Е. В. Клычева, О. П. Меркулова указывают на широкое применение, которое получили в англоязычных публикациях по проблемам качества обучения будущего специалиста термины «контроль качества» («qualitycontrol»), применяемый для обозначения, как правило, внешних процедур оценки качества, ориентированных на достижение некоторого ожидаемого его уровня, и «qualityassessment», который означает систему оценивания качества в широком смысле: как внешнего, так и внутреннего оценивания, включающую ряд этапов (этапы планирования, собственно оценки или мониторинга, анализа и т. д.) [129].

Три основных подхода к оценке качества выделяет Р. Барнетт: объективистский, релятивистский и оценку с позиции концепции развития.

С точки зрения автора, в рамках объективистского подхода наиболее важными в понимании качества являются возможность объективных измерений и сравнимость результатов оценки качества. Этот подход предполагает анализ

качества, связанный с характеристиками «ввода» и «вывода» образовательной системы. Основными показателями «ввода» системы являются профессиональный уровень преподавателей, степень технической оснащенности вуза, уровень знаний студентов, поступивших в вуз, и др. Типичными индикаторами «вывода» - рейтинг студентов, возможность получения дальнейшего образования, трудоустройство и т. п.

Основная идея релятивистского подхода состоит в отсутствии абсолютных критериев оценки любых действий. Практическая реализация данного подхода связана с оцениванием «соответствия цели».

В отличие от первых двух подходов к оцениванию сложившегося опыта работы вуза оценка с позиции концепции развития ориентирована на усовершенствование качества образовательного процесса в настоящий период, т. е. имеет созидательный характер. В основе данной концепции лежит деятельность по усовершенствованию учебных программ [290].

Анализ зарубежной практики указывает на то, что с конца 90-х гг. XX века во многих зарубежных странах, имеющих высокоразвитую культуру в области педагогических измерений, сформировался динамический подход к оценке качества подготовки будущего специалиста в вузе. Наш интерес к нему обусловлен тем, что его применение предполагает накопление данных о познавательной творческой активности, уровне сформированности компетенций, освоенных знаниях и умениях или о других учебных достижениях студентов на протяжении всего периода обучения и фиксацию этих данных для анализа прироста качества в виде дескриптивной (описательной) статистики и различных документов на количественном и качественном уровнях измерения. Таким образом, при динамическом подходе осуществляется оценка качества подготовки будущего специалиста, которая строится на многофакторном анализе изменений показателей качества подготовки, позволяющих выявлять тенденции изменений, прогнозировать их и принимать не только оперативные, но и стратегические управленческие решения [105, с. 19].

Развивается компетентностный подход к оценке качества подготовки будущего специалиста. В США при его характеристике нередко используют термин «поведенческий подход», подчеркивая тем самым четкую ориентацию на способность выпускников к применению результатов подготовки на практике после окончания учебного заведения. В немецкой системе компетентностный подход был изначально ориентирован на так называемые компетенции действия (предметные, личностные и социальные), направленные на сферу будущей профессиональной деятельности выпускников вузов [105, с. 20-21, 24-25].

В целом анализ опыта ряда стран (США, Канада, Нидерланды, Австралия, Финляндия и др.) с высокоразвитыми системами образования, основанными на компетентностном подходе в оценке качества подготовки будущего специалиста, позволил выявить несколько типичных тенденций:

- преимущественную опору на динамическую трактовку качества подготовки;
- стремление к максимально возможной операционализации конкретизации компетенций;
- минимизацию перечня компетенций;
- создание специальных структур и систем мониторинга для реализации компетентностного подхода;
- широкое использование многомерных педагогических измерений в условиях сочетания оценок, полученных на количественными качественном уровнях измерения [16; 105; 138 и др.].

Изучение материалов зарубежных исследований и практики оценки качества подготовки будущего специалиста в вузе дает необходимые представления о тенденциях развития научной мысли и складывающегося опыта в данном направлении, позволяет увидеть ценные педагогические идеи, которые могут выступать ориентирами в разработке методологических основ проблемы оценки качества обучения.

Научную базу для изучения данной проблемы в разных ее аспектах создает новое для педагогики научное направление – квалитология (теория качества

образования) и квалиметрия (теория оценки качества образования) образования [248]. Квалиметрия образования изучает проблематику и методологию количественного и качественного оценивания педагогических процессов и явлений, активно развивая, в том числе, систему методов измерения качества обучения будущего специалиста в вузе. Понимание того, что важнейшей методологической и управленческой проблемой качества обучения выступает решение вопроса о целях и критериях его оценки, повышает значение квалиметрии образования в осуществлении эффективной образовательной практики.

Значимым для нашего исследования положением является выделение теоретического и практического уровней оценки качества высшего образования. Б. А. Жигалев, в частности, отмечает, что на теоретическом уровне она представляет собой сложную коммуникативно ориентированную педагогическую систему, на практическом - определяется как целенаправленная деятельность по выявлению, фиксированию, интерпретации и презентации информации о качестве образования в вузе [96].

Очевидна гносеологическая общность категорий «оценка» и «информация». Оценка позволяет получить достоверные факты, характеризующие качество обучения и будущего специалиста в вузе на разных его этапах, уровень готовности обучающихся к профессиональной деятельности (т. е. уровень сформированности знаний, умений и навыков, компетенций) и т. д., что обеспечивает достоверное представление о качестве обучения. Следовательно, роль оценки качества обучения будущего специалиста в вузе в период модернизации системы высшего образования определяется тем, что получаемая в ходе оценочной деятельности оперативная, достоверная, полная и объективная информация об изменениях качества обучения приобретает принципиальное значение для создания условий и выявления внутренних механизмов инновационного развития вуза в целом [67].

Модернизация высшего военного образования [68; 79; 80] актуализировала проблему качества подготовки будущего военного специалиста. Рассмотрение

нами этой проблемы опирается на современное представление о высшем профессиональном военном образовании как процессе и результате усвоения систематизированных военно-профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых военнослужащим для выполнения обязанностей воинской службы, сопровождающихся достижением обучающимися определенных государством образовательных уровней профессионального образования [229].

С. И. Горбенко в число задач, стоящих в настоящее время перед высшим профессиональным военным образованием, включает повышение качества подготовки будущего специалиста и направленности на удовлетворение личностных запросов, потребностей вооруженной защиты российского общества и государства [64]. Это предполагает обновление содержания высшего профессионального военного образования, которое должно гибко реагировать на достижения педагогической науки в подготовке кадров, разработку новых образовательных технологий, в основу которых заложен творческий характер образовательного процесса, сочетающийся с глубоким проникновением в суть практической деятельности, обеспечивающий овладение на высоком уровне общекультурными и профессиональными компетенциями [119].

В последнее десятилетие интерес ученых вызывают вопросы управления качеством подготовки будущих военных специалистов (С. И. Горбенко), управления качеством образовательного процесса в военном вузе (С. Ю. Трапицын). Экономические и педагогические аспекты качества подготовки будущего специалиста в военном вузе рассматриваются в работах Л. А. Логиновой, В. С. Неделько. Однако немногочисленность исследований отдельных сторон собственно качества обучения будущего специалиста в военном вузе [226; 274] дает основания констатировать, что данная проблема пока не получила теоретической и практической завершенности и остается открытой для изучения.

Подготовка будущего военного специалиста связана с решением многих вопросов. Оценка качества службы выпускников военных вузов в войсках свидетельствует о снижении уровня их умений руководить подразделениями,

ставить подчиненным задачи, эффективно и правильно использовать технику и вооружение. Выпускники военных вузов сталкиваются с ощутимыми сложностями в организации обучения и воспитания личного состава. Ориентация высшего профессионального военного образования на формирование компетенций будущего военного специалиста становится насущной потребностью.

Основываясь на представлениях о диалектической взаимосвязи и взаимозависимости качества и результата обучения будущего специалиста в военном вузе, в своем исследовании мы остановимся на рассмотрении оценки качества обучения как результата данного процесса. Закономерным становится в этом случае обращение к *компетентностному подходу*.

Изначально отметим значимую для нашего исследования точку зрения ряда авторов на компетенции как результат профессионального образования (В. А. Болотов, Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.); немаловажной выступает и трактовка сформированности компетенций как основного критерия оценки качества профессионального образования (В. И. Байденко, Г. И. Ибрагимов, А. М. Новиков, Б. Оскарссон и др.).

Компетентностный подход предполагает формирование и развитие у будущего военного специалиста способности ориентироваться в различных сложных и непредсказуемых ситуациях, представлений о последствиях своей деятельности, а также способности нести за них ответственность. Это ориентирует образовательный процесс на конечный результат обучения, для чего в учебные программы изначально закладываются отчетливые и сопоставимые параметры того, что должен знать и уметь выпускник вуза [269].

На основании принятого определения качества обучения будущего специалиста в военном вузе *оценка этого качества* понимается нами как *оценка результата обучения, выражающегося в сформированности компетенций, отражающих способность военного специалиста осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на*

определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности.

В соответствии с российскими нормативными документами качество обучения будущего специалиста в военном вузе при компетентностном подходе подразумевает оценивание с позиции сформированности целой совокупности компетенций, которую можно определить как «профиль специалиста». Он отражает требования к подготовке специалиста (установленные, прежде всего, ФГОС), специфику профессиональной деятельности, требования Вооруженных Сил РФ, а также социальные и личностные ожидания самого обучаемого [4, с. 60].

Как уже было сказано, будущий военный специалист должен обладать системой компетенций, соответствующих квалификационным требованиям по военной специальности. Следовательно, *оценке подлежит совокупность компетенций, системно увязанная со спецификой военно-профессиональной деятельности.* Сами же компетенции должны оцениваться с учетом сформированной у выпускника совокупности знаний и умений, интегративно отражающих эти компетенции. В силу этого *готовность выпускников военного вуза к военно-профессиональной деятельности* будет пониматься нами как наличие профессиональной компетентности, сформированной на уровне, обеспечивающем выполнение выпускником функциональных задач по первичной офицерской должности.

Отметим отличительную особенность существующей практики: главным оценщиком готовности выпускников военного вуза к воинскому труду выступают Вооруженные Силы РФ в лице армейских командиров, которые участвует в процессе оценки, оформляя отзывы о прохождении молодыми офицерами службы в воинских частях.

В научных публикациях [48; 222; 241] оценка качества подготовки будущего специалиста в вузе представлена как целостная система, состоящая из неразрывно связанных элементов, образующих тем самым ее структуру как целое, обладающее объективными и субъективными характеристиками. По мнению Б. А. Жигалева, системный характер оценке придают такие характеристики, как

целесообразность, процессуальность, многофункциональность, разнонаправленность, результативность [97, с. 28].

Мы считаем, что оценку качества обучения будущего специалиста в военном вузе тоже следует рассматривать как сложную педагогическую систему. Обоснованием этого может служить тот факт, что данная система является инструментом выявления уровня сформированности профессиональной компетентности будущего военного специалиста на различных этапах его профессионального становления, средством преобразования субъектов процесса обучения путем изменения их установок, потребностей, отношения к учебной деятельности, качеству получаемого образования. Данная система реализуется посредством оценочной коммуникации, обеспечивающей взаимодействие субъектов оценочной деятельности. Н. Ф. Ефремова подчеркивает важную мысль о том, что оценивание должно интерпретироваться как конструктивная обратная связь на всем пути освоения содержания программ обучения [92, с. 43].

В теории оценки качества высшего образования (С. Л. Атанасян, А. И. Вроейнстийн, В. Г. Ерыкова, Б. А. Жигалев, М. П. Карпенко, Л. М. Качалова, Н. А. Селезнева, В. П. Тараканови др.) установлено, что механизм оценки представляет собой переход от поставленной цели образования через совокупность средств, алгоритмов и технологий оценочной деятельности к поддающемуся диагностике результату. Раскрывая механизм оценки через взаимосвязь оценки и информации, Б. А. Жигалев указывает, что за этапом фиксирования (собственно оценкой) следует многократная интерпретация полученной информации, обеспечивающая множественность равноправных мнений в соответствии с различиями информации, которой обладают интерпретирующие субъекты. Интерпретация полученной информации служит основой формирования умозаключений и суждений о качестве образования в вузе [96]. Такая функция оценки придает ей значимость необходимого звена и в управлении качеством обучения будущего специалиста в вузе, эффективность которого во многом зависит от наличия потоков объективной информации.

Анализ теоретических аспектов и сложившегося опыта оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе как ее результата позволил выявить ряд *противоречий в практике оценки качества обучения*. Рассмотрим подробнее данные противоречия, а также пути их разрешения позволяющие обеспечить эффективность механизма оценки.

1. *Противоречие между современными требованиями к уровню профессиональной компетентности будущего военного специалиста и ограниченными возможностями оценки формируемых компетенций с помощью существующей системы оценки качества обучения, узко ориентированной на академические достижения.*

Проведенный нами научный поиск показал наличие лишь единичных работ, посвященных оценке качества подготовки будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода. При этом оценка сформированности отдельных профессиональных компетенций будущих военных специалистов описывается авторами диссертаций (А. П. Комаров, Н. А. Краевая, И. В. Овсянников и др.) лишь в рамках опытно-экспериментальной работы по формированию компетенций. Исследований, предметом изучения в которых выступает оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе, нами не найдено.

Для военного вуза наиболее типичными до настоящего времени являются:

а) система внутренней оценки, представленная следующими формами: оценкой готовности абитуриентов к обучению в военном вузе; промежуточной и текущей аттестацией курсантов в рамках внутренней системы контроля качества обучения; государственной итоговой аттестацией выпускников; самообследованием качества обучения, в рамках которого оцениваются академическая успеваемость обучающихся, их достижения в научно-исследовательской деятельности, успешность прохождения выпускниками службы в Вооруженных Силах РФ;

б) система внешней оценки, которая осуществляется Управлением лицензирования, аккредитации и аттестации Министерства образования РФ.

Общераспространенная практика экзаменов и зачетов не гарантирует объективности итоговой оценки, которая призвана отразить, в частности, качество усвоения учебного материала по всему объему дисциплины. Другими словами, ориентация системы оценки качества обучения только на оценку академической успеваемости обучающихся может привести к тому, что даже в случае признания качества повысившимся нельзя быть уверенным в том, что выявленный уровень успеваемости обучающихся соответствует уровню их готовности к профессиональной деятельности [212].

Разрешение выявленного противоречия связано с разработкой нормативно-методической базы для оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, основанной на понимании сформированной профессиональной компетентности как результата обучения. Это в первую очередь позволит перенести акцент с профессионально важных знаний, умений и навыков, которыми курсанты овладевают в процессе учебно-профессиональной деятельности, на способность курсантов к их реализации. Дифференцированное оценивание компетенций, отражающих готовность выпускников военного вуза к военно-профессиональной деятельности, способно обеспечить динамичный учет объективно необходимых показателей готовности; наглядно и обоснованно их представить; усилить мотивацию обучающихся к достижению ближайших и отдаленных целей; эффективно использовать весь повседневный уклад жизни курсантов для повышения их готовности к военно-профессиональной деятельности; максимально раскрыть характеристики качества обучения будущего специалиста в военном вузе и интегрировать критерии его оценки; гибко корректировать составляющие оценки в зависимости от особенностей формируемых компетенций (особенно это касается компетенций, соответствующих профилю военно-профессиональной деятельности).

2. Противоречие между необходимостью выявления соответствия реально достигнутых результатов обучения в виде сформированных компетенций личностным ожиданиям курсантов и отсутствием этого показателя в системе оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Актуальность такого показателя для системы внутренней оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе объясняется ростом требований к этому качеству со стороны обучающихся, который, по мнению А. В. Кирьяковой [126], А. А. Русановой [224], можно связать с их ценностно-смысловым отношением и глубокой личностной заинтересованностью в успешном использовании в профессиональной деятельности полученных компетенций.

Однако проблема оценки удовлетворенности будущих военных специалистов качеством обучения в виде сформированных компетенций пока не получила должного отражения в научных трудах. Внимание исследователей привлекли лишь отдельные аспекты, например, удовлетворенность курсантами освоением тактических, общевойсковых, специальных дисциплин [113].

Выявление удовлетворенности будущих военных специалистов качеством обучения реализуется через механизм самооценки. В связи с этим следует сказать, что проблема оценки студентами вузов качества обучения в отечественной педагогической теории и практике остается открытой до сих пор. Решение отдельных ее сторон дается в рамках психологических исследований [10; 103; 206 и др.]. На практике выявление удовлетворенности курсантов достигнутыми результатами обучения выступает инициативным делом отдельных преподавателей, которое ограничивается диагностикой самооценки курсантами своих знаний, умений и навыков.

Один из путей разрешения названного противоречия видится в уточнении необходимых компетенций, которые могут стать предметом самооценивания, в повышении мотивации к самооценке. Военно-профессиональная деятельность требует от офицера самостоятельного принятия решений, глубокого осмысленного подхода к оценке сложившейся ситуации, возможных вариантов ее развития, к поиску адекватных действий с принятием на себя всей полноты ответственности. Осознание характера военно-профессиональной деятельности, меры своей ответственности в выполнении профессионального долга актуализирует формирование у курсантов умений оценивать качество своего обучения.

Самооценка в течение всего периода профессионального становления дает курсанту информацию об успешности освоения основной образовательной программы, формируя у него позицию активного субъекта учебного процесса. Вовлеченность будущего специалиста в управление качеством своего обучения посредством участия в оценивании его результатов позволяет ему приобрести соответствующий рефлексивный опыт оценки собственных достижений в профессиональном становлении, необходимый для дальнейшего управления своей учебно-профессиональной деятельностью. Превращение обучающегося в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обуславливает становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию [163].

3. Противоречие между востребованностью адекватного оцениваемым компетенциям инструментария и недостаточной разработанностью в педагогике методологии и методики измерений качественных параметров обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода.

Инструментально-методическая составляющая оценки качества обучения представлена совокупностью средств получения, обработки и презентации информации (инструментальный компонент), методов и приемов осуществления оценочной деятельности, получения и использования оценочной информации (методический компонент); она обеспечивает получение фактической информации о качестве обучения будущего специалиста в вузе. В практике оценки качества обучения будущего специалиста используются нормативы и различные квалиметрические методики, различного вида оценочные шкалы, весовые коэффициенты, процедуры ранжирования, аттестационные тесты, дифференцированные по объему, глубине, темпам выполнения, экспертные методы, математическое моделирование и др. Фактические результаты измерений соотносятся при этом с заданными стандартами, эталонами, нормами.

Отправной точкой в раскрытии сути названного противоречия является отсутствие в отечественной и зарубежной педагогике единой методологии

измерений качественных параметров обучения будущего специалиста в вузе. Данная проблема попала в поле зрения российских ученых около десяти лет назад. Например, специалисты Академии труда и социальных отношений, авторы программы разработки и внедрения системы управления качеством образования на основе критериев качества (2002 г.) отмечали, что используемые модели оценки опираются на множество дифференцированных характеристик и параметров деятельности вузов, не «отранжированных» по их значимости с точки зрения их преимущественной направленности на качество высшего образования [213, с. 24].

Анализ выявляет различные подходы и в исследованиях проблемы оценки качества обучения будущего специалиста в вузе с точки зрения теории педагогических измерений (В. А. Богословский, Н. Ф. Ефремова, В. И. Звонников, Е. В. Караваева, Н. Н. Кузьмин, Д. В. Пузанков, М. Б. Чельшкова, А. А. Шехонин и др.).

Так, Н. Ф. Ефремова считает, что такое оценивание должно проводиться как целенаправленный упорядоченный процесс определения достигнутого уровня компетенций, при этом результаты оценки необходимо выражать количественно вне зависимости от того, насколько сложно компетенции поддаются оцениванию [92, с. 3].

В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова обосновывают необходимость структурирования каждой из компетенций выпускников учебных заведений, характеризующих качество достигнутых результатов образования, путем выделения существенных признаков их проявления в конкретных сферах профессиональной деятельности [105, с. 33]. Это позволит не только фиксировать достигнутый уровень компетентности с помощью оценочных процессов, но и обеспечить его повышение.

Разрабатывая концепцию развития систем оценки качества подготовки специалистов с позиции компетентностного подхода, О. Е. Пермяков раскрывает механизм интегральной оценки, основанный на синтезе моделей оценки индивидуальных образовательных достижений как результатов освоения учебных

модулей, защиты выпускной квалификационной работы и неформального обучения, являющийся системообразующим элементом технологии комплексной оценки индивидуальных образовательных достижений [201].

Имеющиеся различия авторских точек зрения относительно проблемы измерений качества подготовки будущего специалиста в вузе можно объяснить ее достаточной новизной. Следует также отметить, что вышеназванные исследования были проведены до принятия ФГОСов, поэтому в них не рассматривается оценка представленных в новых стандартах основных групп компетенций - общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных (соответствующих профилю профессиональной деятельности).

Раскроем еще одну сторону выделенного противоречия, которая имеет отношение к оценочному инструментарию. Согласно существующему законодательству, оценка качества подготовки выпускников должна происходить в процессе аттестации, требующей репрезентативного отображения требований ФГОС в содержании аттестационных оценочных средств. Оценки требует уровень освоения достаточно большого набора компетенций, поэтому невозможно ограничиваться существующими и ставшими уже привычными заданиями по отдельным предметам с выбором ответов. Однако решение проблемы измеримости компетенций как предмета оценки составляет трудность в теоретическом и практическом плане, так как общепризнанные методы измерения компетенций в системе высшего, в том числе профессионального военного образования на сегодня отсутствуют [2; 104; 105; 160; 197; 235; 241; 249; 255 и др.].

Значимым при поиске путей разрешения данного противоречия является мнение Н. Ф. Ефремовой: с одной стороны, имеющиеся в вузах оценочные средства аттестации студентов и выпускников, при максимально возможном задействовании всего наработанного арсенала, должны быть модернизированы (переформатированы) с целью их компетентностной «настройки», с другой стороны, должны быть разработаны принципиально новые компетентностно-ориентированные средства и технологии аттестации [94]. В. И. Звонников и

М. Б. Челышкова уточняют: для оценки уровня сформированности компетенций как многоплановых и многоструктурных характеристик качества подготовки выпускников вузов, которые не должны сводиться к простой сумме предметных знаний, умений и навыков, необходимы оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений [105, с. 33]. В качестве основных оценочных средств авторы предлагают использовать различные виды аттестационных тестов.

Таким образом, разрешение данного противоречия связано с разработкой нормативно-методической базы для оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, включающей *систему новых и имеющихся средств, методов и технологий оценки качества обучения*, построенную на основе современной теории педагогических измерений, адекватно отражающую цели обучения, требования к современному военному специалисту, ориентированную на установленную ФГОС совокупность формируемых компетенций.

Основными типами испытательных заданий (средствами оценки), обеспечивающими своим практико-ориентированным характером возможность получения более объективной информации о качестве обучения будущего специалиста в военном вузе, могут стать: *ситуационная задача-модель*, имитирующая определенную деятельность с использованием ключевых знаний (квалификационно-образовательное испытательное задание); *лабораторно-экспериментальное задание* как тип испытательного задания; *практическое квалификационное задание* (требующее демонстрации обучающимся конкретных практических квалификационных навыков, компетенций); *комплексное теоретико-аналитическое, проектное и внедренческое квалификационное задание* (например, курсовая или выпускная квалификационная работа, внедрение результатов научно-исследовательской и рационализаторской работы в практику профессиональной подготовки военнослужащих и т. п.).

Для придания образовательной деятельности в новых условиях более четкой целевой направленности необходима разработка новых оценочных технологий, обеспечивающих сравнение ожидаемых результатов с реальными,

применение которых позволит не только объективно судить о достигнутом качестве обучения, но и проводить коррекцию образовательной деятельности, направленную на достижение более высокого уровня соответствия целей и результатов обучения. Кроме того, данные технологии призваны обеспечить координацию внешней оценки и самооценки.

В число основных инструментов оценивания качества обучения будущего специалиста в военном вузе входит одна из современных технологий – балльно-рейтинговая система оценки (БРС) [174; 182]. Складывающийся опыт применения в вузах балльно-рейтинговой системы проанализирован современными отечественными исследователями (И. Александров, А. Афанасьева, Т. В. Волошина, Е. Б. Кузнецова, Л. Т. Кутукова, М. В. Малишевский, Е. Е. Можаяев, А. Е. Прохорова, Э. Сагитова, В. Строкина и др.). С помощью рейтинговой системы учитываются количественные и качественные показатели индивидуальной учебно-профессиональной деятельности, позволяющие присвоить персональный рейтинг каждому обучающемуся соответственно успехам в усвоении учебной дисциплины или в каком-либо виде занятий. Рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20– или 100–балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания обучающегося по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (семестр, год и т. д.) [6].

Применение балльно-рейтинговой системы в военном вузе обеспечивает:

- упорядочение, «прозрачность» и расширение возможностей использования различных форм оценки качества обучения будущего военного специалиста в ходе текущего и промежуточного контроля;
- формализацию процесса оценивания с целью структурирования, планирования и реализации непрерывного контроля результатов обучения;
- формирование у курсантов мотивации к достижению требуемых результатов обучения путем использования целесообразных стимулирующих мер;
- повышение состязательности в учебе с помощью составления рейтинга курсантов в соответствии с уровнем сформированности компетенций;

- развитие у будущих военных специалистов способности к самооценке как средству саморазвития и самоконтроля;

- получение, накопление и представление заинтересованным лицам информации об учебных достижениях курсантов за любой промежуток времени и на текущий момент.

Использование наряду с директивно установленной 4-балльной шкалой более дифференцированной системы оценивания в рамках БРС призвано преодолеть недостаточность 4-балльной шкалы, не обеспечивающей выявление необходимых различий в уровне сформированности компетенций [8, с. 40-47].

Преимущество более дифференцированной системы оценивания состоит в ее объективности, комплексности, наглядности, большем стимулирующем влиянии. Ее использование обеспечивает перенос акцента оценки со знаний, умений и навыков на компетенции, т. е. способность курсантов применять знания, умения и навыки при решении практических учебно-профессиональных задач, их готовность к деятельности, самореализации.

4. Противоречие между необходимостью непрерывной оценочной деятельности, позволяющей стимулировать учебную активность курсантов, и существующей периодичностью процедур оценивания качества обучения, которая определяется установленным порядком промежуточной и итоговой аттестации в военном вузе.

Диагностика качества обучения будущего военного специалиста должна проводиться на всех его этапах, от начала усвоения знаний до их практического применения и формирования компетенций. Принцип систематичности позволяет подчинить единой цели различные формы, методы и средства оценивания. В соответствии с этим принципом комплексная оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе будет способна охватить всю совокупность формируемых компетенций.

Преимущества регулярного оценивания качества обучения состоят в том, что оно побуждает курсанта самосовершенствоваться, ориентируясь на необходимый уровень компетенции как определенную норму. Оценка в этом

случае активно реализует функцию стимулирования учебно-профессиональной деятельности. Именно под влиянием объективного оценивания у обучающихся формируется адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам [275]. Обеспечить регулярное оценивание качества обучения будущего специалиста в военном вузе может использование балльно-рейтинговой системы.

5. Противоречие между необходимостью выбора критериев оценки, адекватных объекту оценивания – уровню сформированности компетенций на разных этапах профессионального становления, и большой вариативностью и разнородностью критериев и показателей, используемых при оценке качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Выделяя данное противоречие, мы опираемся на важное для нашего исследования положение о том, что «критерии качества высшего образования – признаки степени соответствия качества высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам» [235, с. 15]. Соответственно, критерии оценки качества обучения связываются субъектом оценки со степенью соответствия фактического, достигнутого уровня некоторым установленным (хотя и, как правило, субъективным) нормам.

В исследованиях методологического характера, рассматривающих аспекты оценки качества высшего образования (В. И. Андреев, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, Н. Ф. Ефремова, З. Д. Жуковская, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. В. Рябов, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, С. Ю. Трапицын и др.), определяются приоритеты в оценочных критериях и выделяются различные совокупности показателей. При этом разработка общих критериев оценки качества, о необходимости которой идет речь в Берлинской Декларации об открытом доступе к научному и гуманитарному знанию (2003) [23], сопряжена с большими трудностями.

Затруднения в установлении единых оценочных параметров объясняются, по мнению Б. А. Жигалева, во-первых, многомерностью понятия качества образования, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило,

не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, тем, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты (обучающиеся, преподаватели, руководители образования, работодатели), имеют разные представления о качестве образования и поэтому предъявляют к нему разные требования [97, с. 26].

Анализ сложившейся практики оценки качества высшего образования показывает, что она характеризуется ориентацией на неоднозначные критерии оценки, понимаемые как степень соответствия некоторой субъективной норме (в виде разрабатываемых каждым преподавателем совокупности средств, показателей и шкал оценки), что делает, как пишет Н. А. Селезнева, практически мало сравнимыми результаты испытаний обучаемых, проведенных различными преподавателями [235, с. 11]. Подобная ситуация свойственна и высшему профессиональному военному образованию.

Признание компетентностного подхода основополагающим при определении параметров (критериев и показателей) оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе обеспечивает системную основу оценки, так как компетенции отличаются многофункциональностью, междисциплинарностью и многомерностью, сочетанием характеристик, описывающих уровень, до которого будущий специалист способен эти компетенции реализовать, что позволяет строить прогностическую систему оценки качества обучения, выявляющую перспективы личностного развития обучающихся [96, с. 25].

Закономерно, что содействовать разрешению названного противоречия должно определение в рамках нормативно-методической базы для оценки качества обучения совокупности компетенций, формируемых на различных этапах профессионального становления будущего военного специалиста и определяющих уровень его профессиональной компетентности. Уточнение характеристик и признаков, соответствующих уровню овладения компетенциями,

позволит выбрать критерии оценки и ее измерители (показатели), более объективные и адекватные предмету оценивания (компетенциям).

б. Противоречие между субъективным характером оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе и потребностью в объективных данных как основе управления качеством обучения.

Выявленное противоречие обусловлено рядом причин.

Как уже было сказано, с помощью оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе определяется соответствие результатов обучения заданным и предполагаемым запросам потребителей, в роли которых выступают обучающиеся, преподаватели, субъекты вузовского управления, Вооруженные Силы РФ, государство и общество в целом. Поэтому, с точки зрения педагогики, оценка качества обучения не обладает безусловной и однозначной объективностью, так как она направлена на выявление, с одной стороны, нормативного соответствия цели и результата обучения, с другой, – соответствия потребностям и требованиям субъектов образовательного процесса, то есть оценка содержит субъектно-личностный аспект.

Еще одной причиной, порождающей названное противоречие, выступает то, что инструментарий оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе разрабатывается самими военными вузами, т. е. производители образовательных услуг сами оценивают качество своей «продукции». Такая «субъективная» база оценки реализуется, как правило, через совокупность нестандартизованных экзаменационных вопросов и задач по учебной дисциплине. Ее качество полностью зависит от уровня профессиональной квалификации субъекта оценки (преподавателя или комиссии) [235, с. 9]. Независимость и объективность оценочных процедур как основополагающие принципы оценки качества обучения в данной ситуации в достаточной мере не обеспечиваются.

Разрешению данного противоречия способствует использование включенной в нормативно-методическую базу уже названной системы средств, методов и технологий оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, разработанных на основе современной теории педагогических измерений и

ориентированных на установленную стандартом совокупность формируемых компетенций. Объективность оценки может быть достигнута и разработкой точных, адекватных и однозначно установленных критериев и показателей оценки уровня сформированности компетенций.

Графическое представление выявленных нами противоречий и возможных путей их разрешения дает возможность проследить системность предложенных решений, их взаимообусловленность и взаимодополняемость (рисунок 2). Схема отражает необходимость целостного разрешения всей совокупности выявленных противоречий для достижения большей эффективности механизма оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

В условиях реализации компетентностных образовательных стандартов механизмом объективной оценки качества обучения может стать педагогический мониторинг, обеспечивающий стимулирование, активизацию процесса профессионального становления будущих военных специалистов, предоставление им большей свободы и ответственности. Педагогический мониторинг как средство управления и контроля качества обучения способен обеспечить преподавателя обратной связью, несущей информацию об уровне сформированности компетенций будущих военных специалистов с помощью его регулярного и системного отслеживания.

Как видим, оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе – это система педагогического порядка, служащая важным фактором успешности планомерного перехода военного вуза на более высокий уровень качества подготовки высококвалифицированных специалистов для Вооруженных Сил России. Это становится возможным в силу того, что качество подготовки будущего специалиста в военном вузе имеет не только нормативную составляющую, все более унифицирующуюся в связи с переходом на компетентностные стандарты, но и субъективную, связанную с деятельностью субъектов образовательного процесса вуза. Если первая составляющая, как указывает Б. А. Жигалев, характеризуется некоторой устойчивостью в

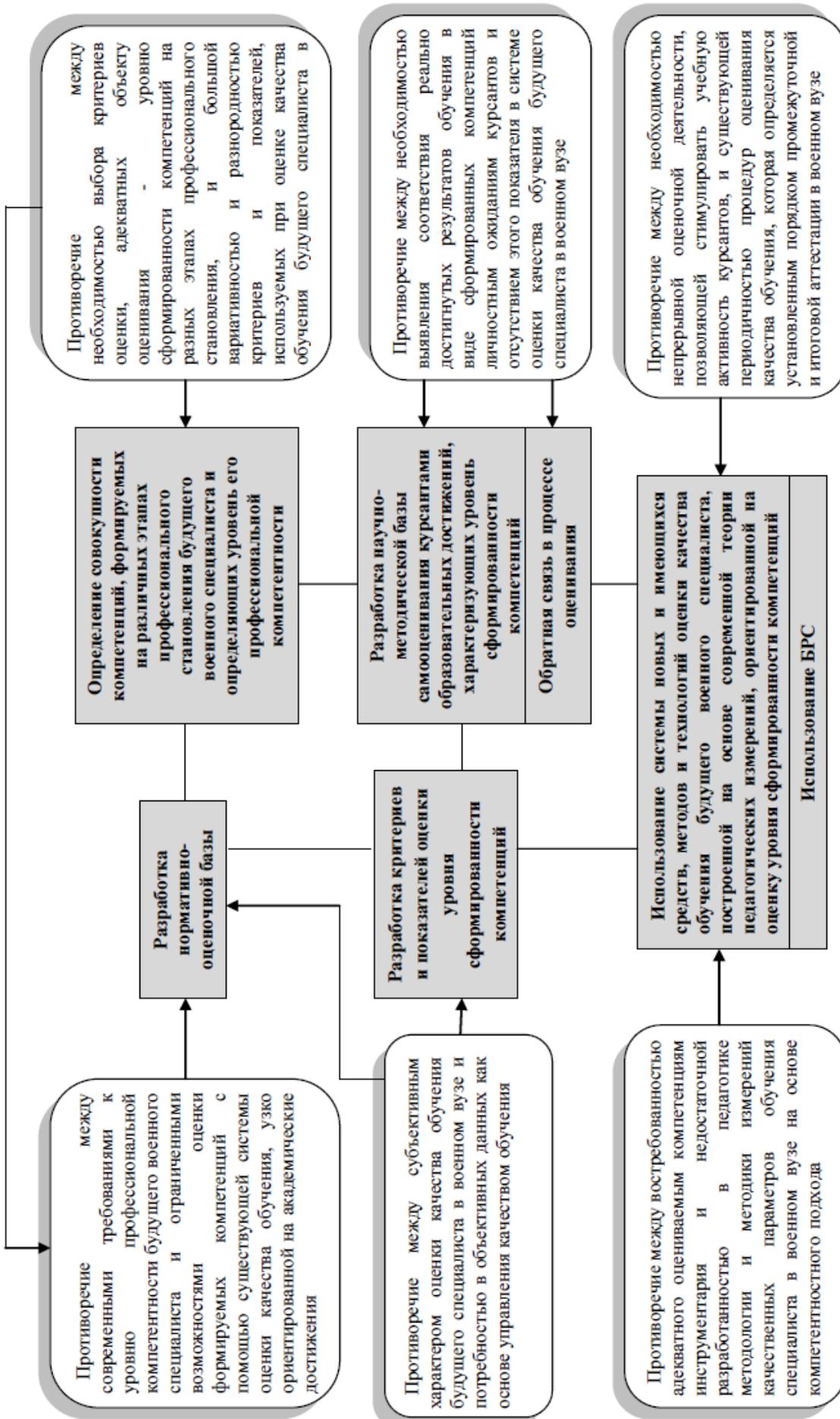


Рисунок 2. Противоречия в практике оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе и возможные пути их разрешения

соответствии с социальным заказом, то последняя отличается динамичностью и изменчивостью, значительным потенциалом развития [96, с. 25].

Обозначив основные подходы к проблеме оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе можно сделать следующие выводы. В соответствии с компетентностным подходом оценка качества обучения выступает объективной оценкой результата обучения, который выражается в сформированности компетенций, отражающих способность военного специалиста осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности. Разрешение выявленных нами противоречий в практике оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе обеспечит эффективность механизма оценки качества, в роли которого может выступать мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе, описанию которого посвящен следующий параграф.

1.3. Мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе как педагогическая система

Качество подготовки будущего специалиста в вузе обеспечивается образовательным процессом, в ходе которого обучающийся совершенствуется как личность и стремится достигнуть индивидуальной зрелости для выполнения профессиональных задач на высоком уровне [200; 257].

В настоящее время в военных вузах сложилась система обеспечения качества подготовки, которая включает: оценку качества образовательных программ на соответствие требованиям Вооруженных Сил РФ к военному специалисту; самостоятельный поиск преподавателем путей улучшения учебных программ на основе определения их инновационного потенциала и реальной ценности содержащихся знаний; систему контроля и оценки качества подготовки. Общепринятый порядок предполагает оценку текущих результатов достижения

требуемого уровня подготовки путем аттестации, проводимой в течение всего периода обучения курсанта в вузе.

Однако подготовка будущего специалиста на основе компетентностных стандартов требует, кроме того, непрерывного отслеживания динамики формирования компетенций и возникающих затруднений в данном процессе. Этим объясняется пристальное внимание к проблеме оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, решение которой может быть связано, в том числе, с осуществлением мониторинга.

Понятие «мониторинг» (от лат. monitor - напоминающий, надзирающий) означает выполнение некоторого действия, направленного на реализацию функций наблюдения, контроля, предупреждения. Оно пришло в педагогику из экологии и социологии. Свое развитие феномен педагогического мониторинга получил в конце XX века с появлением информационных технологий.

Понятие «мониторинг» относится к числу хотя и достаточно новых, но уже в определенной степени изученных педагогических явлений. Однако проведенный анализ исследований в данной области свидетельствует о недостаточной разработанности мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе. В силу этого непосредственный интерес вызывают научные подходы к трактовке сущности рассматриваемого понятия.

Изучение источников, посвященных теоретико-методологическому осмыслению понятия «мониторинг», позволяет сделать вывод об отсутствии в настоящее время его однозначного определения. Современные исследователи, наделяя данное понятие педагогическим смыслом, по-разному характеризуют его суть и механизмы осуществления. Мониторинг определяют как стандартизированное наблюдение с целью контроля, оценки и последующего прогноза (Г. В. Гутник, В. А. Кальней, А. Н. Талых, С. Е. Шишов), диагностику (В. И. Андреев), систему регулярного сбора, обработки, хранения и распространения информации по важным аспектам образовательного процесса (В. Г. Горб, А. Н. Майоров, Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова, Н. А. Селезнева). Существуют точки зрения, согласно которым мониторинг

рассматривается как путь получения информации о результативности учебного процесса (Н. Вербицкая, В. Бодряков), экспертиза развития качества образования (М. В. Занин). Выявленное разнообразие дефиниций вызвано сложностью мониторинга как педагогического явления, в каждой отражена какая-то его сторона, важная функция или признак, поэтому любое определение не может претендовать на полную, исчерпывающую передачу сущности мониторинга.

Современной педагогикой определены общенаучные характеристики мониторинга (универсальный тип мыследеятельности, способ исследования реальности, управления деятельностью на основе наличия необходимой информации). В образовании мониторинг используется с различными целями, его возможности многообразны, но при этом ему присущи общие свойства: целостность; непрерывность, длительность изучения того или иного объекта, процесса; выявление соответствия их реального состояния желаемому (предполагаемому); принятие управленческих решений на основе анализа результатов предшествующего действия: оперативное регулирование и проектирование развития [281; 133].

Близкие по смыслу определения педагогического мониторинга дают В. А. Мокшеев [168] и В. М. Полонский [207], понимающие его как форму организации сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированную на информационное обеспечение управления, предусматривающую непрерывное слежение за состоянием системы и прогнозирование ее развития.

В. А. Кальней, С. Е. Шишов уточняют, что процесс мониторинга включает содержательную интерпретацию фактических результатов образовательной деятельности, выражение отношения к ним [284].

В современных исследованиях по педагогике высшей школы встречаются различные понятия: «мониторинг качества профессионального обучения» (Ю. В. Есенков, Л. А. Маттис, Н. В. Сорокина, З. В. Степчева), «мониторинг удовлетворенности потребителей образовательными услугами» (С. Н. Белова), «мониторинг учебных достижений студентов» (Л. Г. Горбунова), «мониторинг

качества образовательного процесса» (С. Н. Белова, О. А. Граничина, В. И. Звонников, М. Б. Челышкова, А. Н. Худин), «мониторинг образовательного качества» (оценка деятельности преподавателей вуза) (Н. Новаков, В. Подлесов, Ю. Попов). Значимость для нашего исследования представляют работы, в которых раскрывается суть мониторинга качества профессиональной подготовки (подготовки специалистов) (О. А. Абдуллина, И. Е. Найденова, Н. Ш. Никитина, Л. П. Репина, Ю. А. Шихов), мониторинга качества образования (В. И. Андреев, Г. А. Бордовский, С. В. Менькова, О. Е. Пермяков, С. Ю. Трапицын), «мониторинга приобретения ключевых компетенций» (Е.Е. Волкова).

Е. В. Клычева, О. П. Меркулова вводят понятие мониторинга качества, который используется для непосредственной оценки или отслеживания тех или иных критериев или индикаторов качества и определяет уровень качества [129].

По мнению А. И. Субетто, мониторинг качества образования – в определенной степени контрольно-регулирующая система по отношению к качеству образования и одновременно информационная система, в которой циркулирует, собирается, обрабатывается, хранится, анализируется, представляется (визуализируется) информация о качестве образования [250].

В зависимости от выбранного объекта определяется вид мониторинга, ставятся специфические цели и задачи. Так, Н. А. Селезнева под мониторингом качества высшего образования понимает комплексное функционирование специальной системы, предназначенной для наблюдения, измерения, оценки, анализа и прогноза в сфере качества высшего образования (как результата, процесса, образовательной системы, совокупности ее актуальных внутренних и внешних связей) [234]. Взаимосвязи функций педагогического контроля, педагогической оценки и педагогического анализа являются методологическими основами мониторинга [58].

Интересующим нас объектом педагогического мониторинга выступают результаты подготовки будущего специалиста в вузе и средства, которые используются для их достижения. Педагогический мониторинг охватывает ту

область деятельности вуза, которая непосредственно связана с организацией и совершенствованием процесса подготовки.

Представление о мониторинге как о многозначном термине, «который, исходя из логики исследования, наполняется содержанием в зависимости от контекста» [164, с. 66], позволило приблизиться к более точному и полному пониманию сути мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

В контексте нашего исследования *мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода* понимается нами как *педагогическая система регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, оценки уровня сформированности составляющих ее компетенций.*

Мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе нами понимается как эффективное средство развития образовательного процесса. Его основная идея заключается в обеспечении управления развитием профессиональной компетентности, а также в мотивации будущего военного специалиста на профессионально-личностное самосовершенствование, формирование новых образовательных и профессиональных потребностей.

Ключевыми позициями в осуществлении мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе являются отслеживание и оценивание текущих и итоговых результатов обучения в виде сформированных компетенций, т. е. видение того, как идет продвижение к цели, систематическое изучение учебно-профессиональной деятельности по определенным критериям, а также сопоставление полученных результатов с предполагаемыми или заданными целями.

Поиск вариантов построения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностных образовательных стандартов неизбежно приводит к анализу существующего опыта, недостатков в разработке педагогического мониторинга, к которым Л. П. Репина относит

направленность главным образом на изучение и анализ знаний, умений и навыков, слабую ориентированность методик анализа и оценки на выполнение функции прогнозирования результатов подготовки, профессионального развития будущего специалиста [220]. Следовательно, необходимо дать теоретическое обоснование мониторинга, адекватного цели - оценке качества обучения на основе компетентностного подхода.

Мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе в контексте компетентностного подхода еще только начинает интересовать исследователей, хотя и выступает предметом изучения в отдельных работах (Ю. В. Ахметшина, К. Э. Казарьянц, А. В. Малыгин, И. В. Овсянников, Е. В. Сергеева, Н. А. Чечева и др.).

Поскольку для теоретического уровня научного познания свойственно оперирование модельными представлениями об изучаемом явлении, воспользуемся методом педагогического моделирования.

Моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике (Ю. П. Антонов, С. А. Бешенков, А. И. Богатырев, А. Н. Дахин, Е. А. Лодатко, Е. А. Солодова и др.). Будучи интегративным методом, оно позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т. е. сочетать в ходе изучения педагогического явления эксперимент с построением логических конструкций.

Педагогические модели в основном относятся к логико-семиотическим, конструируемым с помощью специальных знаков, символов и структурных схем (структурным моделям). Исходя из этого, для осуществления теоретического анализа изучаемого явления построим структурно-функциональную модель мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода (рисунок 3). Выбор модели данного вида обусловлен тем, что такие модели, представленные в виде схемы, способны отображать исследуемый объект (или явление) в более простом и обобщенном виде, воспроизводить структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между его элементами [74].

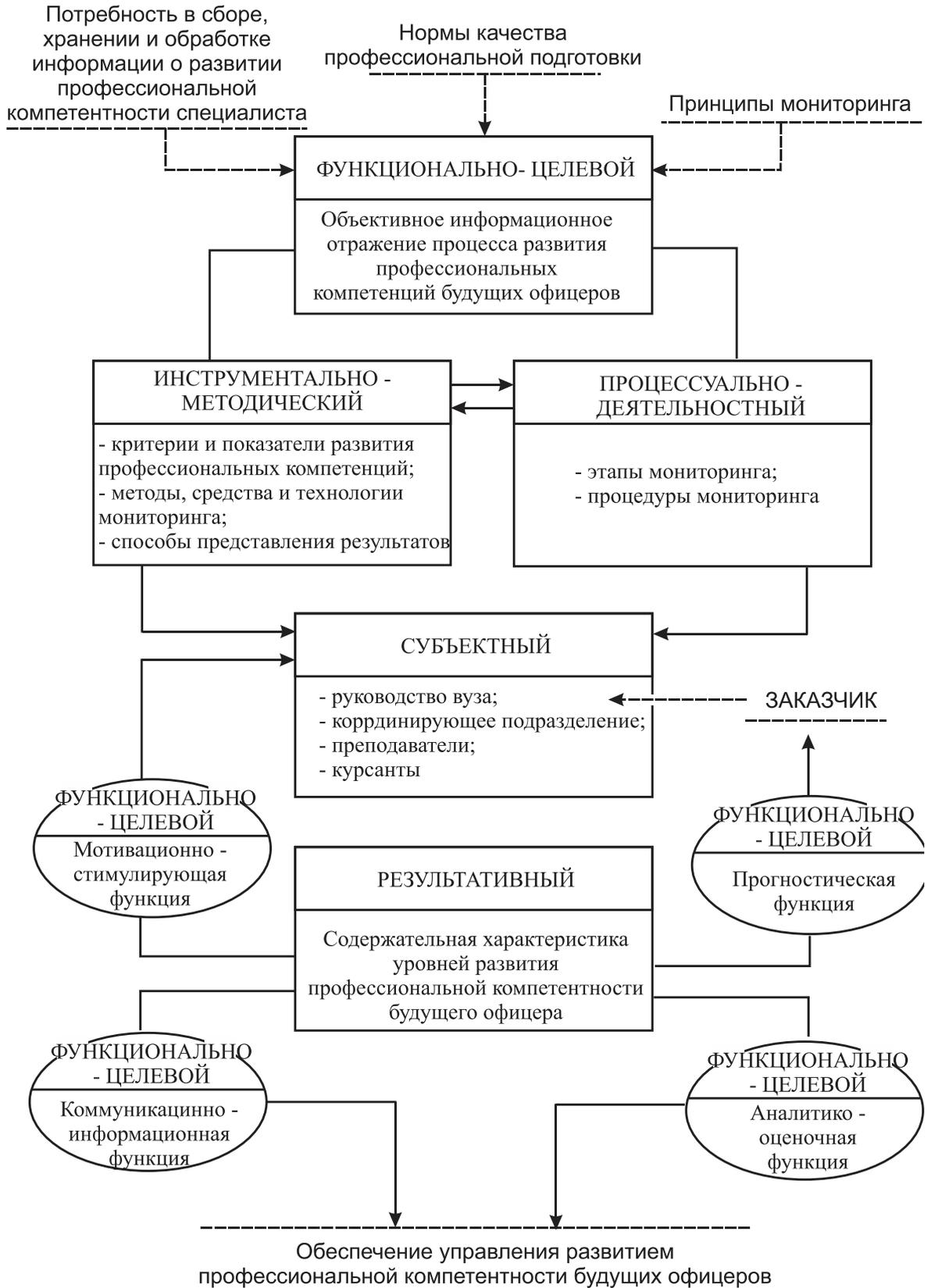


Рисунок 3. Структурно-функциональная модель мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода

Рассмотрение модели мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе как системы, ее структуры и системообразующих компонентов позволяет глубже понять сущность мониторинга.

Педагогикой используются различные определения понятия «педагогическая система», общим для которых является признание того, что система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов, образует особое единство со средой и выступает подсистемой более высокого порядка, а ее элементы – подсистемой более низкого порядка [54]. Связи между элементами (компонентами) системы отличаются устойчивостью, элементы взаимообусловлены, развитие одного из компонентов системы ведет к развитию других компонентов и системы в целом.

Учеными (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Волков, А. А. Денисов, Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко, А. И. Уемов, Э. Г. Юдин и др.) называются следующие основные признаки системы: взаимосвязь и взаимодействие компонентов системы обуславливают ее целостность; система обладает свойством интегративности, она характеризуется наличием качеств, не присущих в отдельности ее частям.

Анализ теоретических исследований (Ю. В. Ахметшина, В. Г. Горб, К. Э. Казарьянц, Е. В. Крылова, А. В. Малыгин, О. Е. Пермяков, Е. В. Сергеева, Н. А. Чечева и др.) и существующей вузовской практики дал возможность представить мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе как педагогическую систему, которую составляют функционально-целевой, субъектный, процессуально-деятельностный, инструментально-методический и результативный *компоненты*. Особенностью данной системы выступает отражение такой характеристики мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, как цикличность.

Раскроем характеристики *компонентов мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе* как системы.

1. *Функционально-целевой компонент* - включает несколько составляющих: цель и задачи, функции и принципы мониторинга, нормы качества подготовки будущего специалиста в военном вузе.

Системообразующей, сохраняющей единство и целостность мониторинга как системы, стабилизирующей и развивающей составляющей является *цель*, обусловленная требованиями со стороны личности, общества и государства к качеству подготовки будущего специалиста в военном вузе и ее результату – сформированной профессиональной компетентности, готовности выпускников военного вуза к военно-профессиональной деятельности.

По утверждению В. Г. Быковой, «целью мониторинга в образовательном учреждении является обеспечение эффективного информационного отражения состояния образования, аналитическое обобщение результатов деятельности, разработка прогноза ее обеспечения и развития» [45]. Соответственно цель мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе заключается в получении объективной информации об успешности развития профессиональной компетентности будущего военного специалиста. В ходе мониторинга определяется, насколько качество обучения, достигаемое в военном вузе, отвечает ФГОС и установленным квалификационным требованиям по военной специальности, каковы тенденции его изменения. Компетентностный подход в данном случае выражается в представлении результатов обучения в виде актуальной совокупности компетенций будущего военного специалиста и уровней их сформированности.

Цель определяет все остальные компоненты и составляющие мониторинга: исходя из цели, выделяется комплекс критериев и показателей оценки качества обучения, подбираются методы и технологии оценки, выстраиваются действия субъектов мониторинга. Цели подчинены анализ, интерпретация и дальнейшее использование информации о качестве обучения.

К основным *задачам* мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе относятся:

- оценка уровня сформированности компетенций будущих военных специалистов на различных этапах профессиональной подготовки;
- своевременное выявление изменений, происходящих в процессе формирования компетенций отдельных курсантов и учебных групп;
- осуществление прогнозирования успешности формирования компетенций;
- оценка эффективности и полноты реализации организационно-методического обеспечения мониторинга;
- содействие выработке эффективных управленческих решений руководством военного вуза и его структурными подразделениями в области повышения качества обучения.

Реализация совокупности этих задач представляет собой цикл мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе. В силу многообразия внутренних и внешних факторов, влияющих на качество образовательного процесса в вузе, длительность подготовки будущего военного специалиста (срок освоения образовательной программы – пять лет) мониторинг должен быть нацелен на оценку качества обучения будущего специалиста на всех своих этапах: от начальной диагностики (абитуриент) через текущую и промежуточную оценку успеваемости (курсант) в каждом учебном семестре до итоговой аттестации (выпускник). Циклы мониторинга повторяются, отслеживается непрерывное развитие профессиональной компетентности будущего военного специалиста, при этом один цикл соответствует одному учебному семестру. Оценка уровня сформированности компетенций осуществляется в процессе входного, промежуточного и итогового контроля.

Объект оценки – совокупность компетенций. Уровень их сформированности соотносится с ФГОС и квалификационными требованиями по военной специальности. В ходе мониторинга определяется динамика изменений показателей (уровня сформированности компетенций), согласованность целей и результатов, что выступает основой выработки управленческих решений.

Нормы качества подготовки будущего специалиста в военном вузе в виде компетенций заданы ФГОС. До его введения из-за отсутствия четко структурированной, единой, стандартизированной базы оценки каждому

субъекту, оценивавшему качество обучения, приходилось формировать такую базу, как правило, самостоятельно, исходя из некоторых «границ», задаваемых содержанием образования по отдельным дисциплинам учебного плана [234, с. 9].

Применительно к высшему профессиональному военному образованию, компетенции, имеющие межмодульный и междисциплинарный характер, сведены во ФГОС в группы: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (по военным специальностям). Профессиональная компетентность будущего военного специалиста как целостное явление выступает в единстве групп компетенций и связей между ними.

Требования к качеству обучения обеспечивают соответствие уровня профессиональной компетентности будущего военного специалиста меняющимся требованиям к воинским специальностям и уровню квалификации. ФГОС рекомендуется устанавливать следующие уровни профессиональной компетентности будущих военных специалистов:

иметь представление – способность идентифицировать объект (явление), дать его качественное описание, сформулировать характерные свойства, указать его отношение к объектам (явлениям) подобного рода (достигается в основном проведением лекций);

знать – способность воспроизвести учебный материал с требуемой степенью точности: сформулировать и записать закон, определение, с достаточной полнотой описать события, процесс (указанный уровень может быть достигнут в ходе проведения семинаров, самостоятельной работы);

уметь – способность использовать знания для решения стандартных задач соответствующей сферы деятельности с возможным использованием справочной литературы (может достигаться проведением ряда взаимосвязанных групповых, лабораторных и практических занятий, тренировок и отработкой учебных нормативов);

иметь навык – способность выполнения (воспроизведения) действий без поэлементной сознательной регуляции и контроля (достигается проведением групповых упражнений, тактических (тактико-специальных) занятий и учений);

владеть – способность выполнять необходимые действия без дополнительного справочного материала, переносить знания и умения в другую пограничную сферу деятельности, решать нестандартные задачи (достигается привитием командно-методических навыков, навыков воспитательной работы и других навыков) [265].

Детализации требований к формируемым у будущего военного специалиста компетенциям помогает представление об их структуре, предложенное И. В. Овсянниковым. По мнению автора, она включает теоретический (в основе которого лежат знания), практико-результативный (в его основе - умения), опытно-деятельностный компоненты (формирование навыков) и психологическую готовность к их применению в практике конкретной боевой ситуации (на ее основе развиваются личностные качества) [189].

Оценка компетенций должна учитывать и факторы, влияющие на успешность их формирования: уровень мотивации курсанта и его целевые установки на овладение компетенциями; способность к поиску эффективных решений учебно-профессиональных задач; условия военной службы и внешнюю профессионально ориентирующую среду, расширяющую область применения профессиональных компетенций.

Переходя к рассмотрению *функций* мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, остановимся на уточнении философского смысла данного понятия. С позиции системного подхода функции целостного объекта, отмечает В. Г. Афанасьев, выступают «как формы, способы проявления активности, жизнедеятельности системы и ее компонентов» [12, с. 26]. Тем самым утверждается, что функция, являясь одной из важнейших сторон сущности явления, одной из внутренних его системных характеристик, всегда воплощается в его деятельности со свойственным ей результатом, раскрывает некоторый стабильный, характерный для данной системы способ поведения. Поэтому исследование функциональных характеристик явления обязательно должно предполагать изучение этого явления в аспекте его интегративного результата.

Оценка качества обучения будущего специалиста характеризуется своими функциями, посредством которых «она способствует активному оценочному взаимодействию субъектов образовательного процесса с целью его преобразования в направлении повышения качества» [96, с. 25].

При уточнении функций мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе нами были проанализированы достаточно пространные их перечни, встречающиеся в педагогических исследованиях (А. С. Белкин, Н. К. Жукова [19], К. Э. Казарьянц [116], Т. А. Строкова [245], Н. П. Тропникова [262] и др.). Основанием отбора функций стало их соответствие целевому назначению, содержанию и циклу мониторинга. Рассмотрим кратко содержание этих функций:

- коммуникативно-информационная функция - обеспечение обратной связи между субъектами мониторинга, получение оперативной и достоверной информации об уровне сформированности компетенций будущего военного специалиста (от уровня усвоенных знаний, базовых умений до уровня их творческого применения);

- аналитико-оценочная функция - выявление причинно-следственных связей, отражающих состояние и тенденции изменения качества обучения. Оценка осуществляется путем сравнения достигнутого уровня сформированности компетенций с установленными нормативами. Полученные данные служат основой для поиска причин несоответствия установленным нормам. Эффективность осуществления аналитико-оценочной функции зависит от качества, корректности, достоверности и достаточности собранной информации;

- мотивационно-стимулирующая функция - воздействие на аффективно-волевою сферу посредством осознания и переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений. Эта функция отражает рефлексию курсантов по поводу успешности процесса их профессионального становления;

- прогностическая функция – достоверное представление на основе качественной мониторинговой информации общей картины формирования

компетенций будущего военного специалиста в перспективе, позволяющее обоснованно разработать ближайшие и отдаленные планы совершенствования качества обучения. Исходя из оптимистического характера прогнозирования, прежде всего, выявляются позитивные тенденции, затем тенденции негативные; определяются условия, при которых позитивные элементы будут доминировать над негативными.

В своей взаимосвязи функции мониторинга реализуются в рамках одного цикла мониторинга. Целостная их реализация обеспечивает разработку эффективных управленческих решений, принимаемых на основе анализа информации, получаемой в ходе мониторинга.

Основой организации, осуществления и регулирования процедур мониторинга являются научно-обоснованные принципы. Анализ публикаций в области оценки качества подготовки будущего специалиста в вузе [63; 96; 181 и др.] позволил выделить основополагающие принципы построения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе:

- принцип системности – состоит в исследовании качества обучения будущего специалиста в военном вузе с учетом многообразия его связей, сложной структуры с целью обеспечения полноты и целостности получаемой информации;

- принцип информативности - подразумевает доступность и движение информационных потоков, на основе которых определяются необходимые методы и средства оценки компетенций; получение полной и разносторонней информации о качестве обучения; установление взаимосвязи между информацией, полученной на разных этапах профессиональной подготовки;

- принцип технологичности - предполагает технологичность используемых методик и алгоритмов оценочной деятельности. Опора на данный принцип обеспечивает возможность применения технологии оценки в других вузах;

- принцип объективности – обеспечивает достоверность полученных результатов мониторинга;

- принцип непрерывности – направлен на регулярное получение и переработку информации о процессе формирования компетенций будущих

военных специалистов в течение длительного времени, чтобы можно было сравнивать полученные результаты для выявления тенденций и взаимосвязей;

- принцип цикличности – устанавливает цикличность оценочной деятельности на протяжении всего периода подготовки будущего военного специалиста в военном вузе;

- принцип открытости – обеспечивает доступность информации о качестве обучения основным пользователям;

- принцип гуманизации - формирует восприятие оценки качества обучения (овладения компетенциями) как важнейшего стимула саморазвития, самоопределения и самореализации личности в процессе профессионального становления.

2. *Субъектный компонент* - определяет субъектов, участвующих в оценочной деятельности. Субъектами мониторинга качества обучения будущего военного специалиста выступают руководство вуза, координирующее подразделение (осуществляет контролирующую и оценочную деятельность), преподаватели, курсанты, заказчик – Вооруженные Силы РФ (присылают отзывы о службе выпускников в войсках).

Тесное взаимодействие субъектов в ходе оценочной деятельности выступает условием целостности мониторинга как системы. Системообразующими выступают три вида связей: субъекты - объект, субъекты - цель, объект – цель. Эти связи понимаются следующим образом: субъекты мониторинга, ориентируясь на его объект - качество подготовки, определяют цель оценочной деятельности.

3. *Процессуально-деятельностный компонент* – определяет этапы мониторинга с соответствующей системой оценочных действий.

Вопросы этапности педагогического мониторинга раскрыты в исследованиях В. Г. Горба [63], Н. Р. Кругловой [142], М. В. Мартыненко [158], И. Е. Найденовой [170], Е. В. Сергеевой [236], Н. В. Сорокиной [244], М. Ю. Чандра [272] и др. Обращает на себя внимание тот факт, что при выделении этапов мониторинга авторы не опираются на принцип цикличности.

На наш взгляд, это затрудняет понимание взаимосвязи между получаемой информацией и принятием управленческих решений. Основываясь на принципе цикличности, нами выделяются подготовительный этап и этапы мониторинга, соответствующие циклу оценочной деятельности (диагностический, аналитико-рефлексивный, ориентировочно-прогностический). Каждому этапу соответствует четкая система последовательно выполняемых действий, направленных на решение задач мониторинга, которую мы представляем следующим образом.

В рамках *подготовительного этапа* разрабатываются критерии и показатели оценки качества обучения будущего военного специалиста; подбирается диагностический инструментарий, обеспечивающий получение объективной информации, а также готовятся методические рекомендации для преподавателей по осуществлению оценочной деятельности. Ведется подготовка субъектов мониторинга на основе компетентностного подхода. Продумываются способы регистрации, обработки, хранения и использования информации. Составляется программа мониторинга, уточняются его цель, задачи, периодичность и сроки сбора информации, механизмы обратной связи, определяются ответственные за сбор и обработку информации, сроки проведения совещаний по анализу и обобщению получаемых результатов. В технологические карты по учебным дисциплинам вносится совокупность используемых методов оценки.

На *диагностическом этапе* осуществляется диагностика уровня сформированности компетенций (результат обучения) с помощью квалиметрических методов оценки, проводятся сбор и обработка данных, результатом чего становится оценка актуального состояния профессиональной компетентности будущего военного специалиста. Диагностика должна проводиться по учебным дисциплинам, формам учебно-профессиональной деятельности; формы диагностики: индивидуальная, групповая и фронтальная.

В силу многомерности и длительности процесса оценки качества обучения его результаты должны интегрироваться и сохраняться в банке данных. С

помощью бумажных и электронных носителей информацию можно фиксировать, систематизировать, предоставлять для анализа.

Исследователями подчеркивается важность получения максимально полной по объему и содержанию информации, наблюдаемой в динамике [72; 228]. Достоверность информации обеспечивается ее получением на объективном и субъективном уровнях, т. е. путем не только оценки, но и самооценки качества обучения [96, с. 25]. Сопоставимость эмпирических данных достигается путем стандартизацией используемых процедур и инструментария.

На *аналитико-рефлексивном этапе* анализируется полученная информация и делаются выводы о степени соответствия достигнутого уровня сформированности компетенций установленным нормативным показателям (требованиям ФГОС и квалификационным требованиям по военной специальности). Сравнение полученных результатов позволяет выявить динамику формирования компетенций в рамках каждого цикла мониторинга. Полученная информация интерпретируется, служит основанием для выяснения причин низкой успеваемости обучающихся по отдельным дисциплинам и для определения мер для повышения качества обучения будущего военного специалиста. При интерпретации оценок следует принимать во внимание, что формирование компетенций является производной многих факторов: содержания образования, организационно-технологических педагогических решений, методов обучения, стиля взаимодействия с обучающимися, их вовлеченности в образовательный процесс, общего «образовательного климата» вуза, характера практик и стажировок и т. п. [105, с. 34].

С позиции личностно-деятельностного подхода важно учитывать и актуализировать способность курсанта оценивать свой уровень подготовки с точки зрения сформированности профессиональной компетентности, готовности к военно-профессиональной деятельности: то, какой образ себя как профессионала он создает, насколько удовлетворен или неудовлетворен качеством своей подготовки, что делает для того, чтобы повысить свой уровень готовности, т. е. насколько он способен регулировать собственную учебно-профессиональную деятельность.

В ходе *ориентировочно-прогностического этапа* прогнозируются варианты дальнейшего развития компетенций будущих военных специалистов при определенных условиях обучения, формулируются выводы и разрабатываются меры по коррекции образовательного процесса в случае неблагоприятного прогноза, по устранению негативных тенденций в процессе обучения или в организации мониторинга.

Систематическое отслеживание качества обучения большого числа курсантов способствует получению более объективной, достоверной оценки, что позволяет в дальнейшем прогнозировать конечный уровень развития профессиональной компетентности выпускников, обеспечить выпуск необходимого количества подготовленных военных специалистов.

Информация об уровне сформированности компетенций, отраженная, в частности, в академической успеваемости, является основой организации целенаправленного педагогического воздействия на обучающихся. Обратная связь, осуществляемая в рамках каждого цикла мониторинга, дающая информацию о промежуточных результатах обучения, позволяет регулировать процесс достижения курсантами обучения результата подготовки в каждом цикле. Таким образом, циклический характер мониторинга создает условия для повышения качества обучения.

С позиции личностно-деятельностного подхода организация оценочной деятельности опирается на современные положения педагогического менеджмента, фокусирующие внимание на взаимодействии как основном компоненте социального управления (Н. П. Капустин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.). Субъект-субъектное взаимодействие в этом смысле выступает способом осуществления коммуникативной функции оценки.

К формам такого взаимодействия относится педагогическое сотрудничество. По определению И. А. Зимней, сотрудничество – это многозначный педагогический феномен, положительно влияющий на формирование личности, эффективность обучения, формирование коммуникативных умений (договариваться, осуществлять совместную

деятельность, соотносить интересы) [111]. Именно в условиях сотрудничества происходит преобразование предметного содержания деятельности в личностные новообразования, формируются способности к диалогу, эмпатии и рефлексии, необходимые для достижения развивающего эффекта оценки. В ходе мониторинга осуществляется обмен суждениями субъектов оценочной деятельности об условиях достижения нормативного уровня сформированности компетенций, о выборе методов оценочной деятельности и т. д. Полнота и целостность полученной в ходе оценки информации зависит от интенсивности взаимодействия между субъектами мониторинга.

Все этапы мониторинга тесно взаимосвязаны, каждый предыдущий этап создает условия для проведения последующего.

4. *Инструментально-методический компонент* – объединяет используемые методы, средства и технологии оценки качества обучения (обеспечивающие упорядоченность и целостность оценки), способы представления результатов; критерии и показатели оценки качества подготовки будущего специалиста в военном вузе.

Вопросам разработки и использования контрольно-измерительных материалов посвящены работы М. И. Грабаря [66], К. М. Гуревича [70], Ю. В. Есенкова, Л. А. Маттис, З. В. Степчевой [90], В. Л. Исакова [114], В. И. Михеева [165] Е. Н. Перевошиковой [198] и др. Используемые авторами подходы к оценке качества подготовки будущего специалиста предполагают различные методики оценки, большей части которых свойственна слабая ориентированность на выполнение функции прогнозирования качества подготовки. С помощью аттестационных тестов, избранных авторами в качестве основного инструмента оценки уровня сформированности знаний, умений и навыков как результата подготовки, затруднительно оценить уровень сформированности компетенций, особенно технических.

На сегодняшний день оценка качества обучения будущего специалиста на уровне сформированности профессиональной компетентности как результата обучения (освоения основной образовательной программы) представляет

трудность в теоретическом и в практическом плане. В. И. Звонников, М. Б. Челышкова отмечают, что при оценке многофункциональных и надпредметных компетенций понадобятся комплексные измерители, требующие использования различных оценочных средств, методов многомерного шкалирования, компетентностных тестов и специальных методов интеграции аттестационных баллов по различным количественным и качественным шкалам, что позволит предсказывать эффективность обучения с высокой прогностической валидностью [105, с. 20-21, 24-25, 34].

Значимыми начальными действиями, предшествующими оцениванию, несомненно, являются структурирование и операционализация компетенций, т. е. перевод их в плоскость измерений, что дает возможность отслеживать изменения уровня сформированности компетенций. Процесс системогенеза компетенций характеризуется количественными (накоплением знаний и формированием умений, навыков) и качественными изменениями (формированием способности применять знания, умения и навыки в различных ситуациях, т. е. компетенции). В. В. Сериков подчеркивает, что «специфика компетентности как определенного типа профессиональной готовности состоит в том, что она приобретается в ситуациях реального решения профессиональных проблем» [238, с. 34]. В связи с этим при оценке компетенций следует использовать сочетание количественных и качественных уровней измерения, характерное для бипарадигмальной методологии педагогических измерений [105, с. 38-39].

Важной задачей является оценка компетентностей, формируемых в ходе самостоятельной работы курсантов, в процессе которой осуществляется творческая деятельность по приобретению и закреплению знаний, использованию полученных знаний и умений в практической деятельности [71].

Методы оценки компетенций должны обеспечивать достаточность, объективность, достоверность и надежность получаемой в ходе мониторинга информации, необходимой для принятия управленческих решений, однозначность трактовки и сопоставимость полученных результатов. Кроме того,

эти методы должны предполагать удобство сбора и обработки информации, позволять отслеживать динамику процесса формирования компетенций.

Достоверность получаемой информации можно достичь посредством обеспечения эквивалентности и сравнимости результатов разных видов оценки за счет применения универсальной шкалы оценки уровня сформированности компетенций, а также, как указывает О. Е. Пермяков, за счет применения релевантных методик экспертного оценивания и аналитических средств обработки результатов оценивания, в том числе с использованием информационных технологий [201].

Согласно ст. 32 Федерального закона от 08.11.2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования», «для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретаемых компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом» [188]. Мониторинг предполагает включение в фонд инструкций и методических материалов, определяющих процедуры оценивания компетенций; технологий, методов и средств оценивания и обработки результатов оценивания компетенций; критериев и показателей оценки уровня сформированности компетенций, шкал оценивания. Методами оценки компетенций могут служить тесты «на применение» (для оценки предметных и межпредметных компетенций); рейтинговая модель (для оценки степени продвижения по лестнице успеха в однотипной среде); написание текстов (эссе) различного рода; презентации; ситуационно-поведенческие тесты; деловые игры; анкетирование; интервьюирование; наблюдение; портфолио; методы математической статистики и др.

Интерес представляет групповая форма оценки и взаимооценки: взаимное рецензирование обучающимися исследовательских работ; участие курсантов в экспертных оценках практико-ориентированных видов работ и др. Использование методов оценки, опирающихся на коммуникативную парадигму оценочной деятельности, активизирует личностный потенциал обучающихся [63].

Мониторинг качества обучения будущего специалиста предполагает использование информационных технологий (Г. Н. Гутник, Н. Ф. Ефремова, О. Г. Комкова, Н. А. Селезнева и др.), которые выступают техническим оснащением систем сбора, обработки, анализа и хранения информации [128]. Их применение обеспечивает выдачу информации в доступной, понятной конкретному пользователю, наглядной и удобной форме, пригодной для практической работы.

Внедрение балльно-рейтинговой системы позволяет создать условия для мотивации самостоятельности и активизации учебно-профессиональной деятельности курсантов посредством своевременной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными учебными достижениями. Кроме того, как показывает опыт, внедрение балльно-рейтинговой системы помогает более равномерному распределению активности курсантов в течение всего семестра.

Разработка мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе предполагает выбор и обоснование критериев оценки качества обучения, адекватных поставленной цели, позволяющих выявить, с одной стороны, динамику формирования компетенций, с другой стороны, соответствие достигнутого уровня профессиональной компетентности принятым нормам как результата подготовки.

Критерий оценки – это соизмеримая и непосредственно связанная с показателями установленная норма, имеющая длительную регулярность действия и соответствующие цели оценки исследуемого процесса. В своем исследовании мы опирались на утверждение ученых о том, что «мерилом» качества любой деятельности должны быть два универсальных критерия: продуктивность

деятельности и удовлетворенность деятельностью ее участников [82; 172 и др.], при соблюдении требования необходимости и достаточности критериев и их показателей.

Значимой для нас была и точка зрения М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича, которые в качестве критерия оценки качества подготовки специалистов называют готовность выпускников вузов к профессиональной деятельности, обусловленную ее целями, характером и закономерностями. Эта готовность, по мнению авторов, определяется степенью сформированности совокупности способностей на уровне, обеспечивающем достижение требуемых результатов в профессиональной деятельности; причем сами способности будут являться ее показателями [214].

Качество обучения будущего специалиста в военном вузе, на наш взгляд, может оцениваться по следующим *критериям*:

- сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста (его готовность к профессиональной деятельности);
- удовлетворенность курсантов качеством получаемого образования.

Каждому критерию соответствуют показатели, которые рассматриваются нами как качественные и количественные характеристики исследуемого процесса. Их выбор отражает сущность тех сторон обучения, которые с их помощью оцениваются. Показатели выделены с учетом принципов минимизации их системы, их инструментальности.

Показателями критерия «сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста» выступают: сформированность компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессионально-специализированных), академическая успешность курсантов (текущий интегральный показатель качества обучения).

Показателями критерия «удовлетворенность курсантов качеством получаемого образования» стали мотивация к самообразованию, стремление к профессиональному росту, оценка степени удовлетворенности. Удовлетворенность курсантов качеством образования в военном вузе опирается на их развитую способность к рефлексии, объективную оценку своих сильных и

слабых сторон, достигнутого уровня профессионализма, отражает стремление к профессиональному росту, успешному трудоустройству и карьере [21; 224].

5. *Результативный компонент* – отражает достигнутый уровень подготовки. Требуемый результат мониторинга - точная, объективная и своевременная информация о качестве обучения будущего специалиста в военном вузе в соответствии с требованиями ФГОС, личности, общества и государства. Охарактеризуем основные уровни подготовки будущего специалиста в военном вузе, основываясь на уровневой градации базовых признаков профессиональной компетентности.

Низкий уровень подготовки характеризуется тем, что у курсантов сформированы базовые знания в области военно-профессиональной деятельности; они владеют алгоритмами их использования в типовых ситуациях, основными приемами военно-профессиональной деятельности; однако курсанты не проявляют стремления к повышению качества своей учебной деятельности, самосовершенствованию; они обладают ограниченной мотивацией достижения конечного результата; не обладают потребностью к несению военной службы.

Достаточному уровню подготовки соответствует наличие у курсантов достаточно полных знаний в области военно-профессиональной деятельности; способности принимать решения в типовых ситуациях, актуализируя необходимые знания с использованием известных им алгоритмов деятельности; успешно применять конкретный способ решения задачи; сформированность основных способов военно-профессиональной деятельности; наличие потребности в саморазвитии, самообразовании, несении военной службы.

Высокий уровень подготовки характеризуется тем, что у курсантов сформированы системные знания в области военно-профессиональной деятельности; они способны принимать решения в типовых и нестандартных ситуациях, актуализируя необходимые знания с использованием известных им алгоритмов деятельности, развивать конкретный способ решения типовых и нестандартных задач; обладают основными технологиями военно-

профессиональной деятельности; проявляют стабильное стремление к непрерывному образованию и профессиональному самосовершенствованию.

Теоретическое обоснование мониторинга качества обучения будущего специалиста не может не учитывать специфики его осуществления в военном вузе.

Прежде всего, следует отметить особенности таких субъектов учебно-профессиональной и оценочной деятельности, как сами будущие специалисты – курсанты военного вуза. Практически все курсанты – люди совершеннолетние, обладающие статусом военнослужащего, выраженной военно-профессиональной направленностью личности, прошедшие соответствующий профессиональный отбор. Внешнее влияние на них как субъектов мониторинга в силу того, что военный вуз является закрытым учебным заведением, сводится к минимуму. Кроме того, специфика образовательного процесса в военном вузе обуславливает нахождение курсантов в ситуациях постоянного оценивания со стороны преподавателей, командиров курсантских взводов и курсов (рот), коллектива курсантов. Это добавляет серьезную психологическую нагрузку на личность и предъявляет особые требования к объективности результатов мониторинга.

Немаловажной является и возможность в стимулирующих целях использовать в военном вузе социальное или экономическое воздействие на личность обучающегося в зависимости от его учебных успехов, что может качественно изменить содержание управления результатами образовательного процесса. Сложность состоит в том, что организация целенаправленного и адресного социального или экономического воздействия на курсантов с целью активизации их учебно-профессиональной деятельности повышает требования к управлению качеством обучения будущего специалиста за счет необходимости разработки обоснованных решений и придания им ясного социально-экономического содержания. В то же время, хотя подобные организационные меры приведут за собой повышение индивидуальной ответственности непосредственных руководителей за принятое решение, принятые и доведенные до курсантов решения будут стимулировать их деятельность по достижению

наилучших результатов в процессе обучения.

Использование рейтинга как числового или порядкового показателя, не допускающего одинаковой оценки за разный уровень учебных достижений, может способствовать получению курсантом морального и материального удовлетворения от полученного результата. Его использование, например, позволяет своевременно выявлять курсантов, не мотивированных на достижение высокого результата в обучении или продолжение обучения в военном вузе, и организовывать целенаправленное и планомерное педагогическое воздействие на них. Это очень важно, так как выполнение вузом заказа на подготовку квалифицированных военных специалистов представляет большую ценность для количественной оценки эффективности управления образовательным процессом в силу своего влияния на результаты аттестации и на продление разрешения (лицензии) на право ведения вузом образовательной деятельности.

Однако методы оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, опирающиеся на возможности применения рейтинга для социального и экономического воздействия на личность обучающегося, нуждаются в разработке и практической апробации.

Особую значимость в военном вузе, отличающемся достаточно жесткой регламентацией образовательного процесса и действий преподавательского состава, имеет и решение таких педагогических задач, как подготовка к оценочной деятельности субъектов мониторинга, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его организации и осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, выработка и реализация единого плана действий.

Названные основания обусловили необходимость разработки организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе. Описание разработки данного обеспечения требует отдельного внимания и будет сделано во второй главе нашего исследования.

Проведенное обоснование мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе позволяет подчеркнуть, кроме цикличности, еще такие его важные свойства, как открытость, системность и технологичность.

В процессе осуществления мониторинга идет постоянный обмен информацией с системой управления вузом. Непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое слежение за состоянием, развитием процесса обучения осуществляется в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [194].

Системность характеризует мониторинг как целостный процесс, который является частью более общего целого – образовательного процесса вуза и подсистемой управления качеством подготовки [250]. В этом контексте он рассматривается современными учеными как важнейшее звено в управленческом цикле (А. И. Пульбере, Е. И. Сахарчук); способ накопления результатов исследований, позволяющий их сопоставлять, анализировать и строить прогноз развития отдельного субъекта образовательного процесса (В. Зайцев, Н. Ф. Ефремова, Н. А. Кулемин, Д. Ш. Матрос, М. В. Мартыненко, Н. Н. Мельникова, Е. А. Плеско, Д. М. Полев, А. И. Севрук и др.), основополагающий механизм контроля качества образования (К. Э. Казарьянц), средство (М. Ю. Чандра) и функция (И. Е. Найденова) управления качеством образовательного процесса в вузе.

Эффективность информационного обмена, т. е. открытость мониторинга как системы, обеспечивает эффективность управления, направленного, в том числе, на определение содержания деятельности, способствующей оптимальному развитию профессиональной компетентности на основе полученного прогноза, предупреждению негативных тенденций.

Мониторинг представляет собой, по сути, целостный, завершённый процесс оценочной деятельности в виде последовательности процедур, направленных на гарантированное получение достоверной информации о качестве обучения будущего специалиста в военном вузе. Содержательно и во временном аспекте мониторинг как технология связан с процессом улучшения качества обучения, с

непрерывным совершенствованием самих контрольно-оценочных процедур и средств оценки в связи с изменениями в образовательной системе вуза.

Кроме того, технологичность мониторинга обеспечивается взаимосвязью его компонентов, подлежащих предварительному планированию.

Имея общие характеристики, мониторинг в конкретном вузе носит индивидуальные, особенные черты, обусловленные спецификой образовательного процесса, педагогического коллектива и материально-технической базы образовательного учреждения. Однако технологичность мониторинга позволяет осуществлять его в различных вузах.

Таким образом, мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе выступает, с одной стороны, как система, а с другой стороны, как процесс, представляющий собой последовательное осуществление сбора разносторонней информации о качестве обучения будущего специалиста, ее обработки, систематизации, глубокого анализа, оценки, интерпретации, прогноза дальнейшего развития и выработки мер по коррекции процесса обучения.

Выводы по главе 1

Изучение психолого-педагогической литературы дало основания сделать вывод о недостаточной разработанности понятия качества обучения будущего специалиста в военном вузе. Основываясь на представлениях о диалектической взаимосвязи и взаимозависимости качества и результата обучения, качество обучения будущего специалиста в военном вузе было рассмотрено нами как результат данного процесса, а именно как обеспечение нормативного уровня сформированности компетенций, отражающего его способность осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности. Такая трактовка базируется на понимании необходимости подготовки в вузе компетентного специалиста.

Закономерным становится в этом случае обращение к компетентностному подходу, в соответствии с которым оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе понимается нами как оценка результата обучения, выражающегося в сформированности компетенций, отражающих способность военного специалиста осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности.

В ходе исследования было показано, что обеспечить эффективность механизма оценки позволяет разрешение ряда противоречий, существующих в практике оценки качества обучения, к которым нами отнесены противоречия: между современными требованиями к уровню профессиональной компетентности будущего военного специалиста и ограниченными возможностями оценки формируемых компетенций с помощью существующей системы оценки качества обучения, узко ориентированной на академические достижения; между необходимостью выявления соответствия реально достигнутых результатов подготовки в виде сформированных компетенций личностным ожиданиям курсантов и отсутствием этого показателя в системе оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе; между востребованностью адекватного оцениваемым компетенциям инструментария и недостаточной разработанностью в педагогике методологии и методики измерений качественных параметров обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода; между необходимостью непрерывной оценочной деятельности, позволяющей стимулировать учебную активность курсантов, и существующей периодичностью процедур оценивания качества обучения, которая определяется установленным порядком промежуточной и итоговой аттестации в военном вузе; между необходимостью выбора критериев оценки, адекватных объекту оценивания - уровню сформированности компетенций на разных этапах профессионального становления, и большой вариативностью и разнородностью критериев и показателей, используемых при оценке качества обучения будущего специалиста в военном вузе; между субъективным характером оценки качества обучения

будущего специалиста в военном вузе и потребностью в объективных данных как основе управления качеством обучения.

Обучение будущего специалиста на основе компетентностных стандартов, потребность непрерывного отслеживания динамики формирования компетенций, возникающих затруднений в данном процессе, необходимость разрешения выявленных противоречий обусловили обращение к мониторингу качества обучения будущего специалиста в военном вузе. В контексте нашего исследования мониторинг качества обучения будущего специалиста в военном вузе на основе компетентностного подхода понимается как педагогическая система регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, оценки уровня сформированности составляющих ее компетенций.

Структуру разработанной нами модели мониторинга составляют: функционально-целевой (цель и задачи, функции и принципы мониторинга, нормы качества обучения будущего специалиста в военном вузе), субъектный (субъекты, участвующие в оценочной деятельности), процессуально-деятельностный (этапы мониторинга – подготовительный, диагностический, аналитико-рефлексивный, ориентировочно-прогностический, а также соответствующая система оценочных действий), инструментально-методический (используемые методы, средства и технологии оценки качества обучения, способы представления результатов; критерии и показатели оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе) и результативный (достигнутый уровень подготовки – низкий, достаточный, высокий) компоненты. Важными качествами мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе выступают его цикличность, открытость, системность и технологичность.

Использование разработанной модели мониторинга предполагает повышение эффективности управления качеством обучения будущего специалиста в военном вузе. Планомерное отслеживание результатов развития профессиональной компетентности будущего специалиста в военном вузе позволяет оперативно и целенаправленно вносить необходимые коррективы в процесс обучения, т. е.

результаты мониторинга являются необходимой основой прогнозирования и коррекции профессионального становления личности с целью достижения желаемого качества подготовки будущего специалиста.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по осуществлению мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе

Вторая глава посвящена описанию опытнo-экспериментальной работы по осуществлению мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, а также анализу полученных основных результатов.

Цель опытнo-экспериментальной работы заключалась в реализации мониторинга в образовательном процессе военного вуза как инструмента оценки качества обучения будущего специалиста.

В соответствии с поставленной целью в ходе опытнo-экспериментальной работы решались следующие *задачи*:

- проанализировать сложившуюся практику оценки качества обучения будущего военного специалиста;
- выявить тенденции в динамике качества обучения будущего военного специалиста;
- разработать с учетом выявленных тенденций содержательное наполнение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе и реализовать его в реальных вузовских условиях;
- разработать и апробировать организационно-педагогическое обеспечение мониторинга,
- оценить роль мониторинга в совершенствовании обучения будущего военного специалиста в военном вузе.

Опытнo-экспериментальная работа, продолжительность которой составила 4 года (2011-2015 гг.), включала в себя три этапа:

- констатирующий (сбор и обработка данных, выявление тенденций в качестве обучения будущего военного специалиста, разработка организационно-педагогического обеспечения мониторинга);
- формирующий (организация и осуществление мониторинга);

- контрольный (интерпретация полученные данных, оценка роли мониторинга в совершенствовании обучения будущего военного специалиста в военном вузе, обобщение результатов).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях образовательной системы военных вузов: Омского автобронетанкового инженерного института (ОАБИИ) и Пензенского артиллерийского инженерного института (ПАИИ).

2.1. Разработка организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего военного специалиста

Исследование сложившейся практики оценки качества обучения будущего военного специалиста проводилось в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы в течение 2011-2012 гг. на базе избранных военных вузов.

При этом основными задачами исследования на констатирующем этапе явились:

– анализ основных форм и методов оценки качества обучения будущего военного специалиста;

- выявление тенденций в динамике качества обучения будущего военного специалиста (на основе сбора и обработки информации об академической успеваемости курсантов);

- разработка организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего военного специалиста.

Исходным материалом для выполнения поставленных задач явились статистические данные об академической успеваемости курсантов, методы статистической обработки информации и требования руководящих документов в области образования. В контексте решаемых задач следует отметить, что оценка качества обучения будущего специалиста в высших учебных заведениях России (в том числе и военных) осуществляется, как уже было сказано, инспектированием со

стороны вышестоящих органов (внешняя оценка) и самим вузом посредством внутренней системы оценки качества.

В вузе разрабатываются и внедряются собственные процедуры аттестации и самооаттестации основных образовательных программ, системы оценки деятельности его подразделений, программ развития, системы менеджмента качества, основанные, в том числе, на требованиях международного стандарта ISO 9001-2000. Следовательно, каждый вуз на основе складывающихся тенденций развития и особенностей функционирования в системе образования России формирует свою систему реализации внутренних механизмов оценки качества обучения будущего специалиста. Такая ситуация подтверждается в работах отечественных авторов в области оценки качества образования (Е. Б. Гаффорова, Н. Ш. Никитина и др.).

Анализ сложившейся практики показал, что в рассматриваемый период оценка качества обучения будущего специалиста как результат образовательной деятельности вуза осуществлялась посредством ежегодной процедуры аттестации выпускников. В распоряжении вуза находятся традиционные виды оценки качества обучения, основными из которых являются следующие:

- оценка начального уровня подготовки абитуриентов при вступительных испытаниях;
- оценка текущей успеваемости курсантов;
- промежуточная аттестация курсантов;
- итоговая государственная аттестация выпускников.

Следует согласиться с мнением вышеперечисленных исследователей о том, что существующие механизмы оценки качества обучения будущего специалиста в недостаточной мере способствуют выявлению тенденций в динамике качества обучения будущего специалиста. Однако полученные автором результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о целесообразности выявления этих тенденций для совершенствования методов оценки качества обучения, а также для разработки основанного на нормативном прогнозировании организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения. В содержание

организационно-педагогического обеспечения на основе имеющихся подходов к его выстраиванию [252; 259; 279] мы включили организационную (методы оценки) и педагогическую (условия) составляющие.

Необходимость выявления тенденций в динамике качества обучения будущего специалиста подтверждается и государственной политикой в области военного образования, поскольку:

- во-первых, выпуск военных специалистов считается одним из основных итоговых результатов образовательной деятельности высшего военного учебного заведения;

- во-вторых, выпуск военных специалистов по своей сути есть не что иное, как выполненный вузом заказ государства на подготовку специалистов, определяющий степень укомплектованности Вооруженных Сил РФ специалистами;

- в-третьих, в узком смысле заказ на подготовку компетентных специалистов для Вооруженных Сил РФ есть задание федеральных министерств (ведомств) военному вузу, определяющее, сколько специалистов готовить, по каким специальностям, а также качество подготовки [203].

Таким образом, подготовку военным вузом компетентных специалистов следует считать важнейшей государственной задачей, что и обуславливает необходимость отслеживания тенденций в динамике качества обучения будущих военных специалистов.

Анализ результатов образовательной деятельности ОАБИИ и ПАИИ за последние годы показывает, что в практике выполнения заказа на подготовку компетентных специалистов наметилась тенденция к росту численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения (таблица 1). Данный вывод был сделан на основе анализа информации о 90 выпускниках ОАБИИ 2008-2010 гг., обучавшихся по специальности 190202 «Многоцелевые гусеничные и колесные машины», и о 86 выпускниках ПАИИ 2008-2010 гг., обучавшихся по специальности 170102 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и

ракетное оружие». Заметим, что данные по 1-5-му курсам соответствуют окончанию обучения на курсе.

Таблица 1. Сведения о численности курсантов ОАБИИ и ПАИИ, мотивированных на достижение отличных и хороших результатов обучения, %

Годы обучения	Количество курсантов с отличными и хорошими результатами обучения				
	1-й курс	2-й курс	3-й курс	4-й курс	5-й курс
ОАБИИ					
2003-2008	68,1	52,9	47,4	43,1	42,0
2004-2009	86,3	72,3	66,6	64,2	63,8
2005-2010	93,2	77,4	70,0	66,7	66,1
ПАИИ					
2003-2008	72,6	68,4	56,1	54,7	53,0
2004-2009	81,8	71,6	66,7	65,9	64,8
2005-2010	82,4	75,0	68,6	64,5	61,3

Выделение на каждом потоке групп курсантов мотивированных к достижению отличных и хороших результатов обучения позволило определить и долю курсантов, не мотивированных на данные результаты. Как видим, наименьшая численность такой категории курсантов наблюдается на младших (1-2-ом) курсах и может достигать от 6,8% до 68,0% от штатной численности на курсе. На старших курсах видно увеличение доли этих курсантов в общем потоке, на выпускном курсе такой прирост практически отсутствует. Дополнительную информацию дает анализ выполнения заказа на подготовку военных специалистов в целом, который свидетельствует о значительном отсеке курсантов (более 30% от численности набора на 1-й курс обучения) к моменту выпуска специалистов из вуза. Важно отметить, что сходство ситуации, складывающейся, как показывает анализ результатов текущей и итоговой аттестации в период с 2000 по 2010 гг. (в таблице 1 дана информация лишь по трем последним выпускам за этот период), свидетельствует о наличии закономерности в изучаемом процессе, причем эта закономерность проявляется в обоих образовательных учреждениях.

В конечном итоге выявленная тенденция, характерная для высших военных учебных заведений, чье число до последнего времени ежегодно сокращалось,

может привести к укомплектованию Вооруженных Сил РФ недостаточно компетентными специалистами. Следовательно, снижение численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, является важнейшей государственной задачей для вуза и его органов управления.

Следует также отметить, что существующий подход в оценке качества обучения будущего специалиста не предполагает получения информации, опираясь на которую можно было бы своевременно регулировать долю курсантов с удовлетворительными результатами обучения, добиваясь ее снижения. Так, отсутствует учет взаимосвязи промежуточных результатов обучения с заданным уровнем качества подготовки выпускников. Должное внимание не уделяется определению оптимальной «траектории» качества обучения будущего специалиста, что затрудняет отслеживание и своевременное предупреждение роста числа курсантов с удовлетворительными результатами обучения с целью реализации вузом заказа на подготовку компетентных военных специалистов.

Устранению этого недостатка призвана способствовать разработка *метода оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности*, который был включен нами в организационную составляющую организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Полностью исключить наличие курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, не представляется возможным. Однако применение предлагаемого метода позволит не только выявлять таких курсантов, но и своевременно корректировать негативную динамику качества их обучения.

Обратимся к описанию разработанного нами метода.

Начальным шагом в его разработке стало выявление динамики результатов обучения, для чего использовалась следующая методика расчетов. Увяжем в единую траекторию числовые показатели, характеризующие выявленную нами тенденцию по курсам и годам обучения: начальный (значение данного показателя принято нами за 100%, так как до начала учебных занятий доля курсантов с удовлетворительными результатами предшествующей подготовки не может быть

выявлена, все они зачислены на основании достаточно высоких баллов по ЕГЭ), промежуточный (численность курсантов на 1-4-м курсах с удовлетворительными результатами обучения) и итоговый (количество выпускников с удовлетворительными результатами обучения). В этом случае каждая точка установленной траектории будет определять закономерное в сложившихся условиях количество курсантов, мотивированных на достижение отличных, хороших и удовлетворительных результатов обучения (рисунок 4).

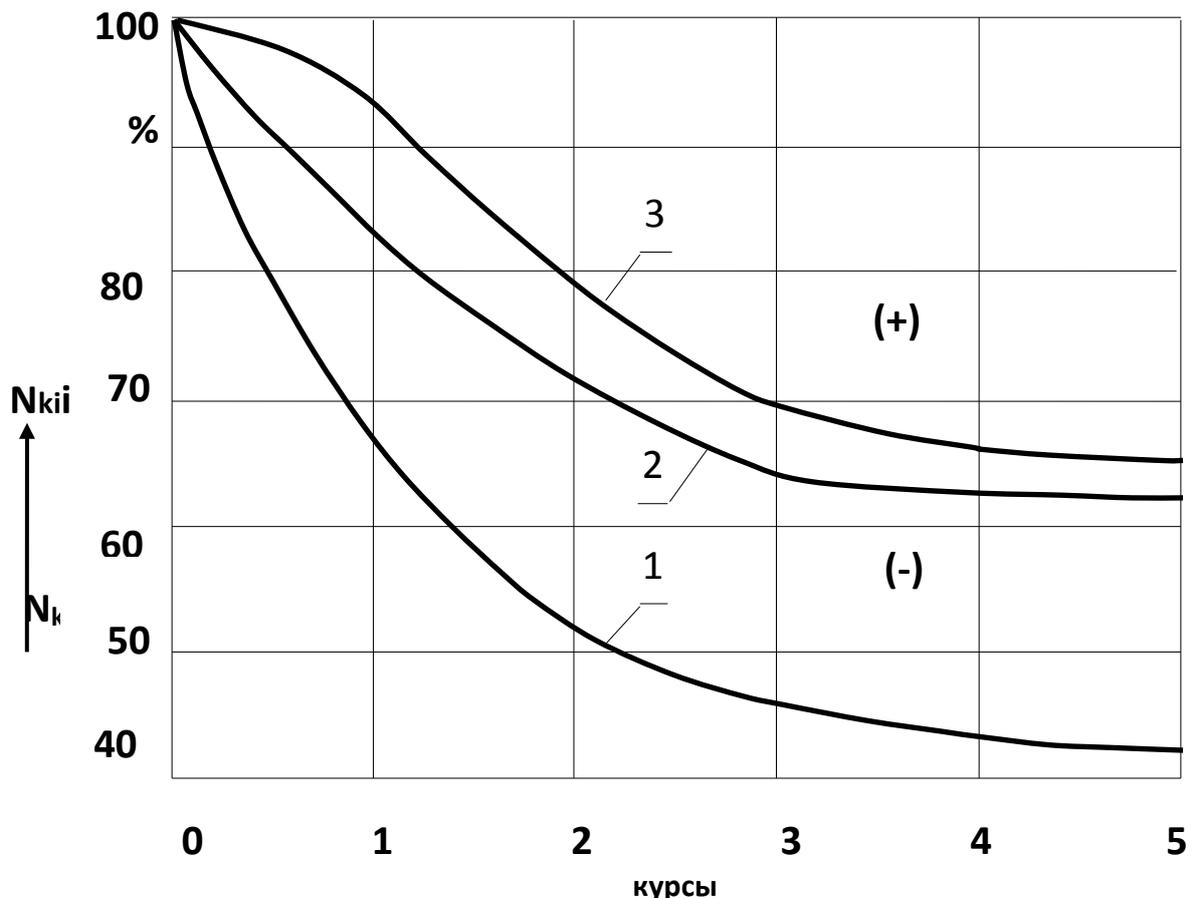


Рисунок 4. Динамика изменения численности курсантов ОАБИИ, мотивированных на достижение высоких результатов обучения

Примечание: 1, 2, 3 – траектории численности курсантов ОАБИИ с высокими показателями качества обучения по годам обучения (наборы 2003 г., 2004 г., 2005 г. соответственно); N_{ki} – численность курсантов по курсам обучения; (+) – положительная область оценки качества обучения будущего специалиста; (-) – отрицательная область оценки качества обучения будущего специалиста.

Принятый подход к выявлению тенденции роста числа курсантов с удовлетворительными результатами обучения основывается на анализе результатов промежуточного и итогового контроля обучения (годовых отчетов по результатам итоговой аттестации). Необходимость подобного анализа результатов промежуточного и итогового контроля в достаточной степени раскрывается В. И. Звонниковым и М. Б. Челышковой [105, с. 86-89].

В соответствии с принятым подходом можно более детально представить динамику изменения численности курсантов, мотивированных на достижение удовлетворительных результатов обучения, чтобы в дальнейшем организовать целенаправленное воздействие на них с целью достижения требуемого конечного результата (KN_i). Выстроенная траектория может выступать ориентиром при определении нормативной численности обучающихся, имеющих различные уровни подготовки и соответствующие им общие уровни сформированности профессиональной компетентности выпускников ($УКПВ_i$).

Поскольку установление данной траектории имеет практическую значимость, то ориентация на нее предполагает необходимость анализа оценки качества подготовки будущего специалиста в соответствии с требованиями руководящих документов, регламентирующих эту оценку. Одним из таких документов является приказ МО РФ от 30 мая 2000 г. № 277 «Об утверждении Инструкции о порядке проведения проверок военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации» [186]. Приказом определены следующие уровни индивидуальной подготовленности курсанта:

- «отлично», если курсант по проверенным учебным дисциплинам получил не менее 50% оценок «отлично», а остальные – «хорошо»;
- «хорошо», если курсант по проверенным учебным дисциплинам получил не менее 50% оценок «отлично» и «хорошо», а остальные – «удовлетворительно»;
- «удовлетворительно», если курсант по проверенным учебным дисциплинам получил не менее 70% положительных оценок;

- «неудовлетворительно», если не выполняются требования на оценку «удовлетворительно».

В соответствии с утвержденными МО РФ нормативами определения уровня индивидуальной подготовленности курсанта нами использовалось очевидное соотношение академической успеваемости курсантов (оценок) и уровней подготовки: оценка «отлично» соответствует высокому уровню подготовки, «хорошо» - достаточному, «удовлетворительно» - низкому, оценка «неудовлетворительно» свидетельствует о несформированности компетенций.

Кроме того, были установлены в соответствии с *ограничительным подходом* следующие уровни сформированности профессиональной компетентности (УПК) для подразделений (учебных групп) в целом:

- высокий УПК – этот уровень устанавливается, если не менее 70% от общего числа курсантов имеют отличные и хорошие результаты обучения (по текущей и итоговой аттестации);

- достаточный УПК – не менее 50% от общего числа курсантов имеют отличные и хорошие результаты обучения (по текущей и итоговой аттестации);

- низкий УПК – не менее 35% от общего числа курсантов имеют отличные и хорошие результаты обучения (по текущей и итоговой аттестации).

Учитывая, что мониторинг качества обучения будущего специалиста осуществлялся на начальных курсах, при оценке уровня сформированности компетенций по результатам текущей и промежуточной аттестации, в том числе практик, применялся не только ограничительный, но и *компенсирующий подход*. Данный подход означал, что несформированность (недостаточная сформированность) ряда оцениваемых компетенций может компенсироваться высоким уровнем сформированности других компетенций.

На основании анализа выявленной в ходе исследования закономерности можно утверждать, что численность курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности по курсам обучения (T_i) уменьшается по экспоненциальному (показательному) закону [132; 143]:

$$N_i = N_0 \cdot e^{-k_i \cdot T_i \cdot Kk_i}, \quad (1)$$

где k_i - коэффициент равномерного уменьшения численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности;

K_{k_i} - коэффициент корректирования численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности.

Выявленная тенденция обуславливает необходимость разработки метода оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, т. е. метода, позволяющего оценить достижение обучаемыми установленного уровня сформированности профессиональной компетентности с учетом выявленной тенденции. Рассмотрим ряд практических положений, которые составляют основу предлагаемого метода.

Известно, что курсанты военных вузов объединены по специальностям в академические (учебные) группы. Кроме этого, руководство вузов для подведения итогов образовательной деятельности объединяет их по срокам обучения в пределах факультетов в курсы. Такое объединение курсантов в курсы представляет собой не что иное, как учебные подразделения вуза.

Рассматривая курс как учебное подразделение можно отметить следующее: курс по качеству обучения курсантов, как правило, оценивается в соответствии с долей обучающихся на «отлично» и «хорошо». Очевидно, что на каждом курсе доля таких курсантов может принимать различные количественные значения. Следовательно, достигнутый курсом результат по качеству обучения будущих специалистов имеет уровневую градацию, а сам уровень можно оценить. Так, чем больше на курсе доля обучающихся, оцененных по результатам проверки на «отлично» и «хорошо», тем выше качество обучения будущего специалиста, соответственно и общий уровень сформированности профессиональной компетентности в оцениваемый период.

Исходя из этого, основная идея разработанного нами метода заключается в увязке соответствующим образом между собой начального показателя (набор курсантов на 1-й курс - N_0), одного из промежуточных показателей качества обучения будущего специалиста (N_{oi}) и требуемого конечного показателя

качества обучения выпускников (УПК_i). В этом случае появляется реальная возможность оценивать качество обучения будущего специалиста по периодам обучения. Из замысла метода видно, что применять его рекомендуется с 1-го курса и целесообразно использовать в дальнейшем в течение всего периода обучения.

Метод оценки качества обучения будущего специалиста по УПК_i можно описать следующим образом.

Исходными данными являются:

- численность набора курсантов на 1-й курс N_0 ($N_0=100\%$);
- численность обучающихся на 1-м курсе с низким уровнем сформированности профессиональной компетентности δ_1 ($\delta_1 = 20\%$, 40% и 55% от набора – результаты статистических данных выпускных курсов за период обучения с 2009 по 2012 гг.).

Использование статистических данных о сформированности профессиональной компетентности (δ_1) подтверждается и рядом авторов, занимающихся вопросами оценки качества подготовки специалистов [201];

- экспоненциальный (показательный) закон распределения численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности по срокам обучения (формула 1).

Выстраиваем график с учетом исходных данных: $N_0 = 100\%$, $\delta_1 = 20\%$, 40% , 55% и $УПК_5 = 70\%$, 50% и 35% .

Графическим способом устанавливаем траектории качества обучения будущего специалиста по УПК_i (рисунок 5). Для этого необходимо, например, если $УПК_5 = 70\%$:

1. Соединить граничные точки исходных данных $N_0 = 100\%$ (0, 100%) и $УПК_5 = 70\%$ (5, 70%) прямой линией (линия 1).

2. Установить радиус окружности R_{70} по длине хорды от точки А (0, 100%) до точки В (81%) (точка В соответствует окончанию периода адаптации курсанта к профессиональной деятельности, равный 3 годам). Для установления радиуса окружности R_{70} из центра хорды провести перпендикуляр.

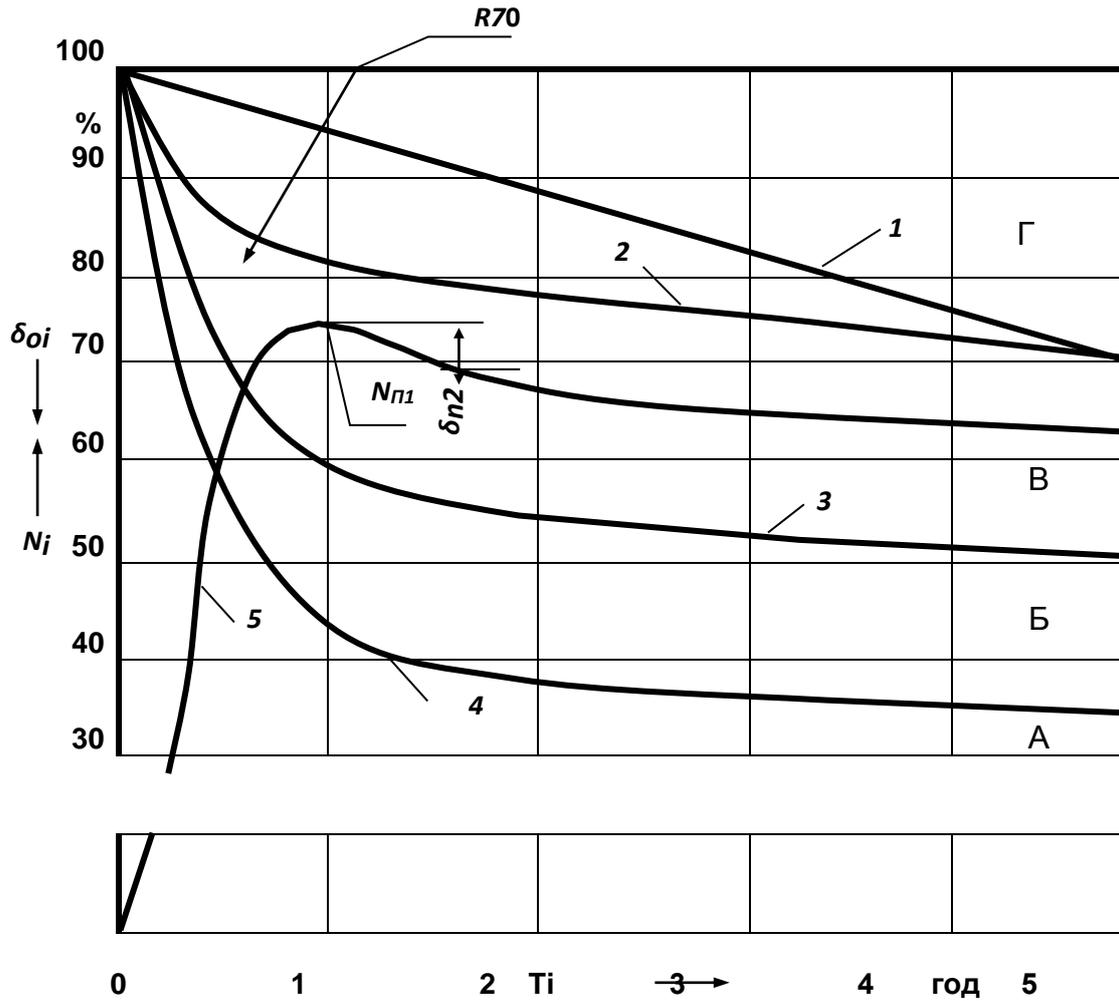


Рисунок 5. Траектории качества обучения будущего специалиста при $УПК_5 = 70, 50$ и 35%

Примечание. 1 - траектория равномерного уменьшения численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности по срокам обучения; 2, 3 и 4 – траектории качества обучения будущих специалистов при $УПК_5 = 70, 50$ и 35% ; 5 – реализуемая траектория качества обучения будущих специалистов при $УПК_5 = 64\%$.

На перпендикуляр наложить радиус $R70$ и провести окружность через крайние точки хорды и точку С (точка С определяет долю курсантов 1-го курса с низким уровнем сформированности профессиональной компетентности (до 20%) при $УПК_5 = 70\%$).

3. Провести касательную линию к окружности радиусом $R70$ из точки $УПК_5$

= 70%. Выделить часть окружности радиусом $R70$ и касательную линию в единую кривую линию, которая и будет служить для 1...5-х курсов искомой траекторией качества обучения будущего специалиста при $УПК_5 = 70\%$ (рисунок 5, линия 2).

Таким же образом устанавливаются траектории качества обучения будущего специалиста при $УПК_5 = 50\%$ и $УПК_5 = 35\%$ (линии 3 и 4).

Установить траекторию качества обучения будущего специалиста можно и аналитическим способом.

4. Оценить результаты и установить реализуемую траекторию качества обучения будущего специалиста.

Установленные траектории образуют области А, Б, В и Г, с помощью которых оценивается качество обучения. Если практическая численность курсантов i -го курса с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности попадает в области А и Б, а также в В или Г, то качество обучения будущего специалиста в военном вузе соответственно оценивается как «низкий», «достаточный» или «высокий».

Для оценки качества обучения будущих специалистов необходимо на поле диаграммы нанести значение действительной численности курсантов i -го курса, например, 1-го (точка $N_{П1}$). Так как в нашем примере $N_{П1} = 75\%$, то эта точка попадает в область В, следовательно, можно констатировать достаточный уровень обучения курсантов первого курса.

В соответствии с полученной оценкой реализуемая траектория качества обучения будущих специалистов проходит по области В, симметрично ее верхней границе. При этом целесообразный $УПК_5 = 64\%$ (линия 5).

5. Определить оптимальную численность курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности по реализуемой траектории при $УПК_5 = 64\%$.

Для определения оптимальной численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности необходимо из n -й точки на оси абсцисс (например, N_3) провести прямую линию до пересечения с траекторией. Точка пересечения укажет оптимальную численность курсантов третьего курса с

высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности. Были получены следующие результаты: $N_2=69\%$, $N_3=67\%$, $N_4=65\%$ и $N_5=64\%$ (линия 5).

6. Определить оптимальное снижение численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности при $УПК_5=64\%$.

Выполненный расчет по формуле $\delta_i = N_{i-1} - N_i$ позволил определить оптимальное снижение численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности при $УПК_5 = 64\%$. Были получены следующие результаты: $\delta_2=6\%$, $\delta_3=2\%$, $\delta_4=2\%$, $\delta_5=1\%$.

Естественно, что по срокам обучения снижение численности курсантов с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности должно быть не больше рассчитанного δ_i . Следовательно, для выполнения такого требования руководству вуза необходимо организовать адресное педагогическое, социальное и экономическое воздействие на курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, чтобы число выпускников с высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности было не ниже $УПК_5 = 64\%$.

Таким образом, описанный метод на основании использования исходных данных $N_0=100\%$, $N_1=20\%$, 40% и 55% , $УПК_i =70\%$, 50% и 35% позволяет установить траектории качества обучения будущего специалиста и выделить области А, Б, В и Г для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов.

Разработанный метод предлагался для использования на уровне кафедр, чтобы на основе статистических данных об успеваемости можно было бы разрабатывать траектории выявляемого качества обучения курсантов, а преподаватели могли бы осуществлять целесообразные мероприятия по снижению доли обучающихся, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, следовательно, и на овладение профессиональными компетенциями в необходимом объеме и качестве.

Эффективность использования предлагаемого метода оценки качества обучения будущего специалиста может быть повышена при условии его сопровождения индивидуальным воздействием на отдельных курсантов и на учебный коллектив в целом. Организация такого воздействия возможна, если оценка качества обучения будет выражаться с помощью рейтинга курсанта, увязанного с различными предпочтениями, в том числе с величиной денежного довольствия.

Для обоснования необходимости экономического воздействия на обучаемых с целью повышения качества их обучения рассмотрим ряд положений из области экономики образования.

Как отмечается в работах ряда ученых в области образования [132; 203], вузы обладают признаками, позволяющими говорить о наличии в их деятельности экономических отношений. Однако при этом авторы исследований указывают, что недостаточное развитие экономических отношений в образовательной деятельности вузов способствует возникновению тенденции к росту количества курсантов (студентов), не мотивированных на достижение высоких результатов обучения [219].

Так, экономические отношения, изложенные в руководящих документах [185; 188], не предусматривают обоснованное согласование величины денежного довольствия курсантов от достигнутого ими уровня овладения профессиональными компетенциями, что предопределяет тенденцию к снижению этого уровня. Следовательно, одна из задач, стоящая перед руководящим составом вузов, заключается в обновлении существующих экономических отношений с целью стимулирования направленности курсантов на повышение уровня овладения профессиональными компетенциями. Такая задача может быть решена путем внедрения *метода экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста*, с помощью которого можно согласовать достигнутый курсантом уровень с величиной его денежного довольствия.

Разработка метода базируется на ряде теоретических положений, обобщение которых позволило разработать необходимое технологическое решение. Мы исходили из того, что, если результат освоения курсантом объема учебного материала за отчетный период обучения измерить не традиционной оценкой, а с помощью рейтинга, то исключается одинаковая оценка за различные знания. Естественно, публичное и наглядное ранжирование достигнутых результатов по величине служит мощным социальным стимулом для повышения качества обучения будущего специалиста.

Из вышесказанного следует, что востребованный метод должен включать измерение, оценку и ранжирование полученных результатов оценки качества обучения. Так, если достигнутый курсантом рейтинг меньше установленной нормы, то это обуславливает необходимость осуществления определенного воздействия на курсанта с целью повышения качества его обучения.

Анализ практики использования рейтинга для оценки качества обучения студентов в вузах России свидетельствует, что на начальном этапе его внедрения нет необходимости полностью отказываться от применения традиционной оценки (в силу невозможности полностью решить многие задачи, например, переоформление документов, связанных с учебным процессом), они должны использоваться совместно. В этом случае зачастую преподавательский состав использует традиционное оценивание знаний курсантов военного вуза, а затем переводит оценки в рейтинг, который учитывается при принятии соответствующих управленческих решений.

Однако при этом следует заметить, что порядок соотношения рейтингового диапазона баллов относительно традиционных оценок не установлен.

Естественно, что каждый вуз для согласования рейтингового диапазона баллов и традиционных оценок использует свой способ. Определяя рейтинговый диапазон как измерительную шкалу мониторинга, мы опирались на следующие положения.

Практика показывает, что преподаватель во многих случаях в целях снижения относительного характера традиционной оценки и повышения

заинтересованности обучающихся в изучении дисциплины использует 10-балльную шкалу: «5-, 5, 5+», «4-, 4, 4+», «-3, 3, 3+» и «2». Вполне очевидно, что каждой традиционной оценке соответствует свой рейтинговый диапазон.

Под рейтингом (P_i) будем понимать некоторую цифровую отметку (балл), характеризующую меру полноты освоенного курсантом объема учебного материала в заданный период обучения (день, неделю, месяц, семестр или учебный год). Целесообразно измерять эту величину в границах от 0 до 100 баллов.

Вполне понятно, что чем больший объем учебного материала ($V_{умi}$) освоил курсант в заданный период обучения, тем выше рейтинг, отражающий качество его подготовки, и наоборот. Следовательно, рейтинг есть функция от объема освоенного курсантом учебного материала в заданный период обучения (T_i), т. е. $P_i = f(V_{умi}, T_i)$.

Очевидно, что чем выше оценка знаний курсанта по традиционной системе, тем больший объем учебного материала он освоил в заданный период обучения. Следовательно, традиционная оценка, как и рейтинг, есть функция от объема освоенного курсантом учебного материала в заданный период обучения. Так, если объем освоенного курсантом учебного материала соответствует 1.0, то его рейтинг равен 100 баллам, а традиционная оценка - «5».

На этом основании возможно согласование по величине традиционной оценки и рейтингового диапазона. Анализ ряда работ, рассматривающих применение методов математической статистики в педагогических исследованиях [131], а также анализ итоговых показателей качества обучения курсантов показывают, что распределение объема освоенного курсантами учебного материала в период обучения подчиняется экспоненциальному закону:

$$V_{умi} = 1 - e^{-k\Delta P_i}, \quad (2)$$

где k - коэффициент темпа роста объема освоенного курсантом учебного материала, ед.;

ΔP_i – относительный рейтинг качества обучения курсанта в заданный период обучения, ед.

При этом коэффициент (k) темпа роста объема освоенного курсантом

учебного материала можно рассчитать. Для этого следует логарифмировать зависимость 2 и получить уравнение:

$$\lg(1 - V_{умi}) = -k \Delta P_i \lg e, \quad (3).$$

Подстановкой в уравнение (3) начальных ($V_{умН}=0,1$ и $\Delta P_H=1$) и конечных ($V_{умК}=0,9$ и $\Delta P_K=9$) значений мы составили систему уравнений:

$$\begin{cases} \lg(1 - V_{умН}) = -k \cdot \Delta P_H \cdot \lg e \\ \lg(1 - V_{умК}) = -k \cdot \Delta P_K \cdot \lg e, \end{cases} \quad (4).$$

Решением системы уравнений (4) было получено, что $k = 0,24$.

Подстановкой в формулу (2) значения коэффициента k и ΔP_i расчетным путем определяются значения $V_{умi}$, соответствующие по месту рейтингу от 10 до 100 баллов.

Порядок согласования рейтингового диапазона баллов с традиционными оценками можно изложить следующим образом (рисунок 6).

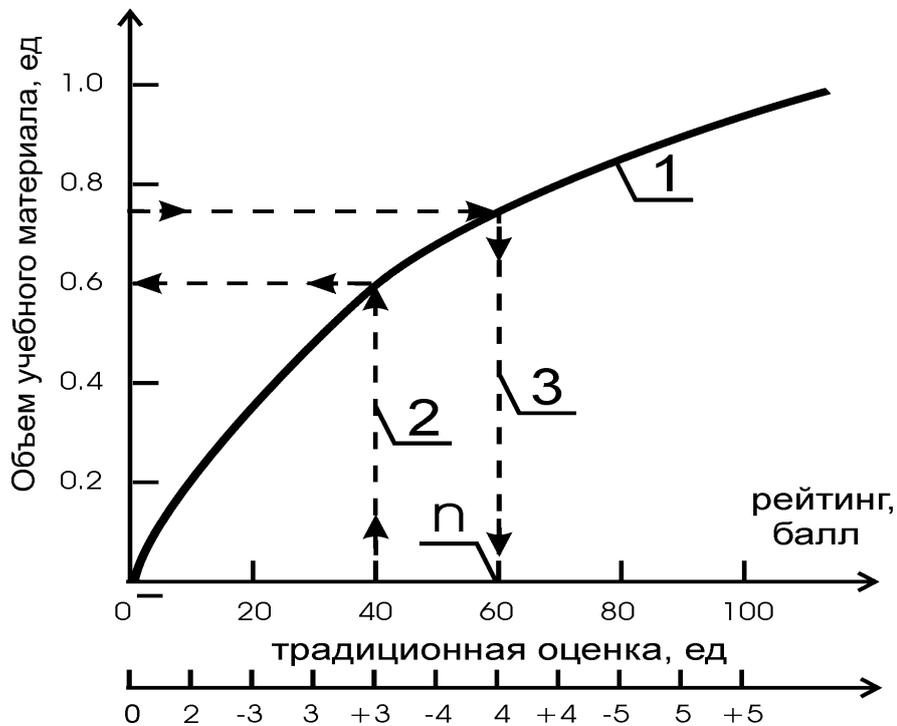


Рисунок 6. Порядок согласования рейтингового диапазона баллов с традиционными оценками

Во-первых, исходными данными являются значения рейтинга от 0 до 100 баллов и величины традиционных оценок от 2 до 5 по 10-балльной шкале; выбранный закон распределения объема освоенного курсантом учебного материала от величины рейтинга $V_{умi} = f(P_i, T_i)$.

Во-вторых, строится график зависимости объема освоенного курсантом учебного материала от величины рейтинга $V_{умi} = f(P_i, T_i)$ (кривая 1).

В-третьих, ниже оси абсцисс, на которую нанесена рейтинг-шкала, устанавливается шкала традиционных оценок, величина шага которой соответствует шагу на оси абсцисс.

Для согласования рейтингового диапазона баллов с традиционными оценками необходимо из n - точки (например, $n=60$ баллов) на оси абсцисс провести прямую линию до шкалы традиционных оценок. Точка пересечения прямой линии со шкалой укажет величину традиционной оценки, которая соответствует рейтингу и наоборот.

Результаты согласования рейтингового диапазона баллов с традиционными оценками представлены в таблице 2.

Таблица 2. Соотношение традиционных оценок с рейтинговым диапазоном

Наименование оценки	Согласованные значения традиционных оценок с рейтинговым диапазоном			
	2	3	4	5
Традиционная оценка				
Рейтинговый диапазон, балл	от 0 до 30	от 31 до 60	от 61 до 85	от 86 до 100

Далее для более четкого представления метода экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста воспользуемся графиком (рисунок 7).

В первом квадранте графика устанавливаются уровни рейтинга $УР_i = 30, 60$ и 85 баллов и создаются соответствующие им области оценки уровня индивидуальной подготовленности курсанта А, Б, В и Г.

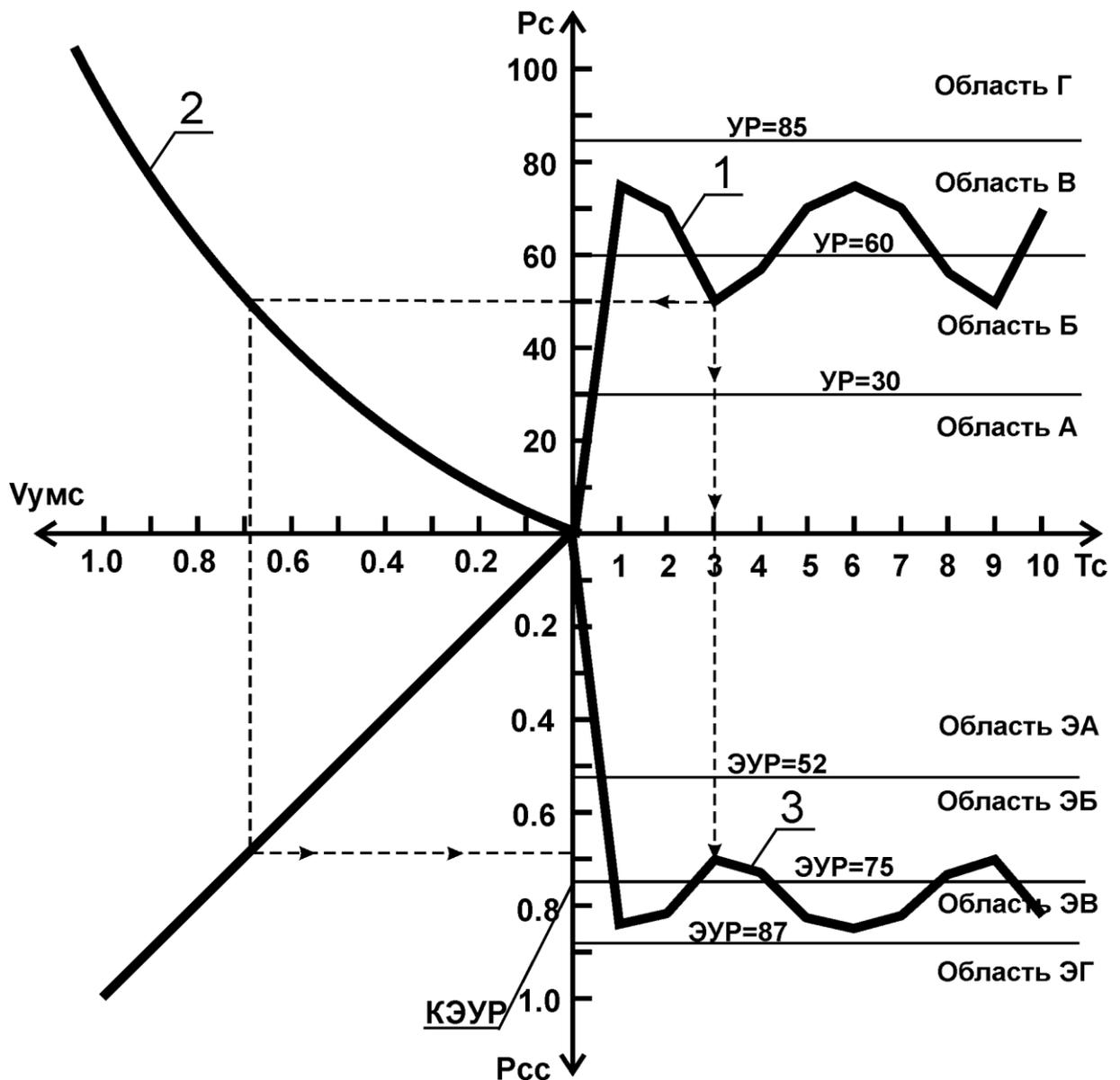


Рисунок 7. Экономическая оценка индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста

В четвертом квадранте графика показывается закон распределения освоенного курсантом объема учебного материала (кривая 2).

В третьем квадранте графика из начала координат проводится прямая линия под углом 45° к оси абсцисс. Она служит для переноса числовых значений объема освоенного учебного материала на ось $P_{сс}$.

Во втором квадранте графика путем совмещения значений $УР_i = 30, 60$ и 85 баллов и числовых значений объема освоенного учебного материала (кривая 2)

устанавливаются экономические уровни рейтинга ЭУР=52%, 75% и 87% (экономический уровень рейтинга 75% является контрольным - КЭУР).

Созданные экономические области ЭА, ЭБ, ЭВ и ЭГ позволяют оценить достигнутый курсантом уровень сформированности профессиональной компетентности, измеренный рейтингом. Так, если рейтинг попадает в область ЭА, ЭБ, ЭВ или ЭГ, то соответствующая ему экономическая оценка равна 2, 3, 4 или 5 баллам.

Для согласования достигнутого курсантом рейтинга с величиной денежного довольствия необходимо на поле первого квадранта нанести рейтинг курсанта (P_i). Далее перенести его на поле второго квадранта. Точка пересечения линий укажет величину денежного довольствия в соответствии с достигнутым рейтингом. Полученные таким образом результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Соответствие величины денежного довольствия и достигнутого рейтинга

Наименование	Значения рейтинга и величина денежного довольствия						
	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-84	85 и более
Баллы рейтинга	21-40	41-50	51-60	61-70	71-75	100	100 и премия
Величина денежного довольствия от нормы, %							

Если рейтинг попадает в область ЭА или ЭБ, то достигнутый курсантом уровень сформированности профессиональной компетентности оценивается соответственно 2 или 3 баллами. Такая экономическая оценка обоснованно обуславливает необходимость организации целенаправленного адресного экономического воздействия на курсанта в целях достижения им рейтинга не ниже 60 баллов, что соответствует величине стипендии не ниже 75% от нормы.

Если рейтинг попадает в область ЭВ или ЭГ, то достигнутый курсантом уровень сформированности профессиональной компетентности оценивается соответственно 4 или 5 баллами. При таких рейтингах курсант получает денежное

довольствие в полном объеме, а также может получить дополнительное денежное награждение в виде премии.

Кроме определения экономической оценки, использование данных, представленных в таблице 3, облегчает порядок определения величины денежного довольствия от достигнутого курсантом рейтинга (отсутствует необходимость выстраивать график). Например, если достигнутый курсантом рейтинг составляет 40 баллов, то величина денежного довольствия от нормы составляет 61%.

Естественно, что полученная руководящим составом вуза и факультета информация о достигнутых курсантами рейтингах позволяет им обоснованно регулировать величину денежного довольствия, что стимулирует курсантов к достижению более высоких результатов обучения. Следовательно, создаются предпосылки к преодолению тенденции роста численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, вуз в целом получает эффект в виде подготовки достаточного количества квалифицированных военных специалистов.

Осознавая эту связь, в организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе мы включили еще один метод – *метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов*.

Как ранее отмечалось, выпуск квалифицированных специалистов из вуза по своей сути есть не что иное, как выполненный вузом государственный заказ, определяющий, во-первых, численность выпуска специалистов, во-вторых, качество их подготовки. На уровне факультетов и органов управления вузом (научно-методический отдел) должны использоваться обобщенные сведения за курс обучения, то есть сведения, содержащие информацию об успеваемости курсантов в целом по годам обучения. Располагая такой информацией, руководство вуза может разрабатывать целесообразные мероприятия по выполнению государственного заказа на подготовку специалистов не ниже требуемых норм.

Исходя из этого, целевое предназначение разработанного нами метода заключается в получении обобщенной информации о фактическом качестве (результате) обучения, выражающемся в подготовке такого числа квалифицированных специалистов, которое соответствует государственному заказу.

Данный метод предполагает графоаналитическую работу, основанную на использовании следующих показателей заказа на подготовку квалифицированных специалистов (ЗПС):

- численность выпуска специалистов ($N_{вс}$, %);
- качество подготовки специалистов ($K_{пс}$, %).

При этом управление качеством подготовки будущего специалиста может быть оптимальным, рациональным и нерациональным. Такая оценка позволяет обоснованно выполнить анализ хода выполнения заказа, установить причины, по которым не были достигнуты цели, и разработать целесообразные меры по повышению качества обучения будущего специалиста, направленные на достижение требуемых результатов.

Анализ практики образовательной деятельности вузов показывает, что численность выпуска специалистов можно измерить относительной долей от приема курсантов на 1-й курс обучения, а качество подготовки специалистов - относительной долей специалистов, которые окончили вуз с отличными и хорошими оценками, от общей численности выпуска. Далее, если установлены нормативы численности выпуска специалистов (N_i) и качества подготовки специалистов (K_i), ниже которых выпуск квалифицированных специалистов из вуза считается недопустимым, то появляется возможность оценить качество управления выполнением вузом заказа как оптимальное, рациональное или нерациональное.

Поставленная задача по оценке качества управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов обуславливает необходимость разработки соответствующего метода оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку будущего специалиста.

Вполне очевидно, что замысел метода должен заключаться в установлении областей оценивания выполненного вузом заказа на подготовку квалифицированных специалистов. В этом случае появляется реальная возможность определять для каждого курса оптимальную численность курсантов с высоким уровнем подготовки и величину его снижения в соответствии с УПС_і (требуемым уровнем подготовки будущего специалиста).

Следует отметить, что разработка метода предполагает, что вузы должны обоснованно установить нормативные количественные и качественные уровни выпуска специалистов, снижение которых считается недопустимым.

Метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов графически можно описать следующим образом (рисунок 8).

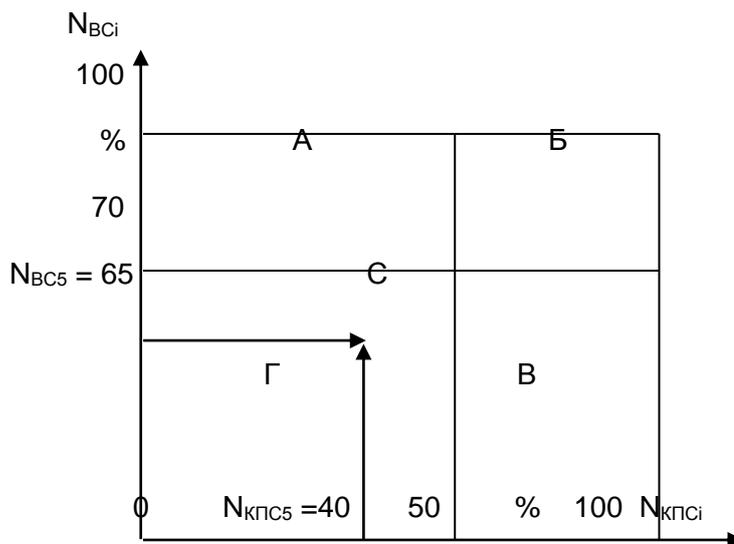


Рисунок 8. Оценка эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов

1. Исходными данными являются:

- численность выпуска специалистов - N_{BC5} , %;
- численность специалистов, окончивших вуз с отличными и хорошими

результатами - $N_{\text{КПС}}$, %;

- предельно допустимый уровень выпуска специалистов относительно набора на 1-й курс обучения - $УВС = 70\%$ [187];

- предельный уровень подготовки специалистов с отличными и хорошими результатами - $КПС = 50\%$.

2. Строится график, на оси которой наносятся исходные данные: $N_{\text{ВС}}$, $N_{\text{КПС}}$, $УВС = 70\%$ и $КПС = 50\%$.

3. Устанавливаются графическим способом области оценки качества подготовки будущего специалиста. Для чего необходимо:

- провести из граничных и предельно допустимых точек прямые линии до пересечения;

- выделить полученные области А, Б, В и Г.

4. Осуществить оценку эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов.

Если результат оценки попадает в области А, Б, В или Г, то управление выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов в целом в вузе соответственно оценивается как «рациональное по количеству», «оптимальное», «рациональное по качеству» или «нерациональное».

Например, при численности выпуска специалистов 65% и численности специалистов, окончивших вуз с отличными и хорошими результатами 40% для оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов необходимо эти значения нанести на оси графика. После чего из установленных точек на осях графика провести прямые линии до пересечения. Если точка пересечения линий С попадет в область Г, управление выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов будет считаться нерациональным, т. е. заказ не выполнен как по количеству, так и по качеству их подготовки.

Таким образом, описанный метод на основании использования исходных данных ($N_{\text{ВС}}$, $N_{\text{КПС}}$, $УВС = 70\%$, $КПС = 50\%$) позволяет установить области А, Б, В и Г для оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку

квалифицированных специалистов. Так, представленный на графике результат попадает в одну из областей. Если управление выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов будет считаться рациональным или нерациональным, то такая информация обусловит необходимость организовать исследование хода и качества обучения будущего специалиста органами управления вузом с целью обеспечения выполнения заказа на подготовку квалифицированных специалистов не ниже установленного уровня.

Помимо уже охарактеризованной нами организационной составляющей организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, нами была разработана его педагогическая составляющая, представленная *рядом педагогических условий*:

1. Подготовка к оценочной деятельности субъектов мониторинга, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность.

Создание данного условия мы связываем с проведением обучающих семинаров и методических занятий для преподавателей. В задачи этих форм работы должны входить:

- уточнение перечня формируемых в ходе изучения учебных дисциплин профессиональных компетенций будущего специалиста, взаимосвязей между формируемыми компетенциями;

- мотивирование преподавателей на участие в мониторинге;

- выбор преподавателями вида контрольных заданий, разработка их содержания на основе положений теории педагогических измерений; выбор диагностического инструментария с учетом профессиональных компетенций, формируемых в ходе освоения учебных дисциплин; освоение методов, включенных нами в организационно-педагогическое обеспечение мониторинга;

- выработка единого подхода к сбору, обработке и анализу данных;

- обобщение опыта разработки оценочного инструментария, выбор единой формы представления результатов мониторинга.

2. Достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его организации и

осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, выработка и реализация единого плана действий.

Достижению второго условия призвано служить определение функций участников мониторинга, способов согласования и координации их действий, в том числе за счет организации информационных потоков, анализа текущих и конечных результатов мониторинга. Для составления единого плана действий в ходе осуществляемого мониторинга необходимо разработать ряд нормативных документов, в том числе инструкций, методических рекомендаций и указаний.

Более подробно указанные педагогические условия будут раскрыты в параграфе 2.2 при описании хода реализации мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

Таким образом, выполненный в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы анализ результатов образовательной деятельности ОАБИИ и ПАИИ за последние годы показывает, что в практике выполнения заказа на подготовку квалифицированных специалистов наметилась тенденция роста численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения. Существующий подход в оценке качества обучения будущего военного специалиста не в полной мере способствует снижению прироста численности этой категории курсантов. Так, отсутствует учет взаимосвязи промежуточных результатов обучения с заданным уровнем качества подготовки выпускников, что затрудняет отслеживание и своевременное предупреждение роста числа курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, с целью реализации вузом заказа на подготовку квалифицированных военных специалистов.

С целью снижения и в дальнейшем устранения тенденции снижения качества подготовки будущего военного специалиста нами было разработано организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе. Его реализация позволит выделить области для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущего военного специалиста, разработать целесообразные меры воздействия

на курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, т. е. наметить пути по улучшению качества обучения будущего военного специалиста, а также повысить эффективность управления образовательным процессом в вузе.

2.2. Реализация мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился в 2011-2015 гг. Его основным содержанием была экспериментальная проверка разработанной модели мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе. Базовым учреждением для реализации модели стал Омский автобронетанковый инженерный институт (ОАБИИ). В данном параграфе нашли также отражение управленческие действия, которые осуществлялись в рамках мониторинга и были направлены на обеспечение его результативности и повышение качества обучения будущего специалиста в военном вузе.

В ходе эксперимента были определены три экспериментальные группы, обучавшиеся по направлению подготовки (специальности) 190110 «Транспортные средства специального назначения»: ЭГ-1, которую составили курсанты набора 2011 г. (16 человек); ЭГ-2, в которую вошли курсанты набора 2012 г. 18 человек), ЭГ-3, в состав которой вошли курсанты набора 2013 г. (140 человек). Всего экспериментальная выборка составила 174 человека.

Организация и реализация мониторинга качества обучения будущего специалиста осуществлялись специалистами координирующего подразделения (специалистами в области качества подготовки) в составе учебно-методического отдела ОТИИ, в который входили командиры экспериментальных групп, преподаватели кафедр, участвовавших в проведении эксперимента, а также автор исследования. Деятельность специалистов координирующего подразделения предполагала решение следующих задач:

- разработку программы мониторинга, а также корректировку содержания программы в ходе ее реализации;

- разработку мероприятий по повышению качества обучения будущего специалиста и осуществлению контроля за их реализацией.

Мониторинг проводился с учетом выделенных нами этапов: подготовительного, диагностического и аналитико-рефлексивного.

На *подготовительном этапе мониторинга* были определены структура и содержание фонда оценочных средств, куда вошли: инструкции МО РФ; технологии, методы и средства оценивания и обработки результатов; разработанные координирующим подразделением методические рекомендации, определяющие процедуры оценивания профессиональных компетенций; критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, шкалы оценивания.

Для обеспечения подготовки к оценочной деятельности субъектов, участвующих в мониторинге, формирования их сознательной позитивной установки на данную деятельность (*первое условие, включенное нами в организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе*) были проведены обучающие семинары и методические занятия для преподавателей. Всего подготовку прошли 22 преподавателя.

Следует заметить, что проведенные семинары и методические занятия с преподавателями позволили сформировать единый подход к реализации разработанной программы мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе. Этому служило обсуждение таких тем, как:

- цель и задачи мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе;
- методы оценки качества обучения будущего специалиста, позволяющие получить объективные, надежные и валидные результаты;
- порядок представления полученной информации;

- возможные трудности, возникающие в ходе применения методов оценки качества обучения будущего специалиста, и способы их устранения.

Для выявления мнения преподавателей о наиболее эффективных видах контроля и методах оценки учебной деятельности курсантов на первом методическом занятии было проведено анкетирование (вопросы составленной нами анкеты даны в приложении 1). Ниже показаны результаты анкетирования, в котором приняли участие 18 человек. Отметим, что анкета предполагала возможность дать несколько вариантов ответов на некоторые вопросы, что отразилось на итоговой статистике.

Согласно результатам анкетирования, всегда в начале изучения новой учебной дисциплины проводят входной контроль 60,0% преподавателей; 90,0% опрошенных согласились с тем, что текущий контроль необходимо проводить систематически; 10,0% считают необходимым проводить его с периодичностью, зависящей от объема и сложности изученного материала.

При оценке значимости текущего контроля были даны следующие ответы: такой контроль дисциплинирует курсантов – 70,0%, систематизирует их знания – 60,0%, позволяет оценить уровень профессионализма преподавателей – 50,0%. Наиболее эффективным видом контроля, по мнению респондентов, является грамотное сочетание устного и письменного контроля (70,0%).

В связи с тем, что в качестве контрольно-измерительных материалов (КИМ) по учебным дисциплинам в ОАБИИ используются тесты, один из вопросов анкеты предполагал выявление мнения преподавателей о преимуществах и недостатках тестового контроля. Все преподаватели высказали мнение о том, что преимуществом тестового контроля является полный охват учебных групп за небольшое время его проведения. К недостаткам тестового контроля 30,0% опрошенных отнесли элемент случайности, невозможность проверить полноту усвоения изученного материала – 70,0%. Как видим, названные недостатки относятся к категории необъективности оценки знаний, следовательно, и компетенций будущего специалиста. На основании осмысления этого результата был сделан вывод о том, что для проведения мониторинга качества обучения на

основе компетентностного подхода необходимо разработать тесты, позволяющие наиболее адекватно оценивать уровень сформированности профессиональных компетенций.

К проведению методических занятий привлекался весь состав координирующего подразделения. Совместно с входящими в него специалистами прошло обсуждение предложенной нами модели мониторинга, методов оценки качества обучения будущего специалиста, в том числе с помощью информационных технологий, порядка обработки и последующего доступа к полученным результатам. Преподаватели знакомились с методическими материалами, инструкциями, разработанными специалистами координирующего подразделения и определяющими процедуры оценивания компетенций. В совместной работе отбирались оценочные методики и средства оценки, критериями отбора служило обеспечение соответствия процедур оценки необходимым требованиям.

Поставленная цель предопределяла разъяснение подходов к анализу полученных результатов, создание алгоритма дальнейших действий по разработке целесообразных мер, направленных на повышение качества обучения будущего специалиста. При обсуждении критериев оценки уровня сформированности профессиональных компетенций внимание преподавателей акцентировалось на необходимости четко определять уровень сформированности компетенций по результатам освоения курсантами учебной дисциплины.

Целесообразными были и методические совещания координирующего подразделения, на которых обсуждались пути практического применения разработанных автором методов оценки качества обучения будущих специалистов и порядок разработки мер по повышению его качества. При этом специалисты координирующего подразделения выполняли обработку и анализ типовых исходных данных.

Экспресс-опрос преподавателей после окончания семинаров (приложение 2) показал, что у 83,0% из них сформировались достаточно ясные и полные представления о сути мониторинга качества обучения будущего специалиста на

основе компетентностного подхода. В то же время некоторые из опрошенных (17,0%) указали, что не задумываются о сущности качества обучения, но будут стараться выполнять все рекомендации, чтобы была получена объективная оценка уровня сформированности компетенций будущих специалистов по их дисциплинам.

Экспресс-опрос выявил и тот факт, что часть преподавателей (32,0%) предполагает возможность последующих затруднений, а также недостаточную эффективность своего участия в мониторинге вследствие недостаточного педагогического опыта по систематизации результатов текущего, промежуточного и итогового контроля.

Таким образом, стало очевидным, что преподавательскому коллективу вуза была необходима определенная практика освоения инновационной деятельности для самостоятельного и осознанного участия в проведении мониторинга. В связи с этим были организованы консультации специалистов координирующего подразделения как форма методического сопровождения участия преподавателей в мониторинге.

Проведенная работа позволила преподавателям в отведенные сроки подготовить по каждой учебной дисциплине технологические карты, определяющие совокупность формируемых профессиональных компетенций, используемых форм контроля и методов оценки (приложение 3). При выборе оценочного инструментария преподавателям было рекомендовано руководствоваться спецификой учебной дисциплины и особенностями учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающей формирование компетенций.

Для регулирования деятельности координирующего подразделения и других субъектов мониторинга был разработан ряд нормативных документов, основными из которых явились: приказ «Об организации и порядке проведения эксперимента по разработке и внедрению мониторинга качества обучения будущего специалиста в ОАБИИ»; распоряжение начальника УМО института о формировании и задачах деятельности координирующего подразделения в

условиях экспериментальной работы; методические рекомендации по проведению мониторинга.

Таким образом, подготовительный этап мониторинга предполагал выработку единого плана действий, определение функций участников мониторинга, способов координации их действий. Этим было обеспечено *второе из указанных нами условий организационно-педагогического обеспечения мониторинга*. Специалистами координирующего подразделения были определены периодичность, сроки сбора и представления информации, ответственные за эту работу, механизмы обратной связи. Системность работы и четкое взаимодействие участников мониторинга должны были обеспечить эффективность управленческих воздействий на ход мониторинга и процесс формирования компетенций.

Одним из ключевых результатов подготовительного этапа мониторинга стало получение специалистами координирующего подразделения опыта инновационной деятельности для самостоятельного и осознанного руководства мониторингом, организации информационных потоков, анализа текущих и конечных результатов мониторинга, принятия управленческих решений.

В целях корректного выбора оценочного инструментария, определения критериев оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста была уточнена качественная характеристика компетенций, их уровневая градация, что нашло отражение в методической документации.

Важной отправной точкой для понимания качественной характеристики профессиональных компетенций стали положения ФГОС, в соответствии с которыми компетенции, которые должны быть сформированы у будущих военных специалистов, объединены в группы: общекультурные, профессиональные (общепрофессиональные, по видам деятельности) и профессионально-специализированные. Учитывались и уровни профессиональной компетентности будущих военных специалистов, рекомендуемые ФГОС: «иметь представление – знать – уметь – иметь навык –

владеть», описание которых дано в параграфе 1.3. Тем самым было осуществлено структурирование компетенций.

Кроме того, анализ показателей, характеризующих качество обучения будущего специалиста, позволил разделить профессиональные компетенции на две группы: непосредственные и опосредованные. Такая группировка основывается на точке зрения В. В. Закотнова, А. И. Ковалева, Е. Д. Липкина, В. П. Люшни, в соответствии с которой в зависимости от взаимодействия субъекта и объекта в системе производственных отношений показатели, характеризующие качество подготовки специалиста, делятся на непосредственные и опосредованные [132]. Показатели качества в авторской трактовке могут быть соотнесены с профессиональными компетенциями. В соответствии с этой трактовкой под непосредственной профессиональной компетенцией можно понимать способность применять знания в чистом виде, в ходе их приобретения, а под опосредованной профессиональной компетенцией – способность применять знания в процессе выполнения обязанностей по предназначению.

Опираясь на данные положения, структуру профессиональных компетенций можно представить следующим образом (рисунок 9).

Рассмотрим вкратце теоретические основания определения непосредственных и опосредованных профессиональных компетенций будущего военного специалиста. Сформированные непосредственные профессиональные компетенции способствуют овладению будущим специалистом опосредованными профессиональными компетенциями. В свою очередь опосредованные профессиональные компетенции, обуславливающие результаты служебной деятельности, оказывают влияние на корректировку содержания непосредственных профессиональных компетенций.

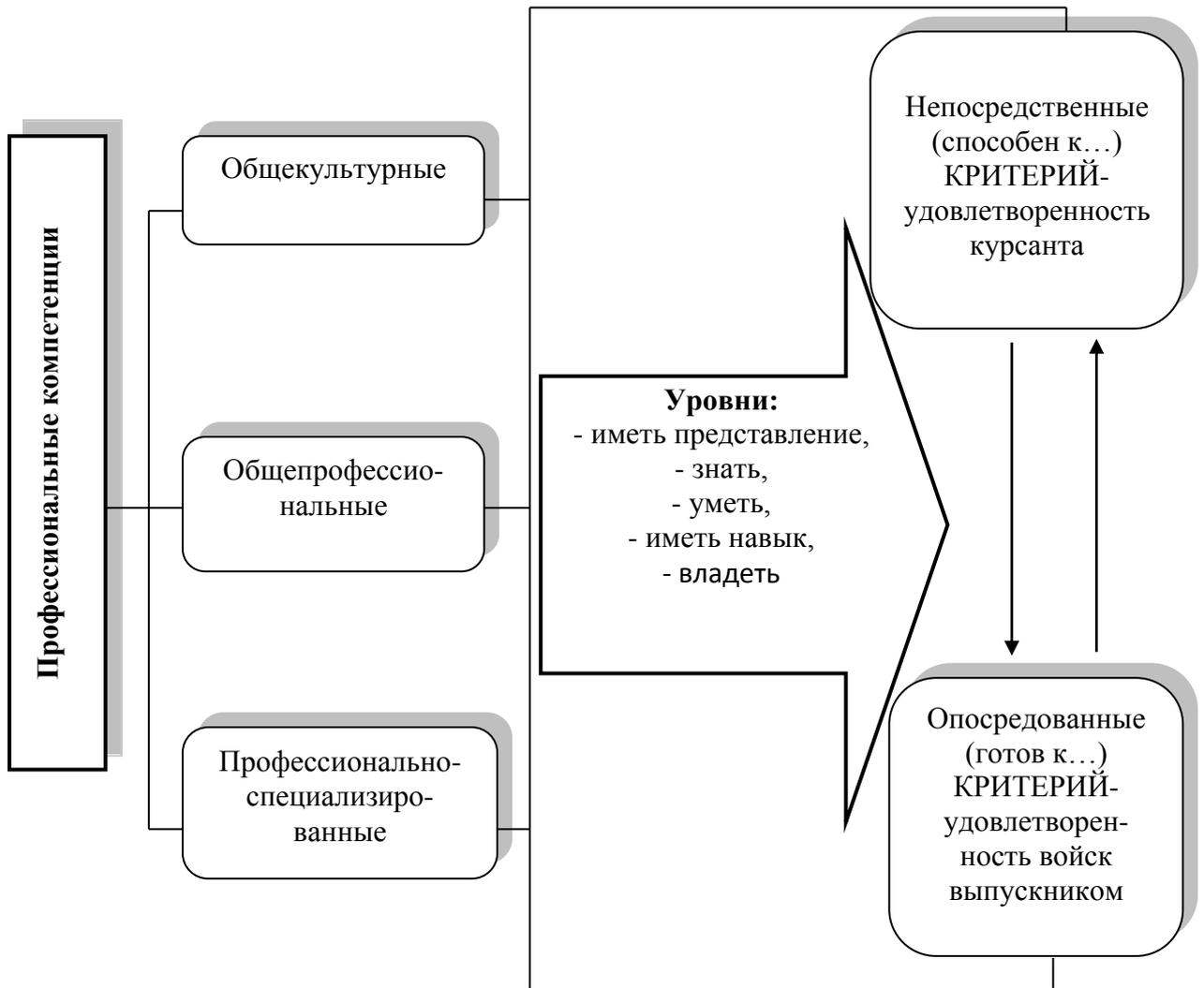


Рисунок 9. Схема формирования профессиональных компетенций

Так, в процессе профессиональной подготовки курсанты овладевают опытом решения учебно-профессиональных задач, усваивают определенный объем знаний, умений и способов действий; в этом случае речь может идти о формировании непосредственных профессиональных компетенций. Данные компетенции обеспечивают способность выпускника к прохождению военной службы в подразделениях воинских частей (соединений) и учреждений (вузов и учебных центров подготовки младших специалистов) сухопутных войск, других видов и родов войск Вооруженных Сил Российской Федерации, а также в других органах исполнительной власти на первичных офицерских должностях. К непосредственным профессиональным компетенциям будущего военного специалиста может быть отнесена, например, способность выполнять работы по

подготовке к применению по назначению, техническому обслуживанию, хранению и сбережению образцов военных гусеничных и колесных машин с использованием стационарного технологического оборудования и оборудования подвижных средств технического обслуживания.

С помощью критерия *«сформированность профессиональной компетентности военного специалиста»* и показателей *«сформированность профессиональных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессионально-специализированных)»*, *«академическая успешность курсантов (текущий интегральный показатель качества обучения)»* оценивался уровень сформированности непосредственных профессиональных компетенций (объективная характеристика). Оценка этих показателей осуществлялась с помощью входного, текущего, промежуточного и итогового контроля.

Опосредованные профессиональные компетенции характеризуют соответствие и качество полученных знаний требованиям, которые предъявляет должностное предназначение военной службы, достаточность знаний для решения конкретных профессиональных задач. В роли опосредующих факторов могут выступать: уровень мотивации специалиста (офицера) и его целевые установки; способность к новаторству, поиску эффективных решений возникающих проблем; условия военной службы и внешнее окружение, стимулирующее или, наоборот, сокращающее область применения знаний и умений.

В частности, к опосредованным следует отнести те профессиональные компетенции, обладание которыми обеспечивает выпускнику военного вуза успешное профессиональное становление на занимаемой должности и замещение последующих должностей в батальонном и бригадном звене и в управлении округа после получения войскового опыта и прохождения профессиональной переподготовки (повышения квалификации) в системе дополнительного профессионального образования по конкретной воинской должности. Например, готовность к применению по назначению, техническому обслуживанию, хранению и сбережению образцов военных гусеничных и колесных машин с

использованием стационарного технологического оборудования и оборудования подвижных средств технического обслуживания.

Практика показывает, что уровень сформированности опосредованных компетенций у выпускников в дальнейшем можно будет оценивать с помощью критерия «степень удовлетворенности войск качеством подготовки выпускников» путем анализа отзывов на выпускников из войск, результатов практик, отчетов по стажировкам. Ориентируясь на получаемую информацию, вуз может обеспечивать наращивание непосредственных компетенций с целью эффективного достижения требуемого уровня подготовки специалистов. Введение данного критерия в критериальный аппарат мониторинга через год после первого выпуска курсантов из вуза, позволит сделать оценку качества обучения будущего специалиста более объективной. Диагностика уровня сформированности опосредованных компетенций выпускников военного вуза может стать задачей нашего дальнейшего исследования.

Закончился подготовительный этап разработкой и утверждением программы мониторинга, которой определялись периодичность и сроки сбора и предоставления информации, ответственные за сбор, обработку и предоставление информации, сроки проведения совещаний по анализу и обобщению результатов мониторинга. С письменным вариантом программы были ознакомлены все субъекты мониторинга.

На *диагностическом этапе* была реализована программа мониторинга качества обучения будущего специалиста. Ядро системного подхода в разработке и использовании методического инструментария мониторинга составляла методология педагогических измерений.

Текущий контроль служил для получения первичной информации о ходе формирования профессиональных компетенций при изучении учебных дисциплин. *Промежуточный контроль* проводился в различных формах после изучения завершенной в смысловом и логическом плане части учебного материала (раздела, модуля) и позволял получить информацию о ходе и возможности дальнейшего формирования профессиональных компетенций

будущего специалиста. *Итоговый контроль* по дисциплинам был направлен на установление соответствия качества обучения будущего специалиста системе требований, зафиксированной в ФГОС. Итоговая оценка курсанта представляла собой сумму баллов, набранных им в ходе текущего и промежуточного контроля и на экзамене (зачете).

В диагностический инструментарий, применение которого было призвано дать объективную информацию об уровне сформированности профессиональных компетенций (*критерий «сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста»*), вошли следующие методы:

- тестирование, анкетирование (в совокупности с формализованными документами (тестами, анкетами), обеспечивающими удобство сбора данных);
- метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов, сущность и способы применения которых раскрыты в параграфе 2.1.

В ходе диагностического этапа мониторинга координирующее подразделение выполняло сбор информации о ходе формирования профессиональных компетенций курсантов экспериментальных групп по дисциплинам профессионального цикла. Затем осуществлялась ее обработка, обработанные результаты представлялись в графическом виде, в соответствии с предлагаемым методом оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности (рисунок 5). Анализ результатов способствовал определению области оценки качества обучения будущего специалиста, что в свою очередь позволяло оценить уровень сформированности его профессиональной компетентности.

Установив реализуемую траекторию качества обучения будущего специалиста по результатам промежуточной аттестации, сотрудники координирующего подразделения определяли области, соответствующие

различным уровням качества обучения и передавали эту информацию кафедрам, участвовавшим в эксперименте. Преподаватели кафедр, осуществив качественную оценку уровня сформированности профессиональной компетентности курсантов экспериментальных групп, разрабатывали необходимые мероприятия по дальнейшему развитию их профессиональных компетенций, снижению доли обучающихся, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения.

Одним из эффективных методов оценки качества обучения будущего специалиста и одновременно воздействия на обучаемых с целью повышения качества их обучения, по мнению автора, является осуществление рейтингового контроля, что неминуемо влечет за собой качественное изменение содержания управления данным процессом.

Рейтинг как количественная оценка в полной мере способствует получению курсантом морального и материального удовлетворения от достигнутого результата обучения. Так, например, рейтинг способствует наглядному ранжированию курсантов по уровню сформированности у них профессиональных компетенций, что, безусловно, может влиять на величину получаемого денежного довольствия.

Однако использование рейтинга предопределяет необходимость дальнейшего совершенствования социально-экономических отношений на внутривузовском уровне. Естественно, для этого необходимо использовать соответствующие методы социальной и экономической оценки. Роль такого метода при проведении аналитико-рефлексивного этапа мониторинга специалистами координирующего подразделения выполнял метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста (рисунок 7). Специалисты координирующего подразделения, оценив уровни сформированности профессиональной компетентности курсантов с помощью рейтинга, согласовывали результаты оценки с величиной денежного довольствия (таблица 2) и подготавливали предложения о выплате денежного довольствия курсантам.

Естественно, что полученная руководящим составом вуза и факультета информация о рейтинге курсантов позволяла им обоснованно регулировать величину денежного довольствия, что стимулировало курсантов к достижению более высоких результатов в обучении. Таким образом, установление таких экономических отношений стало действенным механизмом стимулирования качества обучения будущего специалиста.

Возможность получения вузом эффекта от применения рейтинга предопределила необходимость рассмотреть механизм формирования социально-экономической направленности управления качеством подготовки будущего специалиста. В этом случае обеспечивалось повышение индивидуальной ответственности непосредственных руководителей за принятое решение, а сами решения, доведенные до курсантов, стимулировали их деятельность по достижению более высокого уровня овладения профессиональными компетенциями.

Одновременно с этим для разработки целесообразных мер, обеспечивающих выполнение государственного заказа на подготовку специалистов не ниже требуемых норм, оценивалось и качество управления подготовкой специалистов. С этой целью обработанные ранее результаты в обобщенном виде переносились на график способом, раскрытым при описании метода оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов (рисунок 8). Далее определялась область оценки качества обучения будущего специалиста в целом в вузе, а затем принимались решения по организации адресного воздействия на подчиненных, подразумевающие своевременные меры по повышению качества обучения до уровня не ниже нормативного.

Таким образом, использованные методы оценки, включенные нами в организационно-методическое обеспечение мониторинга, позволили выявить достигнутый курсантами уровень сформированности профессиональной компетентности путем сопоставления полученных результатов оценки качества

обучения с требуемыми (конечными, нормативными) и разработать меры по достижению требуемого уровня качества обучения будущего специалиста.

Избранные методы обеспечивали достаточность получаемой информации, ее достоверность и надежность, однозначность трактовки и сопоставимость результатов. Кроме того, они удобны с точки зрения сбора и обработки информации и позволяют отслеживать формирование профессиональных компетенций в динамике.

Одним из важных и информативных методов оценки было тестирование. При формировании заданий теста преподавателями выполнялись следующие требования: 1) задания должны быть достаточно представительными с точки зрения широты охвата ведущих профессиональных задач, отражения современных методов их решения; 2) задания должны отражать взаимосвязанные задачи, что позволяет учитывать различные стороны деятельности военного специалиста; 3) тесты должны включать наиболее значимые для получаемой военной специальности задачи, характеризующие профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС. Соблюдение этих требований позволяло оценить умение будущего специалиста связывать между собой отдельные знания, использовать их при поиске решения предложенных задач, в итоге - более глубоко и качественно анализировать уровень сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста. Подготовленные тесты проходили экспертизу на профильных кафедрах.

С помощью избранных методов оценивалась сформированность компетенций на уровне знаний: декларативных (знаю «что»), процедурных (знаю «как») и методологических (знаю «как узнать») в конкретной области, а также основанных на межпредметных связях и связях с будущей профессиональной сферой. Оценивалось также наличие у курсантов способности понимать, видеть проблемы профессиональной деятельности.

Структура и содержание контрольно-оценочных средств сопоставлялись с требованиями к уровням компетенций будущего специалиста на данном курсе обучения.

С позиции принятого нами ограничительного подхода в оценке устанавливались шкалы оценивания, по которым можно было судить о соответствии или несоответствии уровня сформированности компетенций будущего специалиста необходимым требованиям. Шкалы оценивания позволяли преподавателям достаточно надежно проводить оценивание, поскольку сама оценочная шкала фокусировала внимание на оцениваемых характеристиках компетенции.

На практических и семинарских занятиях оценка формирующихся компетенций осуществлялась в ходе использования таких методов и форм учебной работы, как обсуждение и дискуссия; написание и обсуждение эссе, контрольных работ (рефератов); практические работы на образцах вооружения и военной техники; упражнения по вождению и стрельбе; групповые упражнения; тренировки, деловые игры, имитационные упражнения и др. Применение этих методов позволяло выявить сформированность компетенций на уровне профессионально-ориентированных умений, определяющих приобретение опыта применения получаемых знаний или технологий в профессионально значимых ситуациях, овладение способностью ориентироваться, принимать решения и действовать в типовых или нестандартных ситуациях.

Для оценки каждой из компетенций, учитывая ее специфику, преподавателями были разработаны задания, по результату выполнения которых можно было судить об уровне сформированности компетенций, а также аналогичные варианты этих материалов (наборы одинаковых по содержанию и сложности решения заданий в каждом варианте). Необходимое для контроля количество заданий обеспечивалось тиражированием. Для придания «прозрачности» мониторингу до сведения курсантов доводились шкалы оценивания компетенций. Подготавливались «ключи» – наборы правильных ответов на каждое задание по вариантам.

Интерпретация результатов предполагала содержательное описание различных уровней сформированности оцениваемых компетенций. Механизм интерпретации включал: определение групп заданий, с которыми курсанты

справились успешно, описание соответствующего уровня сформированности компетенций, соотнесение уровня сформированности компетенций с используемой образовательной технологией (с учетом уровня сложности учебного материала).

Важным аспектом мониторинга стала разработка фонда контрольных заданий (типовых заданий, контрольных работ, тестов и др.), предназначенных для оценки знаний, умений, уровня сформированности профессиональных компетенций, проверки их соответствия требованиям ФГОС по профилю подготовки и квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке будущего специалиста с учетом этапности процесса формирования компетенций.

Например, в результате изучения дисциплины «Вождение военных гусеничных и колесных машин» (ВГ и КМ) выпускник должен овладеть следующей профессиональной компетенцией: «водить ВГ и КМ в различных условиях местности, тактической обстановки погоды и видимости, осуществлять погрузку на средства транспортирования и выгрузку с них, буксировку, вытаскивание и самовытаскивание застрявших машин, организовывать, проводить занятия по вождению боевых машин с личным составом подразделения». Оптимальная технология формирования этой профессиональной компетенции и оценочный инструментарий предполагали учет поэтапного формирования компетентности.

В силу этого контрольные задания (в том числе тесты) на начальном этапе изучения дисциплины выявляли *знания* курсантов: основ движения, приемов управления и правил вождения ВГ и КМ в различных условиях местности, тактической обстановки, погоды и видимости; основных требований курса вождения; правил погрузки ВГ и КМ на средства транспортирования и выгрузки с них, способов и правил буксировки, вытаскивания и самовытаскивания ВГ и КМ; организации и методики проведения занятий по вождению ВГ и КМ с личным составом подразделения; методики использования тренажеров по вождению машин и др.

Далее в ходе выполнения практических заданий и упражнений выявлялись и оценивались умения производить погрузку ВГ и КМ на средства транспортирования и выгрузку с них, буксировку, вытаскивание и самовытаскивание застрявших машин; организовывать и в роли руководителя занятия (на учебном месте) проводить занятия по вождению ВГ и КМ с личным составом подразделения; руководить действиями механика-водителя с использованием таблицы сигналов управления машиной на месте и в движении и др.

В завершение процесса формирования профессиональной компетенции оценивалось *владение* курсантами навыками управления танком, боевой машиной пехоты на уровне требований, предъявляемых к механику-водителю 3 класса, а также навыками управления другими марками ВГ и КМ на уровне подготовительного упражнения.

При этом значимым для дальнейшего управления процессом обучения будущего специалиста стало создание условий для максимального приближения ситуаций оценивания уровня сформированности компетенций будущих военных специалистов к условиям их будущей военно-профессиональной деятельности. Такой подход позволял минимизировать субъективизм в оценках, вызванный наличием у каждого из преподавателей своего суждения о знаниях, умениях и в целом компетенциях курсанта, своих методов и критериев оценки.

Важную роль играл метод наблюдения, который использовался при контроле освоения учебного материала на практических занятиях, в ходе выполнения лабораторных работ; при оценке практических умений и навыков в ситуациях, максимально приближенных к реальной обстановке.

Оценивалась и академическая успешность курсантов (*текущий интегральный показатель качества подготовки будущего специалиста*).

Процедура оценки непосредственных профессиональных компетенций будущего специалиста предусматривала учет динамики их формирования на каждом курсе обучения. Выполнение требования гибкости и вариативности методов и средств оценки обеспечивало ее индивидуализацию, обусловленную

различиями учебных групп, оцениваемых компетенций, уровня подготовленности курсантов.

Уровень сформированности непосредственных профессиональных компетенций определялся с помощью оценки результатов подготовки по общевоинским уставам, физической подготовки, строевой подготовки, выполнения комплексного контрольного задания, упражнений в стрельбе, вождении боевых машин и т. п., в соответствии с профилем обучения. При оценке выполнялись требования уже названного приказа МО РФ от 30 мая 2000 г. № 277 «Об утверждении Инструкции о порядке проведения проверок военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации» [186].

Проводимый по итогам оценивания анализ положительных и отрицательных индивидуальных и групповых учебных результатов активизировал развитие осознанного отношения курсантов к процессу своего профессионального становления и мотивации к дальнейшему развитию профессиональной компетентности. Результативный компонент реализуемой модели мониторинга отражал сформированность у будущих военных специалистов умений анализировать собственные действия и состояния, оценивать успешность деятельности, причины успехов и неудач, ошибок и затруднений, возникающих в учебно-профессиональной деятельности [116].

Использование избранных методов позволяло при оценке сочетать количественные и качественные уровни измерения сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста.

Мониторинг предполагал учет и оценку достижений курсанта сверх учебного плана. Рейтинговая система позволяла ему получить дополнительные баллы, например, за участие в научно-исследовательской работе, выступление на конференции, публикацию статей и докладов, участие во внеаудиторных мероприятиях и т. д. Эти действия были нацелены в первую очередь на повышение мотивации курсантов к более глубокому освоению основной образовательной программы, овладению профессиональными компетенциями. Оценка учебных достижений курсантов стимулировала их заинтересованность во

внеаудиторной работе; обеспечивала возможность выбора индивидуальной образовательной траектории для курсантов с различными способностями и образовательными потребностями.

Удовлетворенность курсантов качеством получаемого образования (второй критерий оценки качества обучения будущего специалиста) оценивалась с помощью анкетирования. Разработанная нами анкета предполагала оценку по 5-балльной шкале мотивации курсантов к самообразованию, их стремление к профессиональному росту, степень удовлетворенности качеством получаемого образования (приложение 4). Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале значимость учебных дисциплин для профессиональной подготовки, свой интерес к их изучению, трудность усвоения, удовлетворенность изучением учебных дисциплин. Анкетирование организовывало обратную связь с курсантами, так как им предлагалось указать, какими знаниями, умениями и навыками они хотели бы дополнительно овладеть.

Самооценка своего уровня подготовленности обеспечивала возможность выбора обучающимися собственной траектории (маршрута) контроля (выбора уровня сложности контрольных заданий), повышала их мотивацию к самоподготовке и самооценке.

В частности, исходя из уровневой градации сформированности профессиональных компетенций, принятой при разработке оценочного инструментария мониторинга, контрольные задания по учебным дисциплинам были представлены в двух или трех вариантах, каждый из которых был ориентирован на один из уровней сформированности компетенций (низкий, достаточный, высокий).

Например, в технологической карте по дисциплине «Вождение военных гусеничных и колесных машин» курсантам предлагалось выполнить один или несколько вариантов контрольных заданий по изученному материалу. Три варианта заданий предполагали ответы на вопросы теоретического характера, выявлявшие знания основ и правил вождения военных гусеничных и колесных машин, а также выполнение практических упражнений по курсу вождения

различной сложности. Курсант мог выбрать любой из предложенных вариантов, при этом по условию оценивания получить более высокую оценку за выполнение сложного задания. По результатам выполнения заданий преподаватель мог сделать вывод об уровне сформированности профессиональных компетенций курсанта, его предполагаемых затруднениях в усвоении учебного материала. Возможность получения более высокой оценки за выполнение задания повышенной сложности стимулировала мотивацию курсанта к саморазвитию, самостоятельному освоению дополнительной информации по учебной дисциплине.

Стремление к профессиональному росту, на наш взгляд, является динамичным показателем, который развивается и укрепляется по мере ознакомления курсантов с избранной профессией в процессе изучения специальных дисциплин. Следовательно, развитие данного качества личности может быть управляемым.

Широкое использование инновационных и активных методов обучения, ориентация дисциплин учебного плана на формирование и развитие профессиональных компетенций и придание их содержанию практико-ориентированного характера, постоянное и систематическое воспроизведение условий будущей профессиональной деятельности военных инженеров в образовательном процессе и в ходе повседневной деятельности были направлены на обогащение профессионального опыта будущего специалиста, развитие его мотивационной сферы, социально-коммуникативных навыков и умений, что обеспечило достижение положительного результата в процессе развития профессионально важных качеств личности будущего специалиста.

Как уже было сказано, дополнительную объективность оценке качества обучения будущего специалиста в военном вузе может дать использование такого критерия, как степень удовлетворенности армии качеством подготовки выпускников, оценка которой осуществляется на основе анализа отзывов из войск, отчетов по стажировкам. Использование данного критерия в рамках мониторинга позволит оценить уровень профессиональной компетентности

молодых офицеров, выпускников военного вуза, на основе оценки подготовленности и практической деятельности по таким показателям, как умение управлять подразделением в мирное время, умение работать с эксплуатационной документацией и организовать работы по техническому обслуживанию и войсковому ремонту вооружения и военной техники, уровень тактической и тактико-специальной подготовки, уровень специальной подготовки и др.

Введение в критериальный аппарат названного критерия обусловлено тем, что анализ отзывов о служебной деятельности в войсках 74 выпускников ОАБИИ 2008-2010 гг. показал, что даже при достаточно хорошей подготовленности (как профессиональной, так и морально-волевой) многие выпускники чувствовали неуверенность в собственных силах, столкнулись с серьезными профессиональными трудностями на первичной офицерской должности. Подобное положение, на наш взгляд, является следствием недостаточного внимания к формированию осознанной самооценки курсантом уровня своей готовности к военной службе, неполного понимания сути этой готовности. В силу этого одним из управленческих решений, направленным на повышение качества обучения будущего специалиста в военном вузе, стало включение в содержание учебного материала по дисциплинам профессионального цикла вопросов, нацеленных на формирование более четкого представления о требованиях к современным профессиональным качествам офицера.

Все использовавшиеся в ходе мониторинга средства, методы и шкалы оценивания согласовывались. Следует отметить, что с точки зрения оценивания результатов использовавшиеся в ходе мониторинга оценочные методы имеют разную точность и валидность. Однако все они нацелены на установление степени соответствия достигнутых результатов заданным требованиям к качеству подготовки, установленным ФГОС, т. е. в целом на оценку уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста.

В течение всего *диагностического этапа мониторинга* создавалась накопительная система сбора данных по каждому курсанту за весь срок обучения,

по каждой учебной группе. Механизм сбора данных опирался на использование следующих методов сбора и обработки результатов.

Применение компьютерного тестирования позволяло сравнительно легко образовывать единые банки данных.

Для организации текущего и итогового контроля, систематизации потока полученной информации использовались информационные технологии. Были разработаны электронные формы учета и контроля учебно-профессиональной деятельности курсантов по учебным дисциплинам, размещенные на сервере института и постоянно доступные в режиме чтения каждому курсанту и преподавателю.

Преподаватель выставлял оценки за занятие в электронный журнал группы. Информацию об оценках из электронного журнала можно анализировать разными способами, например, определять рейтинг группы по убыванию баллов, десятку курсантов с самым высоким рейтингом по дисциплине; получить информацию о совокупном семестровом рейтинге, отражающем успеваемость курсанта по всем дисциплинам, изучаемым в данном семестре и др.

Одним из основных факторов, влиявших на успешность мониторинга, являлась возможность проведения детального компьютерного анализа результатов оценки уровня сформированности профессиональных компетенций с помощью различных методов. Например, в свободном доступе были размещены результаты выполнения контрольных заданий каждым курсантом. Анализ результатов позволял судить о динамике изменения уровня сформированности его компетенций по отдельной учебной дисциплине, по дисциплинам учебных модулей, курса обучения. Используя эту информацию, преподаватель мог оперативно диагностировать учебные достижения и пробелы в знаниях, умениях курсантов, отбирать и применять индивидуализированные меры педагогической коррекции процесса профессиональной подготовки. Выявив, какие задания успешно выполнены большинством курсантов, преподаватель мог сделать выводы об эффективности используемых на данном этапе форм организации учебно-профессиональной деятельности, методов, приемов обучения. По

окончании изучения учебной дисциплины преподаватель выставлял курсанту итоговую оценку по совокупности проделанной им работы.

Курсанты имели свободный доступ к текущей информации, при этом оценка становилась некоторым интегрированным показателем: а) уровня сформированности профессиональных компетенций обучающегося относительно установленной нормы; б) уровня сформированности профессиональных компетенций обучающегося относительно аналогичных показателей учебной группы (факультета) в целом; в) уровня сформированности профессиональных компетенций обучающегося относительно его же показателей в предшествующий период. Такая организация информирования курсантов помогала им в самоанализе и самоконтроле хода и результатов учебно-профессиональной деятельности, в более качественной подготовке по тем заданиям, которые вызывали затруднения, позволяла корректировать свою образовательную траекторию. Тем самым, курсанты становились активными субъектами как образовательного процесса, так и мониторинга.

Получаемая информация обрабатывалась, результаты представлялись в графическом виде в соответствии с предложенным нами методом оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов (рисунок 5). На основании итоговой оценки уровня сформированности профессиональной компетентности делался вывод о качестве обучения будущего специалиста. Данная деятельность осуществлялась в ходе *аналитико-результативного этапа мониторинга*.

Устанавливая по результатам промежуточного контроля траекторию качества обучения, специалисты координирующего подразделения определяли области, соответствующие различным уровням сформированности профессиональной компетентности, и передавали эту информацию кафедрам, задействованным в эксперименте. Полученная информация преобразовывалась в форму, удобную для дальнейшего анализа, интерпретации и принятия управленческих решений. Представление результатов оценки уровня сформированности непосредственных профессиональных компетенций курсантов

(подразделений) с помощью графиков и диаграмм, таблиц упрощало их анализ, предполагавший сравнение ряда сквозных, а также сопоставление входных и итоговых результатов. Выяснялись трудности в формировании профессиональных компетенций и вызвавшие их причины. Совместное графическое представление полученных и прогнозируемых результатов выполнения заказа на подготовку военных специалистов позволяло ясно увидеть складывающиеся закономерности и тенденции в его выполнении.

Выявляемый уровень подготовки будущего специалиста в военном вузе сопоставлялся с установленными ФГОС требованиями, обусловленными компетентностным подходом. Такое сравнение позволяло с помощью предложенного нами метода не только определять реализуемую траекторию качества обучения курсантов, обучающихся в экспериментальных группах, но и прогнозировать его состояние на следующих курсах обучения.

Таким образом, включенные в мониторинг методы оценки были нацелены на выполнение прогнозирующей функции. Принято различать два типа прогнозирования: поисковое – для определения возможного состояния процесса в будущем и нормативное – для определения путей, средств и форм достижения требуемого состояния. Прогностическая функция методов, включенных в мониторинг, состоит в предвидении достижения требуемого конечного результата, исходя из текущих результатов.

Нормативное прогнозирование для вузов является основным и означает движение от будущего к настоящему. Если будущее выражено в виде цели (необходимого и возможного результата), то требуется предвидение тех промежуточных результатов, которые к ней приведут. Исходя из этого, координирующее подразделение ОАБИИ при наличии четкого и ясного представления о величине заказа на подготовку квалифицированных специалистов (при этом качество подготовки последних определено квалификационными требованиями) вырабатывало такие методы управления качеством подготовки, которые с учетом полученных промежуточных результатов должны были обеспечить выполнение вузом заказа на подготовку

квалифицированных специалистов не ниже величины заказа. С этой целью обработанные ранее результаты в обобщенном виде переносились на график способом, предлагаемым нами в рамках метода оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов (рисунок б); далее определялась область оценки качества обучения будущего специалиста в целом в вузе, а затем принимались решения по повышению качества обучения до уровня не ниже нормативного, снижению и исключению отсева курсантов.

Отметим, что на основании анализа опыта внедрения мониторинга специалистами координирующего подразделения разрабатывались предложения по его совершенствованию, эти предложения учитывались при реализации нового цикла мониторинга.

Одним из важных продуктов мониторинга для развития дальнейшего опыта его реализации стало составление специалистами координирующего подразделения аналитических отчетов, в которых отражалась оценка полноты и качества использованных педагогических оценочных материалов, динамика развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

Таким образом, главной целью мониторинга было улучшение качества обучения будущего специалиста, т. е. достижение нового качества образовательной деятельности всего вуза. Мониторинг обеспечил непрерывное поступление информации, дававшее возможность оперативно принимать решения и осуществлять прогнозирование результатов процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

2.3. Оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе с помощью мониторинга

Опытно-экспериментальная работа завершалась контрольным этапом (2015 г.), *цель* которого заключалась в проведении итоговой диагностики качества обучения будущего специалиста и разработке мероприятий, направленных на его

повышение с учетом достигнутого уровня развития профессиональных компетенций курсантов.

На этом этапе решались следующие *задачи*:

- оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе с помощью метода оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности и метода оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов; дальнейшее прогнозирование оптимальной траектории качества обучения;

- оценка роли мониторинга в совершенствовании профессиональной подготовки будущего специалиста в военном вузе.

Осуществлялся экспресс-опрос участников эксперимента, и анализировалось содержание учебно-методической документации в объеме проводимого исследования. Особенностью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы стало определение единого взгляда на разработку мероприятий, направленных на повышение качества обучения будущего специалиста.

Следует отметить, что на контрольном этапе опытно-экспериментальной работой было охвачено 174 курсанта экспериментальных групп, обучавшиеся по направлению подготовки (специальности) 190110 «Транспортные средства специального назначения»: (из них 16 человек, набор 2011 г., вошли в 1-ю экспериментальную группу (ЭГ-1); 18 человек, набор 2012 г., составили 2-ю экспериментальную группу (ЭГ-2); 140 человек, набор 2013 г., вошли в 3-ю экспериментальную группу (ЭГ-3). Промежуточные контрольные замеры проводились в конце каждого курса обучения.

Окончательные результаты мониторинга качества обучения будущего специалиста не получены в связи с тем, что обучение курсантов экспериментальных групп всех наборов еще продолжается, самые старшие курсанты сейчас обучаются на 5-ом курсе. Поэтому в данном исследовании проанализированы промежуточные результаты мониторинга.

На основании обобщения результатов промежуточных контрольных замеров с помощью критерия «сформированность профессиональной компетентности будущего военного специалиста» и показателей «сформированность профессиональных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессионально-специализированных)», «академическая успешность курсантов (текущий интегральный показатель качества обучения)» были выявлены уровни сформированности непосредственных и опосредованных (по итогам практик) профессиональных компетенций курсантов экспериментальных групп.

В таблице 4 приведены результаты оценки качества обучения будущего специалиста с помощью разработанного нами метода оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, позволяющего оценивать уровень сформированности профессиональной компетентности (УПК_i) для подразделений (учебных групп) в целом. Ход экспериментальной деятельности проанализирован нами на примере оценки уровня сформированности одной из непосредственных профессиональных компетенций (СПК), которая формировалась у курсантов в ходе освоения ими наибольшего количества учебных дисциплин (девяти) в течение трех курсов обучения. В качестве такой компетенции выступает «Способность на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности, владение навыками самостоятельной работы, в том числе в сфере проведения научных исследований» (ПК-4) [122]. В таблице приведены результаты оценки сформированности данной профессиональной компетенции у курсантов экспериментальных групп.

Таблица 4. Результаты оценки сформированности профессиональной компетенции ПК-4 у курсантов экспериментальных групп, %

Учебные дисциплины			Оценка ПК-4 по результатам экзаменационных сессий			
1 курс	2 курс	3 курс	«5»	«4»	«3»	СПК
<i>ЭГ-1</i>						
Высшая математика			62,5	25,0	12,5	87,5
Химия			25,0	43,7	31,3	68,7
Физика			25,0	37,5	37,5	62,5
Теор. механика			100	-	-	100
<i>1 курс</i>			53,1	26,5	20,4	79,6
	Высшая математика		68,7	12,5	18,8	81,2
	Сопротивление материалов		31,3	43,7	25,0	75,0
	Теория механизмов и машин		62,5	25,0	12,5	87,5
	Электротехника, электроника и электропривод		75,0	25,0	-	100
<i>2 курс</i>			59,3	26,5	14,2	85,9
		Управление техническими системами	19,0	40,5	40,5	59,5
<i>3 курс</i>			19,0	40,5	40,5	59,5
<i>ЭГ-2</i>						
Высшая математика			27,8	44,4	27,8	72,2
Химия			22,2	50,0	27,8	72,2
Физика			44,4	50,0	5,6	94,4
Теор. механика			100	-	-	100
<i>1 курс</i>			48,6	36,1	15,3	84,7
	Высшая математика		44,4	27,8	27,8	72,2
	Сопротивление материалов		55,5	27,8	16,7	82,8
	Теория механизмов и машин		55,5	33,3	11,2	88,8
	Электротехника, электроника и электропривод		50,0	44,4	5,6	94,4
<i>2 курс</i>			51,3	33,3	14,4	85,6
		Управление техническими системами	35,7	50,0	14,3	85,7
<i>3 курс</i>			35,7	50,0	14,3	85,7
<i>ЭГ-3</i>						
Высшая математика			60,0	20,0	20,0	80,0
Химия			20,0	80,0	-	100

Физика			40,0	50,0	10,0	90,0
Теор. механика			30,0	60,0	10,0	90,0
1 курс			37,5	52,5	10,0	90,0
	Высшая математика		70,0	30,0	-	100
	Сопротивление материалов		40,0	60,0	-	100
	Теория механизмов и машин		70,0	30,0	-	100,0
	Электротехника, электроника и электропривод		70,0	30,0	-	100
2 курс			62,5	37,5	-	100

На основании данных, представленных в таблице 4, в соответствии с разработанной методикой оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности (СПК_i) для подразделений (учебных групп) были построены графики, демонстрирующие текущие (за исследуемый период) и прогнозируемые уровни сформированности ПК-4.

При оценке сформированности профессиональной компетенции у курсантов экспериментальных групп (рисунки 10-12) мы ориентировались на предложенную нами в параграфе 2.1 уровневую градацию, которая определяет соотношение академической успеваемости и оценки формируемой компетенции. Исходя из этой градации, определялись следующие уровни сформированности диагностируемой профессиональной компетенции:

- высокий – не менее 70% от общего числа курсантов подразделения (учебной группы) имеют отличные и хорошие результаты (по текущей и итоговой аттестации);

- достаточный – не менее 50% от общего числа курсантов подразделения (учебной группы) имеют отличные и хорошие результаты (по текущей и итоговой аттестации);

- низкий – данный уровень характеризуется тем, что не менее 35% от общего числа курсантов имеют отличные и хорошие результаты обучения (по текущей и итоговой аттестации).

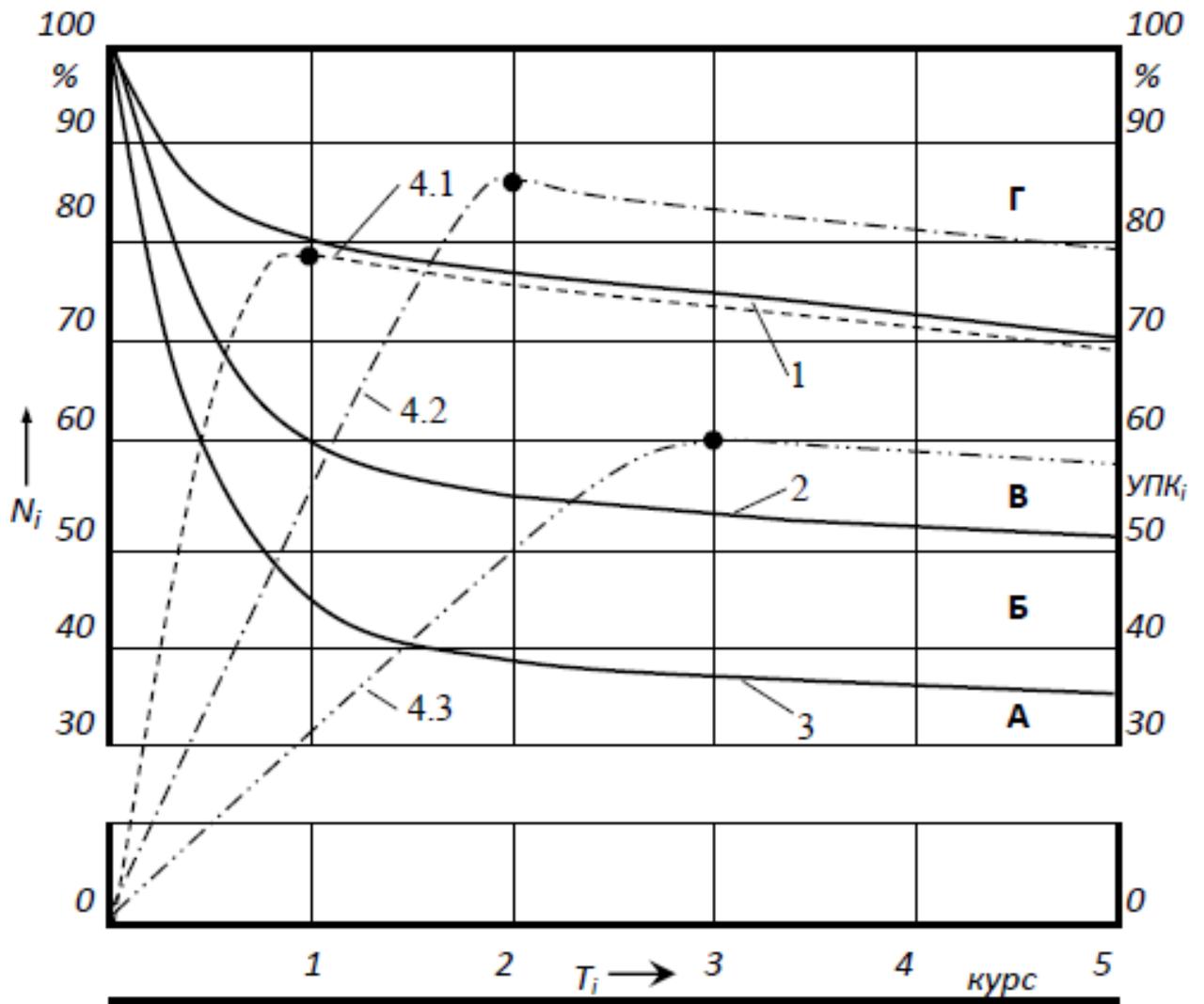


Рисунок 10. Динамика сформированности профессиональной компетенции ПК-4 (ЭГ-1, набор 2011 г.)

Анализ полученных данных по трем экспериментальным группам (рисунки 10-12) с учетом принятой уровневой градации показывает следующее. (Заметим, что на всех графиках 1, 2, 3 – траектории сформированности профессиональной компетенции при $УПК_5=70, 50$ и 35% ; 4.1, 4.2, 4.3 – реализуемые траектории качества обучения будущего специалиста по курсам обучения).

Данные указывают на достаточный уровень сформированности профессиональной компетенции ПК-4 у курсантов ЭГ-1 по итогам освоения всех указанных 9 дисциплин, изучаемых на первых трех курсах обучения. Это подтверждается отличными и хорошими результатами промежуточной аттестации

у 60,0% от общего числа курсантов (СПК). Прогнозируемый уровень сформированности данной профессиональной компетентности у выпускников военного вуза – также достаточный, т. е. не более 60,0% выпускников по результатам итоговой аттестации получают отличные и хорошие отметки. Предрасположены к достижению данного уровня профессиональной компетенции также не выше 59,9% респондентов этой группы.

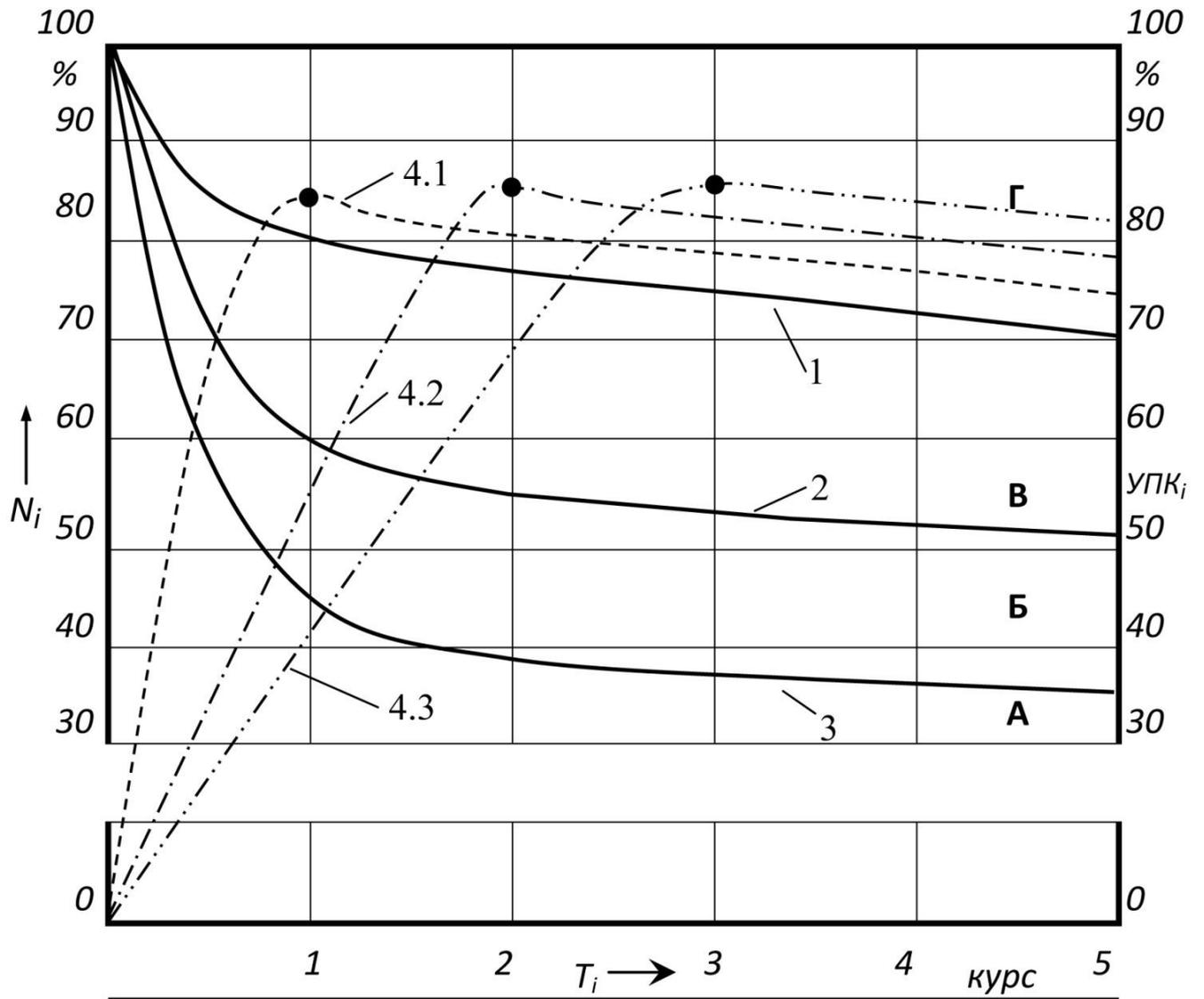


Рисунок 11. Динамика сформированности профессиональной компетенции ПК-4 (ЭГ-2, набор 2012 г.)

Такая ситуация, на наш взгляд, обусловлена недостаточным педагогическим воздействием на курсантов, предрасположенных к достижению удовлетворительных результатов.

Анализ графиков на рисунке 11 показывает, что у курсантов ЭГ-2 выявлен высокий уровень сформированности профессиональной компетенции ПК-41 по итогам освоения тех же 9 дисциплин, изучаемых на первых двух курсах обучения, так как у 85,7% курсантов данная компетенция оценивается на «хорошо» и «отлично». Прогнозируемый уровень сформированности данной профессиональной компетентности у выпускников этой группы – высокий, т. е. предполагается, что не менее чем 80,0% выпускников по результатам итоговой аттестации получат оценки «хорошо» и «отлично», что должно обеспечить достижение высокого уровня профессиональной компетенции не менее чем 80% обучающихся. Данный результат свидетельствует о позитивном влиянии экспериментальных действий, направленных на повышение качества обучения будущего специалиста, в том числе о достаточном и своевременном воздействии на тех из них, кто не мотивирован на достижение высоких результатов обучения.

Как видим, у курсантов ЭГ-3 также выявлен высокий уровень сформированности профессиональной компетенции ПК-4 по итогам освоения 8 дисциплин, изучаемых на первых двух курсах обучения, однако, по сравнению с ситуацией в ЭГ-2, данный уровень выявлен у 100%, т. е. у всех респондентов этой группы. В дальнейшем это должно обеспечить достижение высокого уровня сформированности профессиональной компетенции не менее чем у 90,0% выпускников этой группы. Основанием этого прогноза выступает проведенная в рамках эксперимента планомерная и целенаправленная образовательная и управленческая деятельность по повышению качества обучения будущего специалиста.

Таким образом, способность на научной основе организовать свой труд, самостоятельно оценить результаты своей деятельности, владение навыками самостоятельной работы, в том числе в сфере проведения научных исследований как опосредованная профессиональная компетенция у курсантов ЭГ-3 к концу

обучения должна выйти на уровень, соответствующий требованиям, которые предъявляет должностное предназначение военной службы.

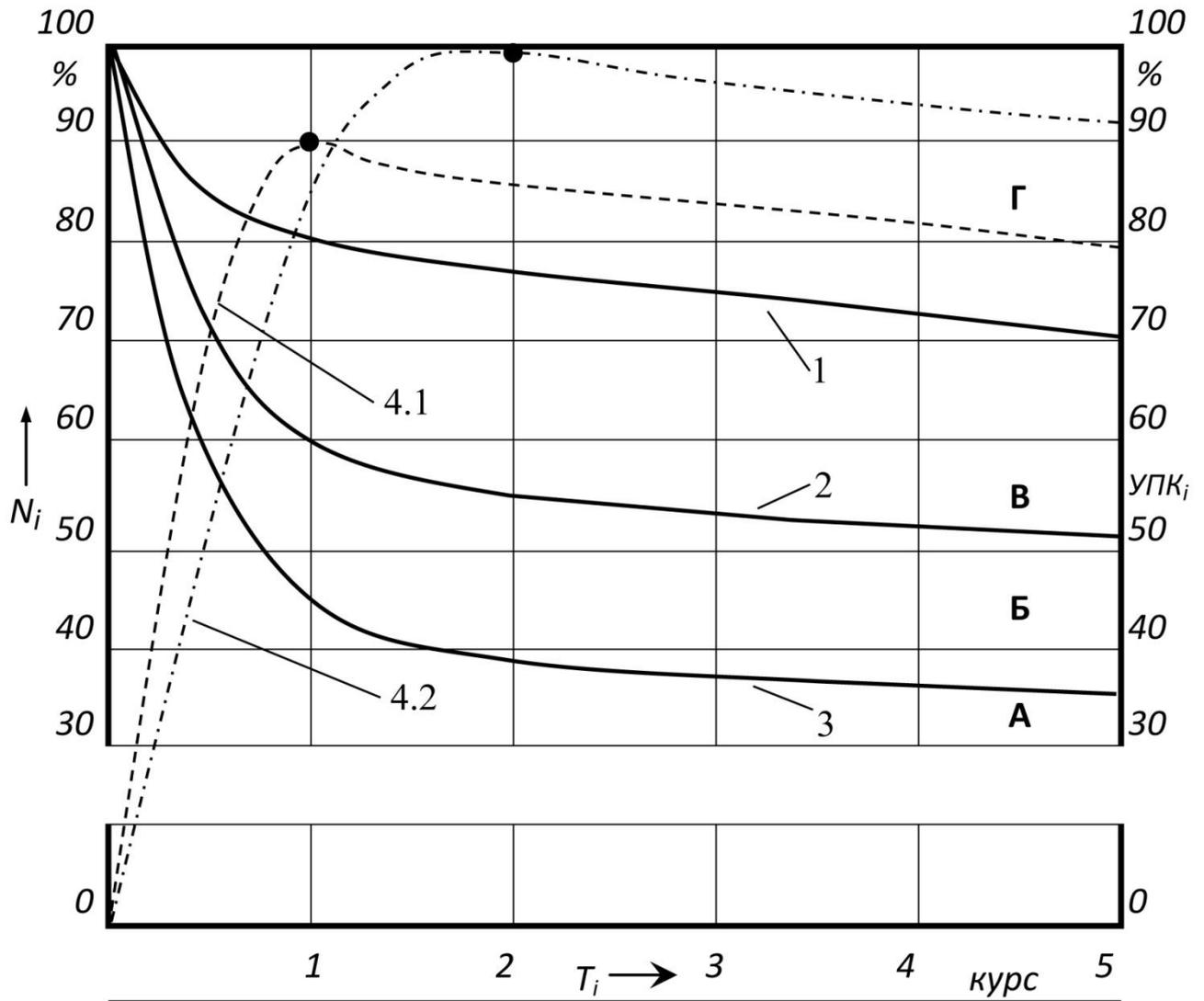


Рисунок 12. Динамика сформированности профессиональной компетенции ПК-4 (ЭГ-3, набор 2013 г.)

Разработанный нами метод использовался и для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций по результатам текущего контроля успешности изучения отдельных дисциплин (учебных модулей). Примером может служить оценка сформированности военно-профессиональной компетенции «Способность водить военные гусеничные и колесные машины на

уровне механика-водителя 3 класса» ВПК.П-24 по результатам изучения дисциплины «Вождение военных гусеничных и колесных машин» (таблица 5).

Таблица 5. Результаты оценки сформированности военно-профессиональной компетенции ВПК.П-24 у курсантов экспериментальных групп по итогам текущего контроля дисциплины «Вождение ВГ и КМ», %

Группы	Курс обучения	Оценка ВПК.ПК-24 по результатам экзаменационных сессий				
		«5»	«4»	«3»	«2»%	СПК
ЭГ-1	1	12,5	31,2	56,3	-	43,4
	2	18,8	31,2	50,0	-	50,0
	3	20,0	40,0	40,0	-	60,0
	4	31,2	50,0	18,8	-	81,2
ЭГ-2	1	14,4	44,4	41,2	-	58,8
	2	27,8	44,4	27,8	-	72,2
	3	27,8	50,0	22,2	-	77,8
ЭГ-3	1	20,0	30,0	50,0	-	50,0
	2	30,0	30,0	40,0	-	60,0

На основании анализа представленных в таблице 5 данных построены графики, демонстрирующие текущие (за исследуемый период) и прогнозируемые уровни сформированности ВПК.П-24 у курсантов трех экспериментальных групп (рисунки 13-15) с учетом принятой уровневой градации. (Заметим, что на всех графиках 1, 2, 3 – траектории сформированности профессиональной компетенции при УПК₅=70, 50 и 35%; 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 – реализуемые траектории качества обучения будущего специалиста по курсам обучения).

Данные, представленные на графике, указывают на то, что у курсантов ЭГ-1 к концу 4-го курса обучения был выявлен высокий уровень сформированности профессиональной компетенции ВПК.П-24. Основанием этого утверждения служат отличные и хорошие результаты аттестации по дисциплине «Вождение военных гусеничных и колесных машин» у 81,2% курсантов. Выявленная положительная тенденция решения основных задач освоения дисциплины позволяет с уверенностью заявить о качественном достижении целей дисциплины, что в свою очередь свидетельствует о высоком уровне обучения

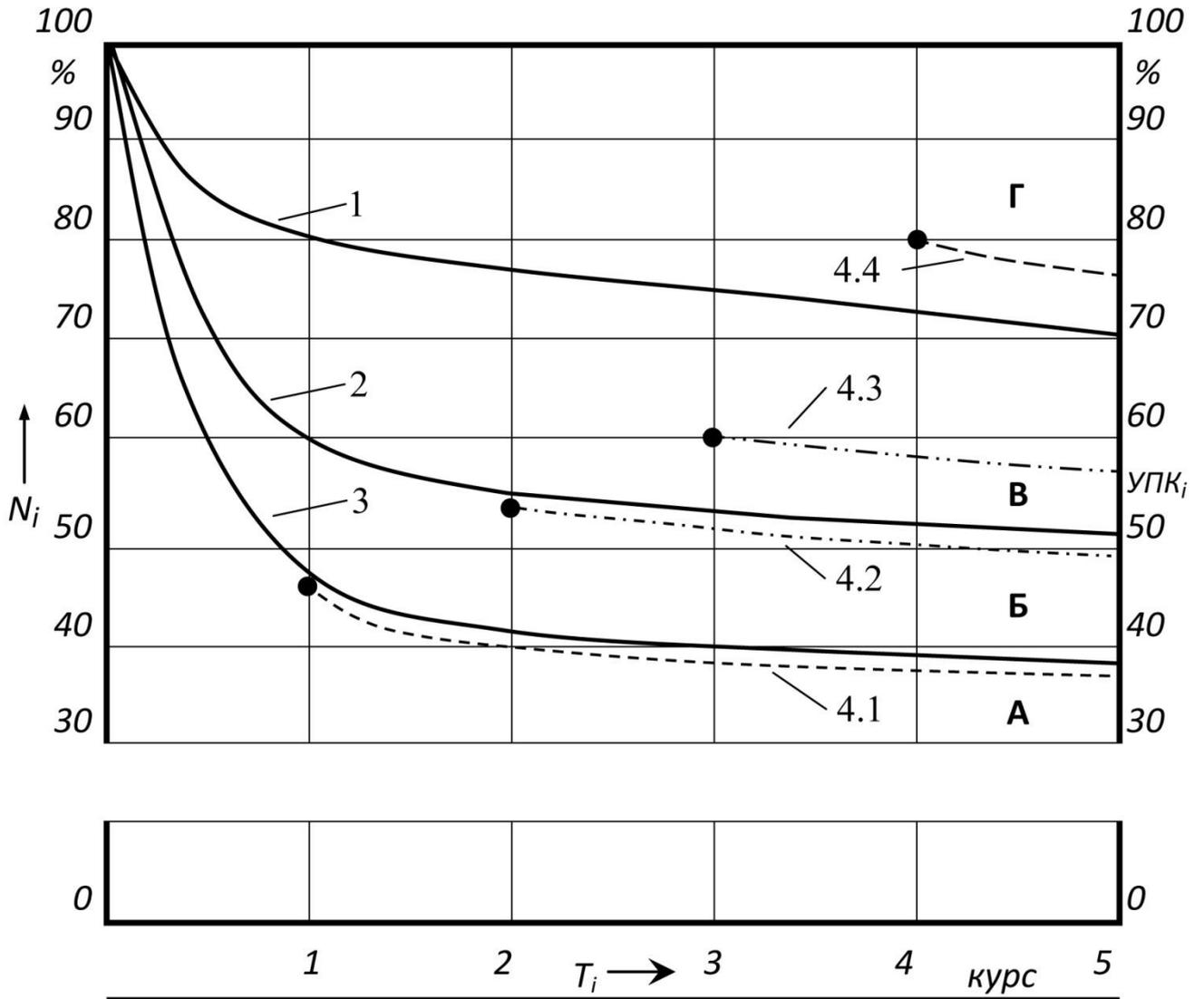


Рисунок 13. Динамика сформированности профессиональной компетенции ВПК.П-24 (ЭГ-1, набор 2011 г.) за четыре года обучения по дисциплине «Вождение ВГ и КМ»

специалиста танкотехнического обеспечения, обладающего знаниями правил вождения ВГ и КМ, владеющего навыками вождения ими в различных условиях обстановки и обладающего компетенциями, необходимыми для вождения танка на уровне механика-водителя 3-го класса.

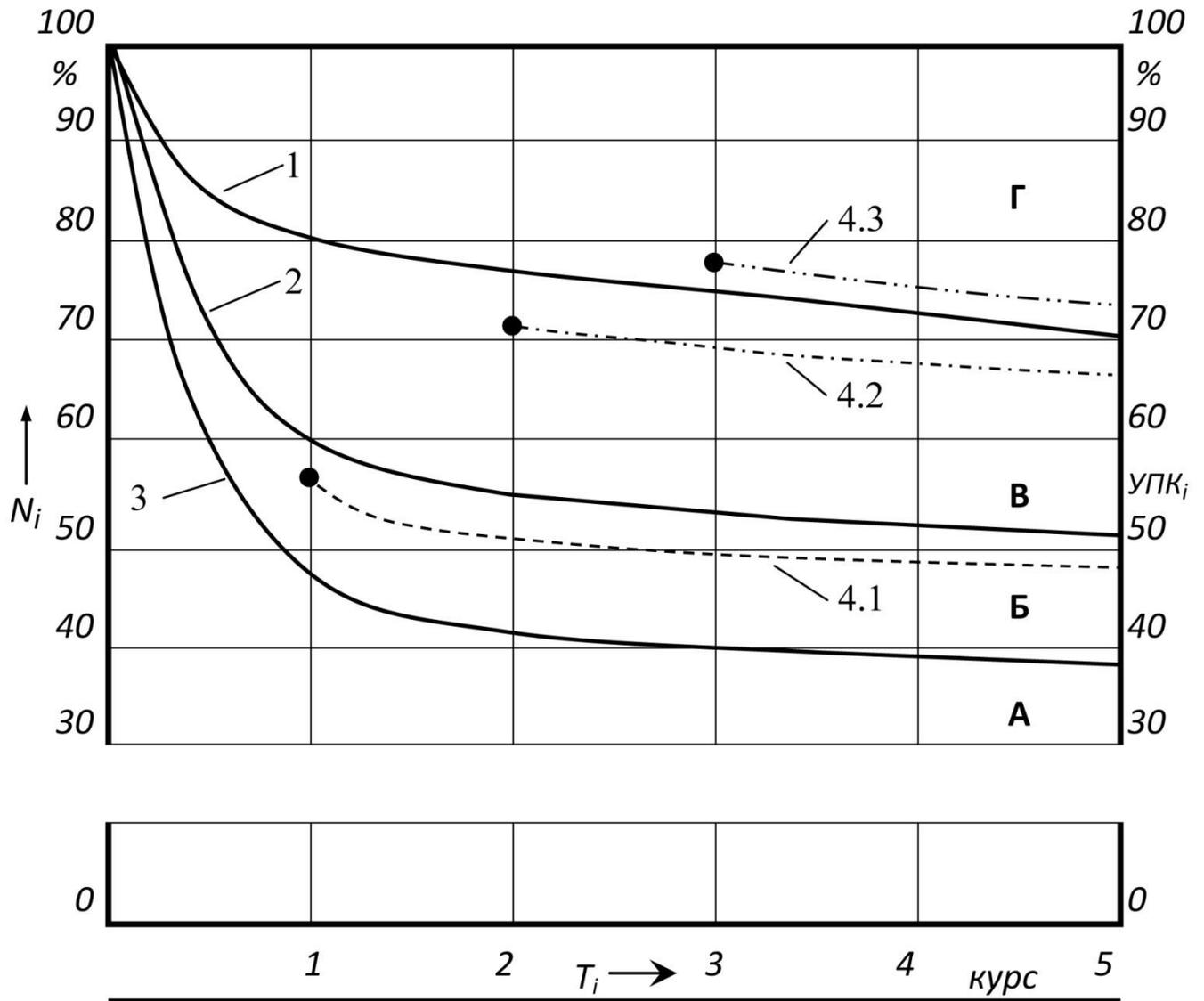


Рисунок 14. Динамика сформированности профессиональной компетенции ВПК.П-24 (ЭГ-2, набор 2012 г.) за три года обучения по дисциплине «Вождение ВГ и КМ»

При анализе данных, представленных на графике, привлекает внимание, что высокий уровень сформированности профессиональной компетенции ВПК.П-24 был достигнут курсантами ЭГ-2 уже к концу 3-го курса обучения: отличные и хорошие результаты аттестации по дисциплине «Вождение военных гусеничных и колесных машин» были получены 77,8% курсантов. Ситуация, схожая с ситуацией в предыдущей экспериментальной группе, свидетельствует о

результативности избранной методики подготовки специалистов танкотехнического обеспечения по дисциплине, следовательно, и в дальнейшем ее использование обеспечит приобретение обучающимися необходимых профессиональных знаний и практических навыков в вождении ВГ и КМ.

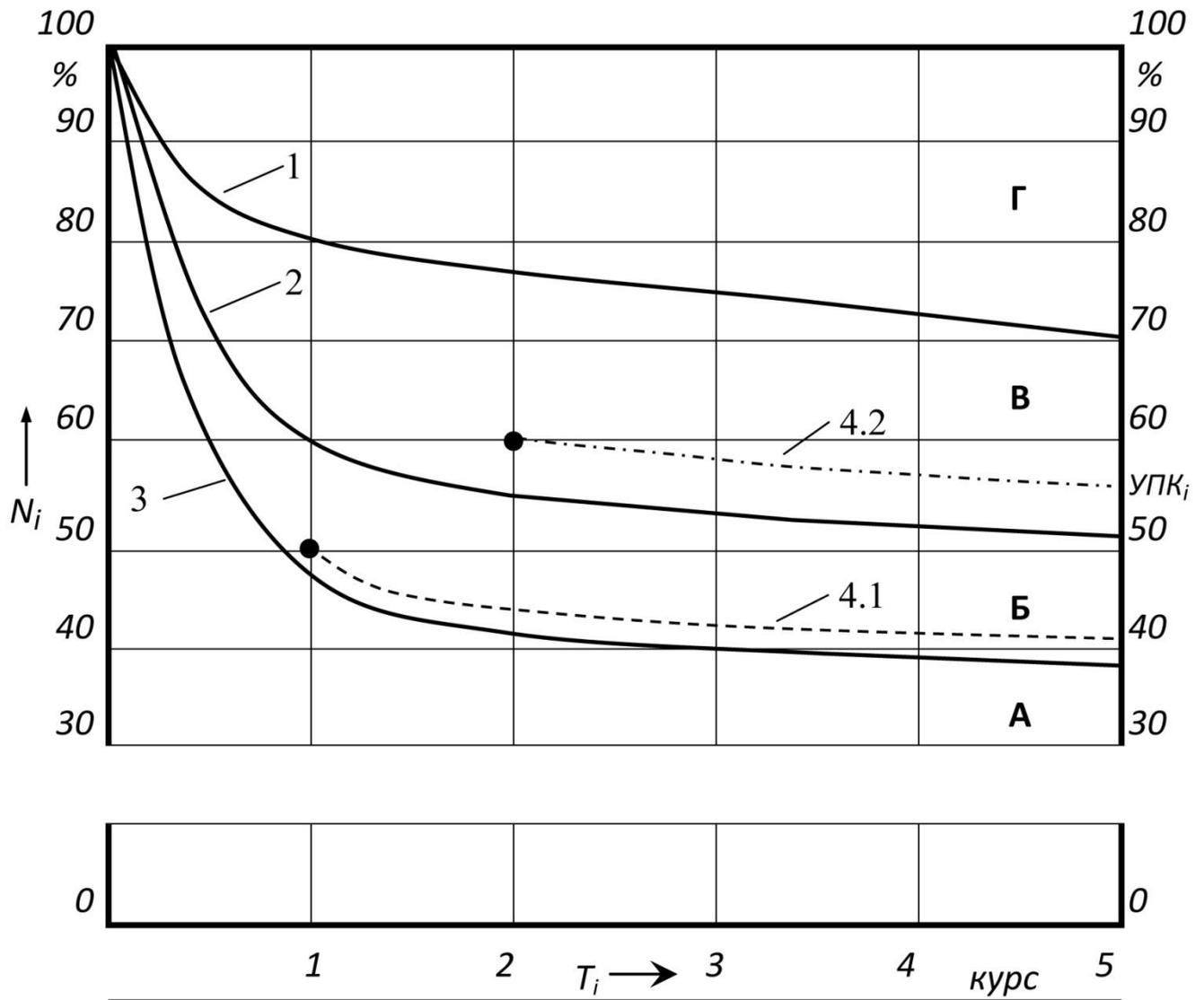


Рисунок 15. Динамика сформированности профессиональной компетенции ВПК.П-24 (ЭГ-3, набор 2013 г.) за два года обучения по дисциплине «Вождение ВГ и КМ»

Анализ данных, полученных при диагностике курсантов ЭГ-3, показал результат, который заставляет задуматься: к концу 2-го курса обучения

курсантами этой группы достигнут лишь достаточный уровень сформированности профессиональной компетенции ВПК.П-24, в отличие от курсантов ЭГ-2, у которых на аналогичный момент времени был выявлен высокий уровень сформированности оцениваемой компетенции (77,8% курсантов ЭГ-2 имели отличные и хорошие результаты аттестации по дисциплине «Вождение военных гусеничных и колесных машин», доля курсантов такой категории в ЭГ-3 составила 60,0%), и без своевременного реагирования на процесс подготовки специалистов в этой области, в дальнейшем можно получить результат, который выразится в обеспечении Вооруженных Сил специалистами, не способными решать отдельные задачи современного боя.

Показатели уровня профессиональной компетенции (УПК), представленные на рисунках 13-15, свидетельствуют о поступательном развитии профессиональной компетенции ВПК.П-24 у курсантов всех экспериментальных групп, т. е. у курсантов с каждым курсом обучения совершенствуются знания о вождении военных гусеничных и колесных машин. Однако информация, полученная в ходе мониторинга, показала необходимость осуществления педагогического воздействия на курсантов ЭГ-3, например, с помощью метода экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста. Эти меры в целом призваны повысить качество обучения, т. е. обеспечить выполнение заказа на подготовку квалифицированных специалистов.

В то же время оценка уровня сформированности ВПК.П-24 по результатам изучения дисциплины «Вождение военных гусеничных и колесных машин» дает нам информацию о предполагаемых результатах формирования данной военно-профессиональной компетенции. Окончательные выводы о качестве подготовки специалистов можно сделать лишь после проведения специальных проверок, аттестаций, испытаний на выпускном курсе.

Информация, дополняющая и подтверждающая наши представления об уровне сформированности профессиональной компетенции «Способность водить военные гусеничные и колесные машины на уровне механика-водителя 3

класса» у курсантов экспериментальных групп, была получена в ходе испытаний курсантов ЭГ-1, обучающихся на пятом курсе, на присвоение классной квалификации механика-водителя 3 класса. При проведении данных испытаний проверялся уровень теоретических знаний курсантов по предметам обучения и практических навыков подготовки вооружения, военной техники к применению, обслуживания и управления ими. Во время испытаний курсанты продемонстрировали свои знания, умения и навыки как по практическому вождению, так и по устройству и эксплуатации военных гусеничных и колесных машин. По результатам испытаний квалификационная комиссия оценила качество подготовки будущих специалистов и представила начальнику института на утверждение акт с заключением о присвоении всему составу ЭГ-1 классной квалификации механика-водителя 3-го класса. По ходатайству председателя комиссии начальник института своим приказом утвердил решение комиссии и присвоил выпускникам квалификацию механика-водителя 3-го класса.

Таким образом, при получении целостной и объективной информации о формировании профессиональных компетенций важно понимать, что влияние освоения отдельных дисциплин на процесс формирования компетенций ограничен, учет этого влияния достаточен лишь для оценки одного структурного элемента компетенции (например, способности водить военные гусеничные и колесные машины). Необходимо использовать дополнительный диагностический инструментарий, чтобы оценить уровень сформированности профессиональной компетенции в целом.

Процесс формирования профессиональных компетенций предопределяет необходимость увязки ряда дисциплин в модульную и логически упорядоченную структуру. Это будет способствовать достижению системности в формировании компетенций, расширению представлений об их востребованности в военно-профессиональной деятельности.

Разработанный нами метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности

(УПК_i) для подразделений (учебных групп) следует использовать на уровне кафедр, так как его применение непосредственно позволяет на основе статистических данных об успеваемости курсантов разработать эффективные мероприятия по повышению качества обучения будущих специалистов. Практика показала, что одним из таких мероприятий стала разработка рейтинг-ведомости, в которой фамилий курсантов были проранжированы по величине достигнутого рейтинга за заданный промежуток обучения. Постоянно обращаясь к находящимся в свободном доступе рейтинг-ведомостям, курсанты не только следили за своими результатами подготовки, своим местом в составе учебной группы (курса), но и могли проводить сравнительный анализ качественных результатов и прогнозировать на будущее свою работу по достижению более высокого положения.

На уровне факультетов и органов управления вузом (научно-методический отдел) целесообразно использовались обобщенные сведения за каждый курс обучения, то есть сведения, содержащие информацию об успеваемости курсантов в целом по каждому году обучения, что в целом отражало оценку уровня сформированности их профессиональных компетенций. Для получения обобщенной информации о качестве обучения будущего специалиста применялся предложенный нами метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов, в основе которого лежит графоаналитическая работа с применением следующих показателей:

- численность выпуска специалистов ($N_{вс}$);
- численность специалистов, окончивших вуз с отличными и хорошими результатами ($N_{квс}$).

В рамках проведенного мониторинга с помощью этого метода была получена информация о качестве подготовки курсантов экспериментальных групп (таблица 6).

Таблица 6. Результаты оценки качества подготовки курсантов экспериментальных групп, %

ЭГ	Курс обучения	Кол-во обуч. (N _{вс})	Доля курсантов, получивших оценки				Качество подготовки (N _{квс}), %
			«5», (%)	«4», (%)	«3», (%)	«2», (%)	
ЭГ-1	5	16 чел	50,0	37,5	12,5	–	87,5
ЭГ-2	4	18 чел	55,5	33,3	11,2	–	88,8
ЭГ-3	3	140 чел	70	30	–	–	100
ЭГ		174 чел					92,1

Еще одним важным шагом стало использование метода оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов. На основе данного метода нами был выстроен график, представленный на рисунке 16.

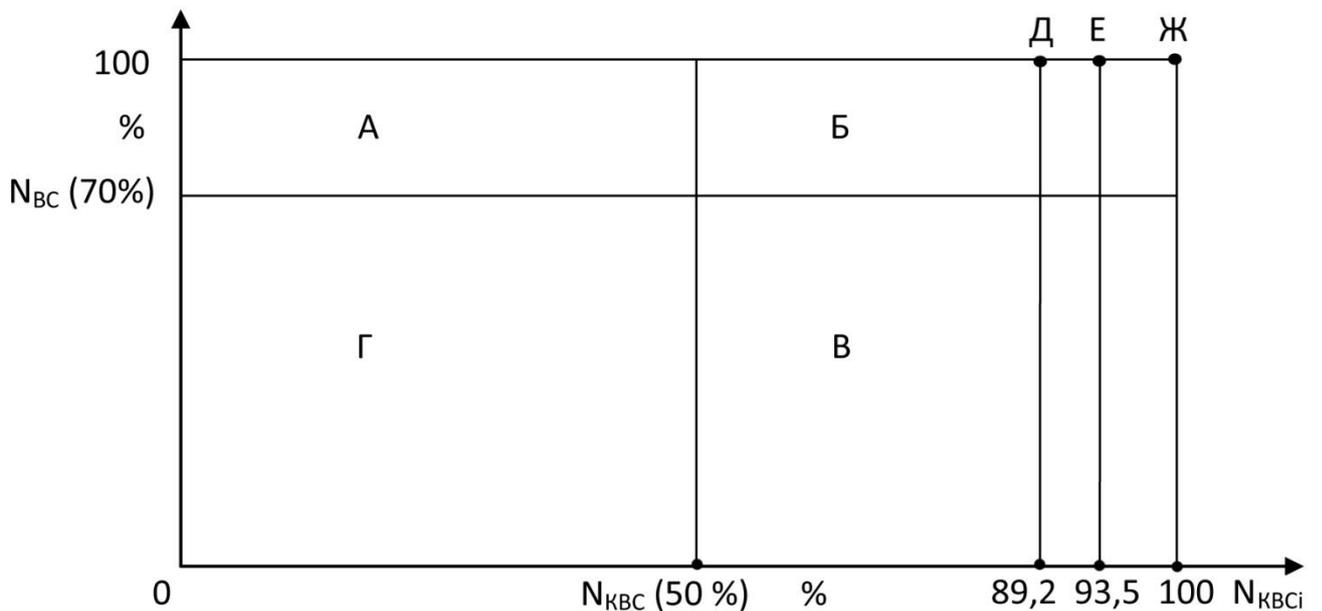


Рисунок 16. Оценка результатов управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов (на конец эксперимента по результатам летней сессии 2014/2015 учебного года)

Примечание. Д, Е, Ж – уровень подготовки специалистов ЭГ по курсам обучения.

Использование метода позволило определить уровень управления качеством подготовки будущего специалиста по курсам обучения:

- 2 курс – оптимальное;
- 3 курс – оптимальное;
- 4 курс - оптимальное.

Дальнейшее использование данных о текущем и итоговом контроле и их систематизации по курсам обучения позволило разработать целесообразные стимулирующие меры, направленные на достижение требуемых результатов по подготовке достаточного количества квалифицированных специалистов. В их число вошли меры экономического стимулирования обучающихся, предполагавшее увязывание рейтинга курсантов с величиной их денежного довольствия (метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста). Для успешного использования вышеуказанного метода было сделано допущение, которое заключается в применении среднего рейтинга, полученного курсантами экспериментальных групп.

Средний рейтинг определяется как среднее арифметическое среднего балла оценок, полученных курсантами экспериментальных групп в период сдачи летней экзаменационной сессии.

Согласно принятой методике, величина среднего балла была согласована с рейтинговым диапазоном. Их значения представлены в таблице 7.

Таблица 7. Значения среднего рейтинга по экспериментальным группам, баллы

Показатели	Группы		
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3
Средний балл	4,18	4,42	4,7
Рейтинг	62	68	74

Далее достигнутый курсантами рейтинг согласовывался с величиной денежного довольствия. Нас интересовало, как разделились на группы курсанты, охваченные опытно-экспериментальной работой, в зависимости от достигнутого ими рейтинга. Полученные результаты представлены в таблице 8.

Исходя из полученных результатов, было установлено, что средний рейтинг курсантов всех экспериментальных групп попал в диапазон 60–84 баллов, что обеспечивало получение ими денежного довольствия в полном объеме. Однако никто из курсантов не был премирован по результатам формирования компетенций, что говорит о возможно еще нереализованном учебном потенциале курсантов и необходимости дальнейшей работы с ними.

Таблица 8. Разделение курсантов на группы в зависимости от достигнутого ими рейтинга

Группа	Баллы рейтинга						
	10-19	20-29	30-39	40-49	50-59	60-84	85 и более
	Величина денежного довольствия, % от нормы						
	21-40	41-50	51-60	61-70	71-75	100	100 и премия
ЭГ-1						+	
ЭГ-2						+	
ЭГ-3						+	

Таким образом, использование данного метода в рамках мониторинга качества обучения будущего специалиста предопределило дальнейшее совершенствование социально-экономических отношений на внутривузовском уровне. Специалисты координирующего подразделения, сделав выводы об уровне сформированности профессиональной компетентности курсантов на основе анализа рейтинга, согласовывали его с величиной их денежного довольствия, подготавливали предложения о его выплате. Анализ полученной руководящим составом вуза и факультета информации об итоговом рейтинге курсантов позволял обоснованно регулировать величину денежного довольствия, что

дополнительно стимулировало курсантов к достижению более высоких результатов в обучении.

Далее приведем результаты итогового анкетирования (приложение 4), направленного на выявление *удовлетворенности курсантов качеством получаемого образования (второй критерий)*. Респондентам предлагалось использовать 5-балльную оценочную шкалу. Опишем значимые для нас результаты.

4-5 баллами свой интерес к изучению дисциплин профессиональной подготовки оценили 93,7% курсантов ЭГ-1, 100% курсантов ЭГ-2, 70,0% курсантов ЭГ-3. 1 баллом этот интерес оценили 6,2% курсантов ЭГ-1, 30,0% курсантов ЭГ-3. В ЭГ-2 такую оценку ни один курсант не выбрал. Трудность усвоения учебных дисциплин 4-5 баллами оценили 37,5% курсантов ЭГ-1, 50,0% курсантов ЭГ-2, 90,0% курсантов ЭГ-3; указали на незначительность имеющихся трудностей (оценка в 1 балл) 62,5% курсантов ЭГ-1, 50,0% курсантов ЭГ-2, 10,0% курсантов ЭГ-3. Высокий уровень удовлетворенности изучением учебных дисциплин (оценка в 4-5 баллов) был выявлен у 73,0% курсантов ЭГ-1, 83,3% курсантов ЭГ-2, 40,0% курсантов ЭГ-3; низкий (оценка в 1 балл) у 25,0% курсантов ЭГ-1, 16,6% курсантов ЭГ-2, 60,0% курсантов ЭГ-3.

Большая доля выставленных курсантами высоких баллов по предложенным утверждениям, характеризующим их уверенность в собственных силах (в среднем 68,7% в ЭГ-1, 77,8% в ЭГ-2, 66,4% в ЭГ-3), свидетельствует о том, что систематическое отслеживание достижений курсантов, фиксирование их внимания на поступательном процессе профессионального становления, формирования профессиональной компетентности, позитивно отражается на их отношении к учебно-профессиональной деятельности.

Наше внимание было акцентировано и на оценке курсантами рейтинговой системы организации образовательного процесса. Свое удовлетворение применением рейтинговой оценки (оценка в 4-5 баллов) выразили 87,5% курсантов ЭГ-1, 77,8% курсантов ЭГ-2, 70,0% курсантов ЭГ-3, т. е. основная масса принимает рейтинговую организацию образовательного процесса. Отметим

при этом, что в ЭГ-1, курсанты которой три учебных года обучались в режиме опытно-экспериментальной работы, число положительно оценивших рейтинговую систему было больше, чем в ЭГ-2 и ЭГ-3.

Проведенный экспресс-опрос курсантов показал, что 79,3% курсантов считают, что применение рейтинга способствует лучшему усвоению учебного материала и стимулирует самостоятельную работу, мотивирует через учет индивидуальных достижений на более высокое качество обучения.

Однако, наряду с достаточно ожидаемыми ответами, вызвало удивление сравнительно небольшое количество респондентов (47,7%), занимающихся самообразованием в избранной профессиональной деятельности. 62,1% курсантов предпочитают самообразованию в указанной области деятельности занятия спортом, другие досуговые мероприятия.

Особую значимость имели дополнительные пожелания, которые были отражены в 74,1% заполненных анкет курсантов. Приведем примеры таких пожеланий: «Хотелось бы дополнительно узнать организационно-штатную характеристику, вооружение, оснащение и предназначение специальных подразделений Вооруженных Сил РФ», «Хотелось бы дополнительно научиться мастерству рукопашного боя», «Хотелось бы дополнительно овладеть навыками вождения различных образцов военной техники не только на занятиях по вождению, но и при проведении полевых выходов, тактических занятий и других мероприятий, связанных с выходом техники». Подавляющее большинство пожеланий, высказанных курсантами, касалось увеличения времени на практическую работу по реализации накопленных знаний, применению приобретенных умений и навыков в повседневной и служебной деятельности. Эти пожелания после обработки и анализа были доведены до сведения преподавателей для их учета при разработке содержания учебных дисциплин, методических материалов, отборе методов обучения, видов организуемой учебно-профессиональной деятельности.

Проявившаяся активность курсантов в выборе уровня сложности контрольных заданий, которые на начальном цикле мониторинга применяли лишь 58,0% преподавателей, обусловила принятие на уровне вуза решения о

целесообразности разработки таких заданий по большей части учебных дисциплин. Пролонгированный результат такого действия видится в повышении мотивации обучающегося к самоподготовке и самооценке, а значит в повышении качества его обучения в целом.

Говоря о третьем, дополнительном критерии оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе, в роли которого мы предполагаем в дальнейшем использовать критерий «степень удовлетворенности армии качеством подготовки выпускников», то проявившееся повышение качества обучения курсантов, их уверенность в собственных силах являются свидетельством их более высокой готовности к будущим профессиональным трудностям на первичной офицерской должности. Основания для подобного утверждения дают полученные позитивные результаты оценки уровня сформированности непосредственных профессиональных компетенций будущего специалиста, которые, как мы уже показали, являются основой для овладения опосредованными профессиональными компетенциями, обуславливающими результаты служебной деятельности.

Конкретизации использования критерия «степень удовлетворенности армии качеством подготовки выпускников» может способствовать анализ положений характеристики подготовки и практической деятельности выпускника, содержащейся в отзыве, присылаемом через год после окончания им военного вуза и прохождения службы в воинской части (приложение 5).

Принимая управленческие решения по оказанию влияния на формирование непосредственных профессиональных компетенций, организаторы мониторинга обеспечивали, тем самым, и прочную теоретическую и практическую базу для формирования опосредованных компетенций с целью эффективного достижения требуемого уровня подготовки специалистов.

В ходе опытно-экспериментальной работы была оценена и эффективность реализованных педагогических условий, включенных нами в организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста.

Для оценки эффективности *первого* из *условий* нами был проведен экспресс-опрос 22 преподавателей, которые на подготовительном этапе мониторинга были участниками обучающих семинаров и методических занятий (приложение 2).

Результаты диагностики показали, что к окончанию третьего года опытно-экспериментальной работы у всех опрошенных преподавателей сформировались достаточно ясные и полные представления о сути мониторинга качества обучения будущего специалиста на основе компетентностного подхода, своей роли в оперативном получении объективной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста.

Анкетирование выявило и тот факт, что часть преподавателей (32,0%) затрудняется в использовании мониторинга как эффективного инструмента повышения качества обучения будущего специалиста на основе ФГОС вследствие недостаточного педагогического опыта по систематизации результатов текущего, промежуточного и итогового контроля.

Кроме того, нами была проанализирована учебно-методическая документация, разработанная преподавателями и использовавшаяся ими в ходе мониторинга (технологические карты по учебным дисциплинам, тесты, контрольные задания). Интерес для нашего исследования представляло соответствие контрольно-измерительных материалов тем профессиональным компетенциям, которые формировались у курсантов в ходе освоения учебной дисциплины. То, что данное соответствие было выявлено при анализе всех контрольно-оценочных средств, включенных в 8 учебно-методических комплексов, дает основания считать эффективными консультации, проводившиеся специалистами координирующего подразделения как форму методического сопровождения участия преподавателей в мониторинге. Был принят во внимание и тот факт, что преподаватели прибегали к данным консультациям только в течение первого цикла мониторинга. Следовательно, уровень, которого достигает преподаватель, посещая занятия и получая консультации в течение первого цикла мониторинга, достаточен для того, чтобы в

дальнейшем он самостоятельно смог развивать свою методическую компетентность при разработке и использовании оценочного инструментария.

Следует отметить следующий важный результат: участие преподавателей в мониторинге качества обучения будущего специалиста в военном вузе активизировало их учебно-методическую деятельность, что выразилось в разработке преподавателями технологических карт по учебным дисциплинам с обязательным включением контрольно-оценочного инструментария, нацеленного на оценку уровня сформированности профессиональных компетенций, фонда контрольных заданий (типовые задания, контрольные работы, тесты и др.). Преподавателями стали применяться более разнообразные формы контроля и методы оценки формируемых профессиональных компетенций (обсуждение и дискуссия; написание и обсуждение эссе, контрольных работ (рефератов); практические работы на образцах вооружения и военной техники; упражнения по вождению и стрельбе; групповые упражнения; тренировки, деловые игры, имитационные упражнения, разноуровневые контрольные задания и др.), определяемые спецификой учебной дисциплины и особенностями организуемой учебно-профессиональной деятельности курсантов, обеспечивавшей формирование этих компетенций. Необходимость корректного выбора оценочного инструментария, определения критериев оценки уровня сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов обусловила более глубокое осознание преподавателями сути компетентностного подхода и роли конкретных учебных дисциплин в формировании профессиональной компетентности будущего военного специалиста.

В ходе мониторинга был реализован единый план действий, которые согласовывались специалистами координационной группы (*второе педагогическое условие*). Четко выполнялись сроки сбора и представления информации участниками; полученная информация оперативно анализировалась, что обеспечивало своевременность принятия управленческих решений, предусматривавших необходимую коррекцию процесса формирования профессиональных компетенций.

Таким образом, ранее выявленная закономерность изменения по показательному закону численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения (рисунок 4), и принятые нами нормативные показатели для определения уровня сформированности компетенций стали важными методологическими аспектами разработки и реализации мониторинга. Учет выявленных объективных закономерностей образовательного процесса позволил создавать условия для благоприятного их действия, предвидеть развитие событий, выдвигать научно обоснованные и реальные цели управления, принимать оптимальные решения по организации управления качеством обучения будущего специалиста, т. е. эффективно управлять ходом выполнения заказа на подготовку квалифицированных военных специалистов в полной мере.

Выводы по главе 2

Таким образом, обобщение полученных результатов опытно-экспериментальной работы дает основания сделать следующие выводы.

Итогом констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стало подтверждение того, что в практике выполнения военными вузами заказа на подготовку квалифицированных специалистов наметилась тенденция роста численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения. Существующий подход в оценке качества обучения будущего специалиста не в полной мере способствует снижению прироста численности этой категории курсантов. Кроме того, для успешности реализации мониторинга качества обучения будущего специалиста необходима была особая система организационно-педагогических мер, в частности, специальная подготовка педагогического коллектива военного вуза для участия в мониторинге.

Для решения данной задачи нами было разработано организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе включает методы оценки качества обучения,

отражающие специфику проведения мониторинга в военном вузе (метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов), и педагогических условий (подготовка к оценочной деятельности субъектов, участвующих в мониторинге, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его организации и осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, реализация единого плана действий).

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была внедрена разработанная нами модель мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, организационно-педагогическое обеспечение мониторинга.

Итоговой целью мониторинга было улучшение качества обучения будущего специалиста, т. е. достижение нового качества работы всего вуза. Проведенная в рамках мониторинга диагностика на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы показала, что избранные методы оценки и контрольно-оценочные средства обеспечивали достаточность получаемой информации, ее достоверность и надежность, однозначность трактовки и сопоставимость результатов. Их удобство с точки зрения сбора и обработки информации позволяло отслеживать формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в динамике. Структура и содержание контрольно-оценочных средств сопоставлялись с требованиями к уровням компетенций будущих специалистов на каждом курсе обучения. Мониторинг обеспечил непрерывное поступление информации, дававшее возможность оперативно принимать решения и осуществлять прогнозирование результатов

процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Полученная руководящим составом вуза и факультета информация о достигнутых курсантами рейтингах позволяла обоснованно регулировать величину денежного довольствия, что стимулировало курсантов к достижению более высоких результатов обучения. Следовательно, создавались предпосылки к преодолению тенденции к росту численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, вуз в целом получал эффект в виде подготовки достаточного количества квалифицированных военных специалистов.

Осуществление мониторинга обеспечило получение опыта инновационной деятельности, в рамках которой принятие управленческих решений непосредственно отражалось на качестве подготовки будущего специалиста в военном вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новые требования к качеству обучения будущего специалиста в военном вузе в условиях перехода к обучению на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высветили проблему обеспечения оценки качества обучения с позиции сформированности у будущего специалиста профессиональной компетентности. Однако решающей задачей остается выполнение военными вузами государственного заказа на подготовку необходимого для Вооруженных Сил РФ числа квалифицированных военных специалистов. Это позволило отнести разработку мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе к разряду проблем, имеющих важное научно-практическое значение.

Принимая во внимание недостаточную разработанность понятия о качестве обучения будущего специалиста в военном вузе, на основе анализа современной психолого-педагогической литературы и сложившейся образовательной практики данная категория была рассмотрена нами с позиции достижения обучающимися заданного (нормативного) уровня образования, готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Представления о диалектической взаимосвязи и взаимозависимости качества и результата обучения будущего специалиста в военном вузе обусловили рассмотрение оценки качества обучения как результата данного процесса. Закономерным становится в этом случае обращение к компетентностному подходу, в соответствии с которым оценка качества обучения будущего специалиста в военном вузе понимается нами как оценка результата обучения, выражающегося в сформированности компетенций, отражающих способность военного специалиста осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности.

Проведенный анализ существующего опыта оценки качества обучения будущего специалиста в вузе показал наличие ряда противоречий, которые

позволяет рассмотреть внедрение мониторинга оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе как педагогической системы, в которой технологии, методы оценки и контрольно-диагностический инструментарий ориентированы на оценку профессиональных компетенций будущего специалиста. Данный подход обусловлен также подготовкой будущего специалиста на основе компетентностных стандартов, потребностью непрерывного отслеживания динамики формирования компетенций, возникающих затруднений в данном процессе.

Разработанная нами структурно-функциональная модель мониторинга включает: функционально-целевой (цель и задачи, функции и принципы мониторинга, нормы качества обучения будущего специалиста в военном вузе), субъектный (субъекты, участвующие в оценочной деятельности), процессуально-деятельностный (этапы мониторинга – подготовительный, диагностический, аналитико-рефлексивный, ориентировочно-прогностический, а также соответствующая система оценочных действий), инструментально-методический (методы, средства и технологии оценки, способы представления результатов; критерии и показатели оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе) и результативный (достигнутый уровень подготовки – низкий, достаточный, высокий) компоненты. Важными качествами мониторинга качества подготовки будущего специалиста в военном вузе выступают его цикличность, открытость, системность и технологичность.

В исследовании получила обоснование идея о том, что внедрение разработанной модели мониторинга ведет к повышению эффективности управления качеством подготовки будущего специалиста в военном вузе. Показано, что планомерное отслеживание результатов развития профессиональной компетентности будущего специалиста в военном вузе позволяет оперативно и целенаправленно вносить необходимые коррективы в процесс обучения, т. е. результаты мониторинга являются необходимой основой прогнозирования и коррекции профессионального становления личности с целью достижения желаемого качества подготовки будущего специалиста.

Для проверки сформулированных выводов и теоретических обобщений была проведена опытно-экспериментальная работа, включавшая констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Разработка организационно-педагогического обеспечения мониторинга оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы основывалась на необходимости снижения численности курсантов, не мотивированных на достижение высоких результатов обучения, что является тенденцией, затрудняющей выполнение вузами заказа на подготовку квалифицированных специалистов.

Внедрение мониторинга в образовательный процесс военного вуза на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволило проверить избранные методы оценки и контрольно-оценочные средства с точки зрения их удобства для сбора и обработки информации, возможности отслеживать формирование компетенций в динамике, оперативно принимать решения и осуществлять прогнозирование результатов процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Реализация организационно-педагогического обеспечения мониторинга позволила обеспечить улучшение качества подготовки будущего специалиста, т. е. достижение нового качества работы всего вуза, а также эффективное целенаправленное педагогическое воздействие на курсантов, повышающее их субъектность в образовательном процессе, стремление к саморазвитию.

Анализ результатов мониторинга, проведенный на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, показал, что мониторинг качества подготовки будущего специалиста в военном вузе активизировал учебно-методическую деятельность преподавателей вуза, актуализировал совершенствование контрольно-оценочного инструментария, нацеленного на оценку уровня сформированности профессиональных компетенций, разработку фонда контрольных заданий, повышение разнообразия форм контроля и методов оценки формируемых профессиональных компетенций, определяемых спецификой

учебной дисциплины и особенностями учебно-профессиональной деятельности, обеспечивавшей формирование этих компетенций.

Осуществление мониторинга обеспечило получение опыта инновационной деятельности, в рамках которой принятие управленческих решений непосредственно отражалось на качестве подготовки будущего специалиста в военном вузе.

Обобщение полученных научных результатов позволило сделать ряд выводов.

1. Разработка мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе относится к разряду проблем, имеющих важное научно-практическое значение, в силу повышения требований к качеству подготовки будущего специалиста в военном вузе в условиях перехода к обучению на основе ФГОС.

2. Качество обучения будущего специалиста в военном вузе представляет собой обеспечение нормативного уровня сформированности компетенций, отражающего его способность осуществлять военно-профессиональную деятельность в соответствии с квалификацией, на определенном уровне эффективности, с пониманием социальной ответственности за результаты этой деятельности.

3. Проведенный анализ существующего опыта оценки качества подготовки будущего специалиста в вузе показывает наличие ряда противоречий, которые позволяет разрешить внедрение мониторинга оценки качества обучения будущего специалиста в военном вузе как педагогической системы, регулярного сбора, хранения, обработки информации о состоянии и развитии профессиональной компетентности будущего военного специалиста, оценки уровня сформированности составляющих ее компетенций.

4. Эффективному решению задач мониторинга способствует реализация организационно-педагогического обеспечения мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе, которое включает методы оценки качества обучения, отражающие специфику проведения мониторинга в военном вузе

(метод оценки качества обучения будущего специалиста по нормативному уровню профессиональной компетентности, метод экономической оценки индивидуального уровня сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста, метод оценки эффективности управления выполнением заказа на подготовку квалифицированных специалистов), и педагогические условия (подготовка к оценочной деятельности субъектов, участвующих в мониторинге, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; достижение согласованности и координации действий субъектов мониторинга, отвечающих за конкретные участки его организации и осуществления, следование единым теоретическим основаниям и нормативам, реализация единого плана действий).

Таким образом, поставленная цель исследования была достигнута, а его задачи решены, осуществленная опытно-экспериментальная работа подтвердила положения гипотезы исследования.

При выполнении исследования обозначились проблемы, требующие дальнейшего рассмотрения и теоретического обоснования. Среди этих проблем можно назвать включение в мониторинг оценки степени удовлетворенности армии качеством подготовки выпускников военного вуза, вопросы технологизации процесса мониторинга в течение всего периода обучения курсанта в вузе и первого его года службы в войсках. Важным аспектом избранной проблемы является и обоснование выбора методов оценки и контрольно-оценочных средств в зависимости от специфики учебных дисциплин, практики и научно-исследовательской работы курсантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. - 1998. - № 3. - С. 35-39.
2. Авраамов, Ю. С. Проблемы оценки качества высшего профессионального образования / Ю. С. Авраамов // Аккредитация в образовании. - 2008. - № 20. - С. 51-53.
3. Аксенов, К. В. Организация военно-профессиональной подготовки общевоинских офицеров в ВУЗе командного профиля: автореф. дис. д-ра пед. наук: 20.02.02 / Аксенов, Константин Владимирович. – СПб., 2002.– 46 с.
4. Актуальные проблемы качества образования в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: материалы учебно-метод. конф. / под ред. В. Г. Агаева. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2010. – 148 с.
5. Альтбах, Ф. Дж. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / пер. с англ. А. Гордеева, Г. Петренко (под ред. М. М. Юдкевич); отв. ред. Н. М. Халатянц; под общ. ред. Ф. Дж. Альтбаха, Г. В. Андрушака, Я. И. Кузьминова, М. М. Юдкевич, Л. Райсберга. - М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. – 43 с.
6. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. - М., 1999. - 41 с.
7. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-27.
8. Андреев, В. И. Особенности десятибалльной оценки учебных достижений и профессиональных компетенций студентов / В. И. Андреев / Методология и технология мониторинга воспитания в контексте педагогического образования: коллективная монография. - Казань: Казанский госун-т; Центр инновац. технологий, 2007. – С. 40-47.

9. Андреев, В. И. Проблема мониторинга качества высшего образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности / В. И. Андреев // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: материалы XV Всерос. научно-практ. конф.; науч. ред. В. И. Андреева. - Казань; Йошкар-Ола: Центр инновац. технологий, 2007. - С. 3-4.
10. Анисимова, О. М. Самооценка в структуре личности студента: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Анисимова Ольга Михайловна. - Л., 1984. - 17 с.
11. Атанасян, С. Л. Особенности оценки качества подготовки студентов в условиях комплексной информатизации педагогического вуза / С. Л. Атанасян // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 4. - С. 58-63.
12. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. - М.: Политиздат, 1981. - 432 с.
13. Ахметшина, Ю. В. Компетенции студентов как объект мониторинга в экономическом вузе / Ю. В. Ахметшина // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2010. - № 2. - С. 21-24.
14. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В. И. Байденко. - М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 2005. - 114 с.
15. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 3-13.
16. Байденко, В. И., Селезнева, Н. А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и

- модель / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2005. - 43 с.
17. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Банько Наталья Анатольевна. – Волгоград, 2002. – 27 с.
 18. Барнетт, Р. Осмысление университета / Р. Барнетт //Альма матер. - 2008. - № 6. - С. 46-56.
 19. Белкин, А. С., Жукова, Н. К. Педагогический мониторинг образовательного процесса (учебно-методические материалы) / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург: Изд- во УрГУ, 1998. – 76 с.
 20. Белова, С. Н. Управление качеством образовательного процесса в вузе на основе мониторинга удовлетворенности потребителей образовательными услугами / С. Н. Белова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1. – С. 22-29.
 21. Бельтюкова, С. С. Определение удовлетворенности потребителей в системе менеджмента качества вуза с использованием элементов метода диагностики / С. С. Бельтюкова // Университетское управление: практика и анализ. - 2006. - № 2. - С. 69-73.
 22. Бергенская декларация министров стран участниц Болонского процесса, 20 мая 2005 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bolognabergen.no.13>.
 23. Берлинская Декларация об открытом доступе к научному и гуманитарному знанию (2003); пер. Э. М. Мирского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://informika.ru/text/magaz/newspaper/messedu/2003/ cour0311/200.htm>.
 24. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: монография / А. Г. Бермус. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2002. - 288 с.
 25. Бешенков, С. А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С. А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.

26. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. - 448 с.
27. Богатырев, А. И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А. И. Богатырев // Изд. дом «Образование и наука». – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm.
28. Богословский, В. А., Караваева, Е. В. Принципы проектирования оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе: материалы XVII Всерос. научно-метод. конф. «Проектирование ФГОС ВПО и ООП ВПО в контексте европейских и мировых тенденций». Ч. 1. – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2007. – С. 57–70.
29. Бокарев, А. И. Метод экономической оценки уровня индивидуальной подготовленности студентов / А. И. Бокарев, Т. Б. Дороболук / Качество. Инновации. Наука. Образование: материалы междунар. научно-технич. конф. 15-17 ноября 2005 г.: в 2 кн. - Омск: СибАДИ, 2005. - Кн. 2. - С. 136-138.
30. Болотов, В. А. Становление общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Справочник заместителя директора школы. - 2007. - № 10. - С. 18-23.
31. Болотов, В. А., Ефремова, Н. Ф. Системы оценки качества образования: учеб. пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
32. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова; 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 1456 с.
33. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. - 2004. - № 10. - С. 23-31.
34. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
35. Бондаренко, Н. Ф. Педагогические системы в практике воспитания воинов / под ред. Ю. М. Складорова. - Ставрополь: СВВИУС, 1996. – 55 с.

36. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. - 512 с.
37. Бордовский, Г. А., Трапицын, С. Ю. Концептуальные подходы к управлению качеством современного образования / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын // Информационный бюллетень. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. - 2006. - № 1(29). - С. 5-19.
38. Бордовский, Г. А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: науч.-метод. материалы / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын. – СПб.: Книжный дом, 2008. – 338 с.
39. Бордовский, Г. А., Трапицын, С. Ю., Граничина, О. А. Мониторинг качества педагогического образования: состояние и проблемы / Г. А. Бордовский, С. Ю. Трапицын, О. А. Граничина // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2008. - № 6. - С. 28-32.
40. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса в вузе / Г. А. Бордовский // Ценности современного образования: региональный аспект. - Архангельск: Сев.-зап. отд-ние РАО, ПГУ, 2004. – С. 178-180.
41. Борисова, Е. Качество образования и место высшей школы в обществе / Е. Борисова // Alma mater. - 2003. - № 11. - С. 9-14.
42. Борисова, Л. А. Развитие технических компетенций студентов на основе информационных технологий обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Люция Абдулганиевна. - Казань, 2006. – 23 с.
43. Брюханов, В. М. Мониторинг мнений родителей студентов как элемент внутривузовской системы менеджмента качества образования / В. М. Брюханов // Высшее образование в России. - 2009. - № 4. - С. 37-43.
44. Булат, Р. Е. Управление качеством профессиональной подготовки в военно-технических вузах: автореф. ...дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Булат Роман Евгеньевич. – СПб., 2010. – 40 с.

45. Быкова, В. Г. Приоритеты современного образования - сущность его качества / В. Г. Быкова // Завуч. - 2001. - № 5. - С. 103-126.
46. Ван дер Венде, М. К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе / М. К. Ван дер Венде // Высшее образование в Европе. - 2000. - Т. XXV. - № 3. - С. 11-16.
47. Варданян, Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Варданян Юлия Владимировна. - М., 1998. - 38 с.
48. Васильев, Ю. С. и др. Оценка качества как система. Из опыта Санкт-Петербургского политехнического университета / Ю. С. Васильев [и др.] // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 10. - С. 12-17; № 11. - С. 2-7.
49. Вербицкая, Н. Мониторинг результативности учебного процесса / Н. Вербицкая, В. Бодряков // Директор школы. - 1997. - № 1. - С. 33-37.
50. Вербицкий, А. А. Гуманизация, компетентность, контекст - поиски оснований интеграции / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. - 2006. - № 5. - С. 19-25.
51. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. - М.: НМЦ СПО, 1999. - 538 с.
52. Волкова, Е. Е. Соотнесение традиционного и компетентностного подходов к обучению математике как основа проектирования и мониторинга приобретения ключевых компетенций / Е. Е. Волкова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2010. - № 4. - С. 39-44.
53. Волкова, И. Е. Качество высшего образования в информационном обществе / И. Е. Волкова, С. С. Иванов // Открытое образование. - 2009. - № 2. - С. 18-23.
54. Волкова, В. Н., Денисов, А. А. Основы теории систем и системного анализа / В. Н. Волков, А. А. Денисов. - СПб.: СПбГУ, 1997. - 510 с.

55. Волошина, Т. В. К проблеме балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вуза / Т. В. Волошина, Е. Б. Кузнецова // Вестник педагогических инноваций. – 2009. – № 1. – С. 7-17.
56. Вроейнстийн, А. И. Оценка качества высшего образования / А. И. Вроейнстийн. — М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. - 179 с.
57. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
58. Гальмукова, И. А. Педагогический мониторинг в контексте педагогики и дидактики / И. А. Гальмукова // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3. – С. 84-85.
59. Гаполюк, П. Н. О факторах, влияющих на качество подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием / П. Н. Гаполюк // Журнал научно-педагогической информации – 2010. - № 7. – С. 35-51.
60. Гаффорова, Е. Б. Послевузовская аттестация специалистов как элемент независимой (общественной) экспертизы качества высшего образования / Е. Б. Гаффорова // Качество. Инновации. Образование. - 2008. - № 2.-С. 21-26.
61. Гериш, Т. В., Самойленко, П. И. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т. В. Гериш, П. И. Самойленко // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2006. - № 2. - С. 11-13.
62. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. - М.: ИнтерДиалект+, 1997. - 697 с.
63. Горб, В. Г. Методология и теория педагогического мониторинга в вузе: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Горб Виктор Григорьевич. – Екатеринбург, 2006. – 383 с.
64. Горбенко, С. И. Управление качеством подготовки специалистов в условиях стандартизации образования на примере военно-инженерного ВУЗа: автореф.

- дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Горбенко Сергей Иванович. - Ставрополь, 2002. - 22 с.
65. Горбунова, Л. Г. Квалиметрический мониторинг учебных достижений студентов / Л. Г. Горбунова // Высшее образование в России. – 2010. - № 3. – С. 96-101.
66. Грабарь, М. И. Проблема измерений и проверка гипотез при мониторинге результатов обучения / М. И. Грабарь // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2000. - № 3. – С. 49-54.
67. Граничина, О. А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Граничина Ольга Александровна. – СПб., 2009. – 41 с.
68. Григорьев, А. А. Парадигма социально-организационного развития системы военного образования / А. А. Григорьев // Инновации в образовании. - 2003. - № 1. - С. 4-14.
69. Грызлов, В. Качество образования: диалектика позиций и уровней / В. Грызлов // Высшее образование в России. – 2005. - № 5. – С. 25-28.
70. Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избр. труды / К. М. Гуревич. - СПб.: Питер, 2008. - 336 с.
71. Гусейнов, А. З. Интерактивное обучение в современном вузе / А. З. Гусейнов. - Саратов, 2009. - 210 с.
72. Гутник, Г. В. Мониторинг в контексте информатизации образования / Г. В. Гутник // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2001.- № 4.-С. 37-40.
73. Давыдова, Л. О показателях качества образования / Л. Давыдова // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. – С. 92-96.
74. Дахин, А. Н. Методологические основы педагогического моделирования / А. Н. Дахин // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: материалы Междунар. научно-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – С. 82–90.

75. Дахин, А. Н. Моделирование образовательной компетентности / А. Н. Дахин // Вестник педагогических инноваций. - 2007. - № 1. - С. 84-100.
76. Денисов, А. А. Современные проблемы системного анализа: Информационные основы: учеб. пособие / А. А. Денисов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 276 с.
77. Дзыгивский, П. И. Способ оценки качества высшего образования / П. И. Дзыгивский // Университетское управление: практика и анализ. - 2010. - № 6(64). - С. 19-22.
78. Дмитриенко, Т. И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Дмитриенко Татьяна Ивановна. – Ставрополь, 2006. – 22 с.
79. Добровольский, В. А. Направления военно-образовательной политики / В. А. Добровольский // Высшее образование в России. - 2004. - № 12. - С. 117-129.
80. Добровольский, В. А. О системе многоуровневой военной подготовки / В. А. Добровольский // Высшее образование в России. - 2004. - № 6. - С. 112-118.
81. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества / А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. - № 4. – С. 30-33.
82. Дрешер, Ю. Н. Подходы к проблеме оценки качества подготовки специалистов / Ю. Н. Дрешер // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса: материалы 18-й Междунар. конф. «Крым 2011». - М.: ГПНТБ России, Ассоциация ЭБНИТ, 2011.
83. Дубин, Б. Система российского образования в оценках населения: проблема уровня и качества / Б. Дубин, Н. Зоркая // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. - 2009. - № 3. - С. 44-70.

84. Дубицкий, В. В., Огородникова, И. А., Перепеча, И. Ф., Тимкин, С. Л. К концепции построения внутривузовской системы обеспечения качества образовательного процесса в ОмГУ / В. В. Дубицкий, И. А. Огородникова, И. Ф. Перепеча, С. Л. Тимкин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. - № 2 (25). – С. 96-100.
85. Дубцова, М. М. Организационно-педагогические основы оценивания учебных достижений студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Дубцова Марина Михайловна. – Чита, 2007. – 21 с.
86. Дьячкова, Л. Г. Вуз и работодатель: практика компетентностного подхода к становлению молодого специалиста / Л. Г. Дьячкова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2006. - № 5. - С. 46-50.
87. Евдокимова, Ю. Г., Мочалов, А. В., Федюк, Р. С. Теоретико-методологические подходы к изучению проблемы профессиональной компетенции будущего офицера [Электронный ресурс] / Ю. Г. Евдокимова, А. В. Мочалов, Р. С. Федюк // Актуальные инновационные исследования. – 2011. - № 2. – Режим доступа: www.actualresearch.ru/nn/2011_2/Article/pedagogy/feduk20112.htm.
88. Елисеева, Т. И. Качество образования: выполнение требований заинтересованных сторон / Т. И. Елисеева, Е. Б. Гаффорова, Е. Г. Юрченко, О. П. Головина. // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 60-66.
89. Есева, Н. Д. Государственный образовательный стандарт как условие и механизм обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Есева Наталья Дмитриевна. – Ставрополь, 2005. – 24 с.
90. Есенков, Ю. В. Технология проектирования контрольно-измерительных материалов для системы автоматизированного мониторинга качества обучения студентов / Ю. В. Есенков, Л. А. Маттис, З. В. Степчева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 2. - С. 35-38.

91. Ефремова, Н. Ф. Организация оценивания компетенций студентов, приступающих к освоению основных образовательных программ вузов: учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. - М.: ИЦПКПС, 2010. - 129 с.
92. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2010. - 216 с.
93. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-н/Д.: Аркол, 2009. – 228 с.
94. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников / Н. Ф. Ефремова // Высшее образование в России. -2010. - № 2. - С. 43-48.
95. Жигадло, А. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект / А. Жигадло, В. Пузиков // Высшее образование в России. - 2007. - № 10. - С. 108-112.
96. Жигалев, Б. А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Жигалев Борис Андреевич. – Шуя, 2012. – 45 с.
97. Жигалев, Б. А. Педагогическая система оценки качества образования в вузе: современное состояние и перспективы развития / Б. А. Жигалев // Вестник Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2009. - № 1. - С. 24–29.
98. Жуковская, З. Д. Методологические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки студентов в вузе: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Жуковская Зоя Дмитриевна. - СПб., 1994. – 380 с.
99. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /

- В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов; 5-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 207 с.
100. Зайцев, В. Мониторинг как способ управления качеством обучения / В. Зайцев // Народное образование. – 2002. - № 9. – С. 83-91.
101. Занин, М. В. Концептуальные подходы к организации системы мониторинга в управлении качеством образования / М. В. Занин, Е. Б. Амирова. – Екатеринбург: Департамент образования Администрации Свердловской области, 1993. - 10 с.
102. Захаров, Ю. А. Основные пути повышения качества высшего образования / Ю. А. Захаров, В. А. Москинов // Университет управления: практика и анализ. – 2005. - № 1. – С. 100-103.
103. Захарова, А. В. Генезис самооценки: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / Захарова Анна Владимировна. - М., 1989. – 47 с.
104. Звонников, В. И. Измерения и качество образования / В. И. Звонников. - М.: Логос, 2006. - 312 с.
105. Звонников, В. И., Челышкова, М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
106. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
107. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: монография / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 2004. – 38 с.
108. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
109. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-

- методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2005. - № 11. - С. 20-26.
110. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Профессиональное образование. - 2006. - № 2. - С. 18-21.
111. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. - М.: Логос, 2004. - 384 с.
112. Ибрагимов, Г. И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки / Г. И. Ибрагимов // Среднее профессиональное образование. - 2003. - № 6. - С. 18-21.
113. Иоаниди, А. Ф. Развитие военно-профессиональной направленности курсантов младших курсов военно-инженерного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Иоаниди Анатолий Федорович. – Омск, 2008. – 250 с.
114. Исаков, В. Л. Педагогический мониторинг как средство повышения эффективности учебного процесса: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Исаков Владимир Леонидович. - Чайковский, 2007. – 198 с.
115. Казанович, В. Г. Методические рекомендации по созданию, организации и проведению мониторинга качества образования в вузе / В. Г. Казанович; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2001. - 15 с.
116. Казарьянц, К. Э. Мониторинг в условиях инновационной педагогической деятельности преподавателя вуза / К. Э. Казарьянц // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 73-75.
117. Калачинская, Л. В. Создание целостной обучающе-воспитывающей среды военно-инженерного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Калачинская Лилия Викторовна. – Ставрополь, 2003. - 22 с.
118. Калашников, В. Л., Баузина, Е. Н., Оксюковская, В. Н. Высшее образование в современной России / В. Л. Калашников, Е. Н. Баузина, В. Н. Оксюковская // Образование в регионах России и странах СНГ. - 1999. - № 9-10. - С. 33-39.

119. Капищенко, В. М., Лурье, Л. И., Сидоренков, С. В., Цариев, Е. А. Подготовка военного специалиста нового типа / В. М. Капищенко, Л. И. Лурье, С. В. Сидоренков, Е. А. Цариев // Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 2. – С. 33-40.
120. Качалов, В. А. Проблемы управления качеством в вузах / В. А. Качалов // Стандарты и качество. – 2005. – № 12. – С. 82-87.
121. Качество вузовского образования и критерии его оценки: науч. труды СГУ / М. П. Карпенко, В. П. Тараканов, В. Г. Ерыкова, Л. М. Качалова. – М.: СГУ, 2007. - 160 с.
122. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников (дополнения к ФГОС ВПО).– Москва: МО РФ, 2013. – 39 с.
123. Кельчевская, Н. Р. Определение востребованного качества подготовки специалистов - основа эффективной деятельности вуза / Н. Р. Кельчевская // Экономика образования. - 2006. - № 4. - С. 101-107.
124. Кинелев, В. Г. Объективная необходимость. История, некоторые итоги и перспективы реформирования высшего образования России / В. Г. Кинелев. - М.: Республика, 1995. - 296 с.
125. Кирсанов, А. А., Кочнев, А. М. Интегративные основы широкопрофильной подготовки специалистов в техническом вузе: монография / А. А. Кирсанов, А. М. Кочнев. – Казань: АБАК, 1999. – 290 с.
126. Кирьякова, А. В. Университетское образование в контексте глобализации / А. В. Кирьякова // Университетский округ. – Оренбург. - 2007. - № 10. - С. 16-19.
127. Кислицын, К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России [Электронный ресурс] / К. Н. Кислицын // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». - 2010. - № 11. – Режим доступа: www.mosgu.ru ›... › CV.
128. Клименко, И. М. Мониторинг как педагогическая и управленческая технология [Электронный ресурс] / И. М. Клименко // Проект Ахей.

- Электронный журнал. 3.05.2005. – Режим доступа: rudocs.exdat.com/docs/index-174131.html.
129. Клычева, Е. В., Меркулова, О. П. Обеспечение качества образовательного процесса (уровень факультета): науч.-метод. материалы / Е. В. Клычева, О. П. Меркулова. - Волгоград: Перемена, 2000. - 28 с.
130. Ковалев, А. П. Современный подход к инженерному военно-профессиональному образованию в высшем военном учебном заведении / А. П. Ковалев // Новые образовательные технологии: сб. докладов и тезисов. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского ФРВИ РВ, 2004. - С. 12-16.
131. Ковалев, А. И., Бокарев, А. И., Куринский, М. В. Методы оптимизации отсева переменного состава с целью выполнения вузами кадрового заказа / Шестые апрельские экономические чтения: матер. науч. конф. по проблемам экономики и менеджмента. – Омск: ОмГПУ, 2001. - С. 143-148.
132. Ковалев, А. И., Закотнов, В. В., Липкина, Е. Д., Люшня, В. П. Система высшего образования: информационная среда, экономика, менеджмент: учеб. пособие / под ред. А. И. Ковалева; 2-е изд., перераб. и доп. - Омск, 1998. – 182 с.
133. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
134. Комаров, А. П. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных институтов средствами модульного обучения: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Комаров Анатолий Петрович. – Уссурийск, 2005. – 212 с.
135. Комкова, О. Г. Мониторинг формирования структуры знаний обучаемых в системе «Школа – факультет довузовского образования – вуз»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Комкова Ольга Геннадьевна. – Ижевск, 2007. - 21 с.
136. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. от 17 ноября 2008 г. № 1662-р (ред. от

- 08.08.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.newparlament.ru/docs/view/1764.
137. Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. - М.: Академический проект: Мир, 2007. - 320 с.
138. Костюкевич, С. В. О качестве высшего образования в контексте европейского опыта / С. В. Костюкевич // Альма матер: ВВШ. - 2010. - № 6. - С. 52-57.
139. Краевая, Н. А. Формирование общеинженерной компетентности курсантов военного вуза в процессе графической подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Краевая Наталья Анатольевна. – Челябинск, 2008. – 199 с.
140. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. - 165 с.
141. Кривцов, Л. Ю. Педагогические основы формирования профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных училищ: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Кривцов Леонид Юрьевич. – М., 1996. - 24 с.
142. Круглова, Н. Р. Педагогический мониторинг качества подготовки специалиста в высшем учебном заведении: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглова Надежда Ростиславовна. – Новосибирск, 2009. – 205 с.
143. Крутов, В. И. Основы научного исследования / В. И. Крутов. – М.: Высшая школа, 1989. - 399 с.
144. Крылова, Е. В. Внутренний мониторинг качества профессиональной подготовки студентов инженерного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Крылова Елена Владимировна. – М., 2009. - 221 с.
145. Крылова, Е. В. Формирование базовых компетенций будущего специалиста в университетском комплексе / Е. В. Крылова, Ю. И. Миняжова, С. М. Тихановская // Вестник Московского ун-та МВД России. - 2008. - № 11. - С. 18-19.

146. Кулемин, Н. А. Квалиметрический мониторинг в системе общего образования / Н. А. Кулемин // Педагогика. - 2001. - № 3. - С. 16-20.
147. Кутукова, Л. Т. Организация самостоятельной работы студента и модульно-рейтинговая система оценки знаний студента / Л. Т. Кутукова, А. Е. Прохорова // Alma mater – Вестник высшей школы. – 2010. - № 1. – С. 43-45.
148. Лебедева, О. Ю. Формирование социально-технологической компетентности студентов педагогического вуза (на материале предметной области «Иностранный язык»): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 19.00.07 / Лебедева Ольга Юрьевна. - Ульяновск, 2005. – 23 с.
149. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
150. Логинова, Л. А. Комплексное дифференцированное обучение как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерных вузов (на примере преподавания математики): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Логинова Людмила Анатольевна. – Челябинск, 2008. – 23 с.
151. Лодатко, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е. А. Лодатко. - Славянск: СГПУ, 2010. - 148 с.
152. Лях, Ю. А. Проектирование системы педагогического мониторинга качества обучения на основании деятельностного подхода / Ю. А. Лях // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2010. - № 1. - С. 23-26.
153. Маврин, С. А. Педагогические системы и технологии: уч. пособие для студ. педвузов / С. А. Маврин. - Омск: Изд-во ОГПИ, 1993. – 98 с.
154. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров; 3-е изд., испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 432 с.

155. Макаров, А. А. Методология и методы системной организации комплексов мониторинга качества образования: автореф. дис. ...д-ра технич. наук: 05.13.10 / Макаров Алексей Алексеевич. – М., 1999. – 38 с.
156. Малишевский, М. В. Анализ внедрения балльно-рейтинговой системы на клинической кафедре медицинского вуза / М. В. Малишевский // Высшее образование сегодня. – 2010. - № 2. – С. 90-96.
157. Малыгин, А. В. Разработка и реализация системы мониторинга качества обучения в инновационном образовательном процессе вуза / А. В. Малыгин // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». - 2012. - № 1. – С. 40-44.
158. Мартыненко, М. В. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Мартыненко Марина Валентиновна. – Ставрополь, 2003. – 173 с.
159. Матрос, Д. Ш., Полев, Д. М., Мельникова, Н. Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. - М.: Пед. общ-во России, 2001. – 127 с.
160. Медведенко, Н. В. Оценка и ее взаимосвязь с контролем, измерением и диагностикой в управлении качеством образования / Н. В. Медведенко // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2008. - № 2. - С. 19-22.
161. Мелешко, Е. Н. Методы и модели управления качеством подготовки специалистов с высшим образованием в регионе: автореф. дис. ...канд. экон. наук: 08.00.13 / Мелешко Елена Николаевна. - Ростов-на/Д., 2000. – 23 с.
162. Миллер, А. А. Педагогическая модель формирования технической компетентности курсантов высшего военного учебного заведения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Миллер Александр Александрович. - Новокузнецк, 2008. – 23 с.
163. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. - М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. - 400 с.

164. Михайлычев, Е. А. Методология и технология обеспечения качества исследовательского и диагностического инструментария в системе образования: монография / Е. А. Михайлычев. - Таганрог, 2008. - 195 с.
165. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. - М.: КомКнига, 2006. - 200 с.
166. Можаяев, Е. Е. Система рейтинга студентов как один из путей повышения качества обучения / Е. Е. Можаяев // Вестник кадровой политики, аграрного образования и инноваций. - 2008. - № 1. - С. 30-33.
167. Моисеев, А. М., Моисеева, О. М. Основы стратегического управления школой / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. - М.: Центр педагогического образования, 2008. - 256 с.
168. Мокшеев, В. А. Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеев // Школьные технологии. - 2005. - № 1. - С. 85-94.
169. Мотова, Г. Н., Наводнов, В. Г. Модели оценивания деятельности образовательных организаций / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов. - Йошкар-Ола: Научно-информац. центр гос. аккредитации, 1997. - 48 с.
170. Найденова, И. Е. Мониторинг качества профессиональной подготовки студентов туристского ВУЗа: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Найденова Ирина Евгеньевна. – М., 2010. – 25 с.
171. Невраева, И. Компетенции выпускников определяют работодатели / И. Невраева, А. Малышева // Аккредитация в образовании. - 2008. - № 21. - С. 56-57.
172. Неделько, В. С. Математические модели анализа и прогнозирования качества подготовки специалистов в военных ВУЗах: на примере высших военных учебных заведений связи: автореф. дис. ...канд. экон. наук: 08.00.13 / Неделько Владимир Сергеевич. – Новочеркасск, 2002. – 16 с.
173. Нейжмак, В. В. Формирование профессиональной компетентности выпускника высшего военного учебного заведения (на примере

- общефессиональных дисциплин): автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Нейжмак Владимир Владимирович. - Ульяновск, 2004. – 241 с.
174. Нестеренко, Д. И. Технология оценки учебных достижений на основе модульно-рейтингового подхода как фактор повышения качества обучения в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Нестеренко Дина Ивановна. – М., 2006. – 215 с.
175. Никитин, Э. М. Научно-организационные основы федеральной системы повышения квалификации в условиях реформирования образования / Э. М. Никитин. – М.: Б. и., 1994. – 47 с.
176. Никитина, Н. Ш. Мониторинг качества подготовки специалистов в вузе / Н. Ш. Никитина, Н. В. Николаева // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 4. - С. 18-24.
177. Никитина, Н. Ш. Примерная методика мониторинга и оценивания качества подготовки специалистов в вузе / Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. - 2008. - № 6. - С. 79-85.
178. Николаев, И. Г. Педагогические условия моделирования воспитательных систем: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Николаев Игорь Геннадьевич. - Краснодар, 2000. - 20 с.
179. Новаков, Н., Попов, Ю., Подлесов, В. и др. Мониторинг образовательного качества / Н. Новаков, Ю. Попов, В. Подлесов // Высшее образование в России. - 2003. - № 6. - С. 15-25.
180. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. - М.: Эгвес, 2000. - 272 с.
181. Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Как оценивать качество образования? [Электронный ресурс] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков / Сайт академика РАО Новикова А.М. – Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm.

182. Новое в оценке образовательных результатов. Международный аспект / под ред. А. Литтл и Э. Вулф; пер. М. С. Добряковой. - М: Просвещение, 2007. - 367 с.
183. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 1995. – 240 с.
184. Нуждин, В. Н., Кадомцева, Г. Г. Стратегическое управление качеством образования / В. Н. Нуждин, Г. Г. Кадомцева // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 4-5. - С. 6-13.
185. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф/документы/2974.
186. Об утверждении Инструкции о порядке проведения проверок военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. Приказ МО РФ № 277 от 30 мая 2000 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.voenprav.ru.
187. Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения МО РФ. Приказ Министра обороны РФ № 80 от 12.03.2003 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rg.ru/2010/03/24/mo-izmenenia-dok.html.
188. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования: Федеральный закон от 08.11.2010 № 293-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rg.ru/2010/11/10/optimisatia-dok.html.

189. Овсянников, И. В. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военных командных вузов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Овсянников Игорь Вячеславович. – М., 2011. – 21 с.
190. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; изд-е 4-е, доп.. - М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
191. О концепции реформирования системы образования Российской Федерации: стенограмма парламентских слушаний. - М.: Изд-во МГУ, 1998. – 49 с.
192. Окрепилов, В. В. Всеобщее управление качеством: учебник / В. В. Окрепилов. - СПб.: СПб ГУЭФ, 1996. - 454 с.
193. Оскарссон, Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарссон // Оценка качества профессионального образования / под ред. В. И. Байденко, Дж. Зантворта; Проект ДЕЛФИ. – М.: Исслед. центр проблем кач-ва под-ки спец-тов, 2001. – 186 с.
194. Основы педагогических технологий: Краткий толковый словарь / под ред. А. С. Белкина. – Екатеринбург: Екатеринбургский гос. пед. ун-т, 1995. – 22 с.
195. О Соглашении о сотрудничестве государств - членов Евразийского экономического сообщества в сфере аттестации и/или аккредитации образовательных организаций/учреждений (образовательных программ): Решение Межгосударственного Совета ЕврАзЭС от 21.05.2010 г. № 483 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/156558>.
196. Павленко, К. В. Оценка качества образования в управлении вузом: институциональный подход: автореф. дис. ...канд. социол. наук: 22.00.08 / Павленко Ксения Викторовна. – М., 2009. – 23 с.
197. Павленко, К. В. Оценка качества образования в вузе: неоинституциональный подход / К. В. Павленко // Высшее образование в России. - 2009. - № 11. - С. 132-136.

198. Перовошикова, Е. Н. и др. Теория и практика создания аттестационных педагогических измерительных материалов: учеб. пособие / под ред. Е. Н. Перовошиковой; 2-е изд., испр. и доп. - Н. Новгород: НГПУ, 2003. - 98 с.
199. Перегудов, Ф. И., Тарасенко, Ф. П. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. - М.: Высшая школа, 1980. - 367 с.
200. Переломова, Н. А. Интерактивные технологии и проблемы социализации личности / Н. А. Переломова. - Иркутск: ИПКРО, 2008. - 67 с.
201. Пермяков, О. Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Пермяков Олег Евгеньевич. - СПб, 2009. - 237 с.
202. Пермяков, О. Е., Менькова, С. В. Мониторинг качества профессионального образования с позиций системного подхода / О. Е. Пермяков, С. В. Менькова / Менеджмент XXI века: управление образованием: материалы VI Междунар. научно-практ. конф. - СПб.: ООО «Книжный Дом», 2006. - С. 86-88.
203. Пестов, В. А. Организационно-правовые основы военного образования / В. А. Пестов. - М.: ВА РВСН, 1999. - 279 с.
204. Петрик, Г. Ф. Новые подходы к методам оценки качества профессионального образования, реализуемого в соответствии с ФГОС-3 / Г. Ф. Петрик [Электронный ресурс] / Гильдия экспертов в сфере профессионального образования. - Режим доступа: expert-nica.ru/library/sbornik2013/sbornik2013.htm.
205. Плеско, Е. А. Мониторинг как аспект управления качеством образования / Е. А. Плеско / сб. трудов Всерос. научно-практ. конф. «Профессиональная школа в период модернизации образования». - Наб. Челны: НГТТИ, 2004. - С. 80-81.
206. Позина, М. Б. Когнитивная самооценка и объективные показатели интеллектуальной деятельности: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Позина Марина Борисовна. - М, 2009. - 23 с.
207. Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В. М. Полонский. - М.: Новая школа, 1995. - 256 с.

208. Полонский, В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании / В. М. Полонский. - М.: МИРОС, 1995. – 80 с.
209. Попков, В. А., Коржуев, А. В. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический Проект, 2010. – 341 с.
210. Послание Президента РФ Федеральному собранию РФ // Официальные документы в образовании. – 2006. - № 15. – С. 3–24.
211. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. - М.: Пед. общество России, 2002. - 352 с.
212. Похолков, Ю., Чучалин, А., Могильницкий, С., Боев, О. Обеспечение и оценка качества высшего образования / Ю. Похолков, А. Чучалин, С. Могильницкий, О. Боев // Высшее образование в России. - 2004. - № 2. - С. 12-28.
213. Программа разработки и внедрения системы управления качеством образования на основе критериев качества. – М.: Академия труда и социальных отношений, 2002. – 90 с.
214. Психология высшей школы: учеб. пособие для магистров пед. спец. вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Минск: Тесей, 2003. - 352 с.
215. Пузанков, Д. В., Кузьмин, Н. Н., Шехонин, А. А. и др. Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза: материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / под науч. ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2006. – 37 с.
216. Пульбере, А. И. Мониторинг качества знаний в условиях личносно ориентированного образования / А. И. Пульбере // Педагогика. – 2005. - № 9. - С. 33-35.

217. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявления, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 2002. - 394 с.
218. Райцев, А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Райцев Анатолий Васильевич. – СПб., 2004. - 46 с.
219. Рейтинг в учебном процессе вуза. Опыт, проблемы, рекомендации / под ред. А. С. Синайского. - М.: Гуманитарная академия ВС, 1992. – 106 с.
220. Репина, Л. П. Мониторинг качества подготовки специалистов в условиях комплекса «Сельская школа-колледж-село»: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Репина Лариса Павловна. – Казань, 2006. – 186 с.
221. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. - Париж: ЮНЕСКО, 1995. – 49 с.
222. Ромашкина, Г. Ф. Оценка качества образования: опыт эмпирического исследования / Г. Ф. Ромашкина // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. - № 5. – С. 83-88.
223. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 720 с.
224. Русанова, А. А. Удовлетворенность как показатель качества образования в современном вузе (из опыта конкретного социологического исследования) / А. А. Русанова // Современные исследования социальных проблем. – 2011. - Т. 7. - № 3. – С. 21-31.
225. Рябов, В. В. Проектирование критериев оценки качества подготовки и переподготовки специалистов / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов: материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». — М.: Исслед. центр проблем кач-ва подготовки спец-тов, 2006. - 22 с.
226. Рябуха, Е. В. Реализация принципов педагогической психологии как условие повышения качества высшего военного образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Рябуха Елена Викторовна. – Владикавказ, 2010. – 155 с.

227. Савельев, А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. - М.: НИИВО, 2005. - 72 с.
228. Савельева, Г. П., Никитина, Н. Ш., Скок, Г. Б. Примерная методика обобщения и анализа информации о качестве образования в вузе и системе его обеспечения / Г. П. Савельева, Н. Ш. Никитина, Г. Б. Скок / Нормативно-методическое обеспечение мониторинга качества образования в России / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто; изд. 2-е. - М.: Исслед. центр по проблемам кач-ва подг-ки спец-тов, 2003. - 22 с.
229. Савченко, Б. Н. Организация процесса военно-профессиональной подготовки в системе военного образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Савченко Борис Николаевич. - Ставрополь, 2006. - 172 с.
230. Сафуанов, Р. М. О некоторых направлениях повышения качества образования в вузе / Р. М. Сафуанов // Экономика образования. - 2008. - № 4. - С. 90-99.
231. Сахарчук, Е. И. Принципы управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный контекст / Е. И. Сахарчук // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2004. - № 1. - С. 65-69.
232. Светенко, Т. В. Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Светенко Татьяна Владимировна. - СПб., 1999. - 45 с.
233. Севрук, А. И. Мониторинг как технологическая подсистема управления качеством образования / А. И. Севрук // Профессиональное образование. Столица. - 2006. - № 7. - С. 26-29.
234. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад / Н. А. Селезнева; изд. 4-е, стереотип. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2004. - 95 с.
235. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: учеб. пособие для вузов / Н. А. Селезнева; Исслед. центр

- проблем качества подготовки спец-тов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та); 7-е изд., испр. и доп. – М.: ИЦПКПС, 2008. – 95 с.
236. Сергеева, Е. В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергеева Елена Викторовна. – Волгоград, 2011. – 19 с.
237. Сериков, В. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии / В. В. Сериков / Материалы Междунар. научно-практ. конф., 11-12 ноября 2007 г., Москва, НОУ ВПО «СФГА». – М.: Генезис, 2008. – С. 27-32.
238. Сериков, В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2010. - № 5. – С. 29-37.
239. Симонов, В. П. Системный подход основа педагогического менеджмента / В. П. Симонов // Педагогика. – 1994. - № 1. - С. 14-19.
240. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. - М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. - 320 с.
241. Соколов, В. С. Оценка качества подготовки специалистов в российской высшей школе / В. С. Соколов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 3-9.
242. Соловьев, В. В. Содержание и организация психолого-педагогической подготовки курсантов военно-инженерного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Соловьев Василий Викторович. - Ставрополь, 2004. - 22 с.
243. Солодова, Е. А., Антонов, Ю. П. Математическое моделирование педагогических систем / Е. А. Солодова, Ю. П. Антонов / Математика. Компьютер. Образование: сб. трудов XII междунар. конф. / под общ. ред. Г. Ю. Ризниченко. - Ижевск: Научно-изд. центр «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. – Т. 1. – С. 113-121.
244. Сорокина, Н. В. Мониторинг качества профессионального обучения студентов в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Сорокина Наталья Владимировна. – Н. Новгород, 2006. – 202 с.

245. Строкова, Т. А. Мониторинг качества образования школьников / Т. А. Строкова // Педагогика. - 2003. - № 7. - С. 61-66.
246. Субетто, А. И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы. Макет ежегодного доклада / А. И. Субетто. - М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 2001. – 67с.
247. Субетто, А. И. Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, проблемы / А. И. Субетто, В. А. Селезнева. – Новосибирск.: НГТУ, 2005. – 380 с.
248. Субетто, А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки спец-тов, 2000. – 220 с.
249. Субетто, А. И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика: монография / А. И. Субетто. - СПб.-М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 2004. - 280 с.
250. Субетто, А. И. Система управления качеством в вузе (модель) / под ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто; 2-е изд. - М.: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-тов, 2003. - 25 с.
251. Талых, А. Н. Предмет мониторинга – качество образования / А. Н. Талых // Директор школы. – 1999. – № 3. – С. 13–20.
252. Тамошкина, Е. В. Организационно-педагогическое обеспечение подготовки будущих педагогов профессионального обучения в новых социально-экономических условиях: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Тамошкина Елена Викторовна. – Ставрополь, 2009. – 23 с.
253. Тарануха, С. Н. Инструменты повышения качества образования в вузе / С. Н. Тарануха, Н. Ф. Пижурин // Высшее образование в России. - 2009. - № 11. - С. 120-125.

254. Тарасюк, Л. Н. Обеспечение качества высшего образования в Великобритании в контексте Болонского процесса / Л. Н. Тарасюк // Альма матер: ВВШ. - 2010. - № 5. - С. 68-77.
255. Татур, Ю. Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования / Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. – 2010. - № 5. – С. 22-31.
256. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. – С. 21-26.
257. Татур, Ю. Г. Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования: учеб. пособие / Ю. Г. Татур; 2-е изд.. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. - 262 с.
258. Тимофеева, Ю. В. Системный подход к проблеме совершенствования высшего образования / Ю. В. Тимофеева // Высшее образование в России. - 1994. - № 2. - С. 116-124.
259. Томилов, П. Д. Обеспечение организационно-педагогических условий реализации компетентностного подхода в военном вузе / П. Д. Томилов // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. - № 17. – С. 44-48.
260. Томильцев, А. В. Моделирование ведущий принцип совершенствования организации учебного процесса в педагогическом колледже: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Томильцев Алексей Витальевич. - Екатеринбург, 1997. - 22 с.
261. Трапицын, С. Ю. Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Трапицын Сергей Юрьевич. - СПб., 2000. - 340 с.
262. Тропникова, Н. П. Особенности осуществления мониторинга личностно-ориентированного образовательного процесса / Н. П. Тропникова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002.

263. Угарова, Л. А. Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров технологического образования: автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.08 / Угарова Людмила Анатольевна. – Тольятти, 2010. – 22 с.
264. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. - М.: Мысль, 1978. – 274 с.
265. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению (специальности) 190110 «Транспортные средства специального назначения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: window.edu.ru/resource/401/74401/files/prm2076-1.pdf.
266. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. - М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
267. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции министров высшего образования: Берлин 19 сентября 2003 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/.
268. Форрат, Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации / Н. В. Форрат // Вопросы образования. - 2009. - № 2. - С. 121-138.
269. Фральцова, Т. А. Кадры для армии и флота XXI века / Т. А. Фральцова [Электронный ресурс] // Российское военное обозрение. – 2009. - № 12 (71). – Режим доступа: www.coldwar.ru/rvo/122009/kadri-dlia-armii-i-flota-XXI-veka.php.
270. Худин, А. Н. Мониторинг качества образовательного процесса в вузе / А. Н. Худин, С. Н. Белова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2009. - № 6. - С. 3-10.
271. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 58-65.

272. Чандра, М. Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Чандра Маргарита Юрьевна. – Волгоград, 2008. – 203 с.
273. Чекалева, Н. В. Изменения в образовательном процессе современного вуза / Н. В. Чекалева // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2008. - № 6 (40). - С. 114-118.
274. Чернецов, А. В. Диагностирование качества образования курсантов военного вуза по военно-профессиональным дисциплинам: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Чернецов Андрей Васильевич. – Ярославль, 2007. – 167 с.
275. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 437 с.
276. Чечева, Н. А. Научно-практические основания мониторинга качества повышения квалификации педагогов / Н. А. Чечева / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). - Уфа: Лето, 2011. - С. 122-124.
277. Шабанов, Г. А. Организационно-педагогическое обеспечение качества подготовки бакалавров и магистров / Г. А. Шабанов / Саморазвитие и самореализация личности: здоровье, духовность, творчество: материалы междунар. научно-практ. конф. – Елец: Елецкий филиал НОУ ВПО «Российский новый ун-т», 2011. – С. 15-23.
278. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 26-31.
279. Шалупенко, В. В. Военно-профессиональная готовность выпускников высших военно-учебных заведений МО РФ: сущность, состояние, пути формирования: автореф. дис. ...канд. социол. наук: 22.00.08 / Шалупенко Вячеслав Владимирович. – М., 2005. – 24 с.
280. Шамова, Т. И., Третьяков, П. И., Капустин, Н. П. Управление образовательными системами: учеб. пособие для вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. - М.: Владос, 2002. - 320 с.

281. Шехтер, М. М. Цели и задачи высшего образования в современных условиях / М. М. Шехтер // Материалы Сибирского психологического форума. - Томск: Томский гос. ун-т, 2004. - С. 856-861.
282. Шихов, Ю. А. Мониторинг качества подготовки специалистов / Ю. А. Шихов // Высшее образование сегодня. - 2006.- № 2. - С. 54-55.
283. Ширококов, С. Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] / С. Н. Ширококов. – Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/conf/conf46.htm>.
284. Шишов, С. Е., Кальней, В. А., Гирба, Е. Ю. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: монография / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба (Научная мысль. Образование). – М.: Изд-во НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 206 с.
285. Шняк, В. А. Моделирование военно-профессиональной подготовки курсантов высших военных учебных заведений: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Шняк Владимир Александрович. – М., 2002. – 25 с.
286. Щипачева, Н. В. Качество образования в системе высшей школы: автореф. дис. ...канд. социол. наук: 22.00.06 / Щипачева Надежда Викторовна. – Екатеринбург, 2005. - 16 с.
287. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
288. Яковлев, Е. В. Внутривузовское управление качеством образования: монографии / Е. В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390 с.
289. Ямбург, Е. А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика / Е. А. Ямбург. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 351 с.
290. Barnett R. Improving higher education: total quality care. SRHE and Open University Press, 1992.
291. Harvey L. External quality monitoring in the market place // Tertiary Education and Management. Vol. 3. No. 1. 1997. P. 25-35.

292. Jacobsson P. A Plea for more consistent definition of quality in education and research // Quality and communication for improvement: proceedings 12th European AIR Forum, Universit  Claude Bernard Ecole Normale Supérieure Lyon, France, September 9-12, 1990, Enschede: EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma. P. 59-84.
293. Westerheijden D. F. Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands // Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education /eds.: Leo C. J. Geodegebuure, Peter A. M. Maassen, Don F. Westerheijden. Utrecht: Lemma. P. 183-207.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета для преподавателей

Инструкция. На 1 и 2 вопросы выберите ответ «Да» или «Нет». Ответы на 3 и 4 вопросы обозначьте произвольным знаком в одном или нескольких вариантах. На 5 и 6 вопросы дайте краткий письменный ответ в произвольной форме.

1. Всегда ли вы в начале изучения новой учебной дисциплины проводите входной контроль?

2. Считаете ли вы, что текущий контроль знаний и умений курсантов необходимо проводить систематически?

3. Какова, на ваш взгляд, значимость текущего контроля:

а) дисциплинирует курсантов;

б) систематизирует знания курсантов;

в) позволяет оценить уровень профессионализма преподавателей.

4. Назовите наиболее эффективный, на ваш взгляд, вид контроля формируемых знаний и умений:

а) устный контроль;

б) письменный контроль;

в) грамотное сочетание устного и письменного контроля.

5. Назовите преимущества тестового контроля.

6. Назовите недостатки тестового контроля.

Анкета для экспресс-опроса преподавателей

Инструкция. Ответ на 1 вопрос обозначьте произвольным знаком в одном или нескольких вариантах. На 2 вопрос выберите ответ «Да» или «Нет».

1. Считаете ли вы себя готовым к осуществлению мониторинга качества обучения будущего специалиста на основе компетентностного подхода?

а) Да, я имею достаточно ясные и полные представления о сути мониторинга, возможных методах оценки качества обучения будущего специалиста по моим дисциплинам.

б) Я не задумывался о сущности качества, но буду стараться выполнять все полученные рекомендации, чтобы была получена объективная оценка уровня сформированности компетенций будущих специалистов по моим дисциплинам.

в) Нет, я не готов к осуществлению мониторинга по моим дисциплинам.

2. Считаете ли вы мониторинг эффективным инструментом повышения качества обучения будущего специалиста в условиях перехода к внедрению компетентностного подхода?

Технологическая карта формирования компетенции

Дисциплина: «Вождение военных гусеничных и колесных машин»

Компетенция ВПК.П-35: способность водить ВГМ в различных условиях обстановки на уровне механика-водителя III класса.

Уровни обученности:

ЗНАТЬ:

3.1 основные требования курса вождения;

3.2 основы движения, приемы управления и правила вождения ВГ и КМ в различных условиях местности, тактической обстановки, погоды и видимости;

3.3 правила погрузки ВГ и КМ на средства транспортирования и выгрузки с них, способы и правила буксировки, вытаскивания и самовытаскивания ВГ и КМ;

3.4 порядок определения тяговых усилий при вытаскивании ВГ и КМ;

3.5 организацию и методику проведения занятий по вождению ВГ и КМ с личным составом подразделения;

3.6 методику использования тренажеров по вождению машин;

3.7 требования безопасности при вождении ВГ и КМ;

3.8 технические условия, приемы управления и правила вождения ВГ и КМ при преодолении ими водных преград.

УМЕТЬ:

У.1 водить танк, БМП на уровне требований предъявляемых к механику-водителю 3 класса;

У.2 производить погрузку ВГ и КМ на средства транспортирования и выгрузку с них, буксировку, вытаскивание и самовытаскивание застрявших машин;

У.3 организовывать, и в роли руководителя занятия (на учебном месте), проводить занятия по вождению ВГ и КМ с личным составом подразделения;

У.4 руководить действиями механика-водителя с использованием таблицы сигналов управления машиной на месте и в движении;

У.5 выполнять нормативы, установленные курсом вождения.

ВЛАДЕТЬ:

В.1 навыком в управлении различных марок ВГ и КМ (кроме танка, БМП) на уровне подготовительного упражнения.

Для достижения планируемых результатов освоения дисциплины «Вождение ВГ и КМ» используются следующие образовательные технологии:

1. Информационно-развивающие технологии.
2. Развивающие проблемно-ориентированные технологии.
3. Деятельностные практико-ориентированные технологии.

Проектируемые результаты и индикаторы формирования компетенций

Индекс компетенции	Проектируемые результаты освоения дисциплины «Вождение ВГ и КМ» и индикаторы формирования компетенций			Средства оценки	Технологии формирования компетенции
	знания (З)	умения (У)	навыки (В)		
1 курс					
ВПК.П-35	3.1	У.5		Контрольный опрос; тестирование; тренировка на УТС; практическое вождение	1...3
2 курс					
ВПК.П-35	3.2	У.4	В.1	Контрольный опрос; тестирование; тренировка на УТС; практическое вождение	1...3
3 курс					
ВПК.П-35	3.3 3.4 3.7	У.2	В.1	Контрольный опрос; тестирование; тренировка на УТС;	1...3

				практическая работа; практическое вождение	
4 курс					
ВПК.П-35	3.5 3.6 3.8	У.3	В.1	Контрольный опрос; тестирование; тренировка на УТС; практическая работа; практическое вождение	1...3
5 курс					
ВПК.П-35	3.1 3.2 3.4 3.5 3.6 3.7 3.8	У.1 У.2 У.3 У.4 У.5	В.1	Контрольный опрос; тестирование; тренировка на УТС; практическая работа; проведение занятий; практическое вождение; итоговый контроль	1...3

Технологии формирования компетенций

Уровни сформированности компетенции	Основные признаки уровня	Баллы
1 курс		
Пороговый уровень	3.1	31
Повышенный уровень	У.5	86 и более
2 курс		
Пороговый уровень	3.2	31
Повышенный уровень	В.1	86 и более
3 курс		
Пороговый уровень	3.6	31
Повышенный уровень	У.2	86 и более
4 курс		
Пороговый уровень	3.4	31
Повышенный уровень	У.3	86 и более
5 курс		
Пороговый уровень	3.2	31
Повышенный уровень	У.1	86 и более

АНКЕТА**на выявление удовлетворенности курсантов
качеством получаемого образования****Блок 1**

Инструкция. Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, баллы, соответствующие вашему мнению: 5 - да; 4 - скорее да, чем нет; 3 - и да, и нет; 2 - скорее нет; 1 - нет.

1. Я анализирую свои чувства и опыт учебно-профессиональной деятельности.
2. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня преподаватели и командиры.
3. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
4. Я получаю удовольствие от освоения нового.
5. Возрастающая ответственность не пугает меня, я уверен в собственных силах.
6. Я положительно отношусь к продвижению по службе.
7. Мне внушают опасения профессиональные трудности на первичной офицерской должности.
8. Я удовлетворен качеством своей подготовки по учебным дисциплинам:
9. Я занимаюсь самообразованием в избранной профессиональной деятельности.
10. Я связываю свою профессиональную карьеру со службой в Вооруженных Силах РФ.
11. Я испытываю трудности в применении получаемых знаний, умений и навыков на учебных занятиях и при самоподготовке.
12. Я испытываю трудности в применении получаемых знаний, умений и навыков в процессе практики.

13. Я испытываю трудности в применении получаемых знаний, умений и навыков при подготовке к научным конференциям, олимпиадам.

Блок 2

1. Оцените по 5-балльной школе (1 балл – минимальная оценка, 5 баллов – максимальная оценка) ваше отношение к изучаемым учебным дисциплинам с точки зрения их значимости для профессиональной подготовки, вашего интереса к ним, трудности их усвоения, удовлетворенности от занятий по данным учебным дисциплинам. Баллы проставьте в регистрационном бланке.

Блоки учебных дисциплин	Учебные дисциплины	Балл
Блок 1 Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины	Иностранный язык	
	Физическая культура	
	Отечественная история	
	Культурология, русский язык и культура речи	
	Правоведение	
	Военная история	
	Философия	
	Экономика	
Блок 2 Общие математические, естественнонаучные, общепрофессиональные дисциплины	Математика	
	Информатика	
	Физика	
	Химия	
	Начертательная геометрия	
	Теоретическая механика	
	Сопrotивление материалов	
	Теория механизмов и машин	
	Теплотехника	
	Гидравлика и гидропневмопривод	
	Детали машин и основы конструирования	
	Метрология, стандартизация и сертификация	
	Электротехника и электроника	
	Безопасность жизнедеятельности	
Материаловедение. Технология конструкционных материалов		
Блок 3 Тактические и общевойсковые дисциплины	Тактика	
	Управление и средства связи	
	РХБЗ	
	Военная топография	
	Военно-инженерная подготовка	
	Медицинское обеспечение	
	Воздушно-десантная подготовка	

	Техническое обеспечение	
	Управление подразделениями в мирное время	
	Общевойские уставы	
	Строевая подготовка	
Блок 4 Специальные дисциплины	Конструкция МГМ	
	Конструкция МКМ	
	Конструкция силовых установок ВГ и КМ	
	Конструкция ЭСОбор ВГ и КМ	
	Спецтехнология	
	Устройство оружия и его боевое применение	
	Эксплуатация ВГ и КМ	
	Ремонт ВГ и КМ	
	Вождение ВГ и КМ	

2. Допишите ваши пожелания.

Хотелось бы дополнительно:

- узнать _____

- научиться _____

- овладеть _____.

Выдержки

из отзыва на выпускника

Характеристика подготовки и практической деятельности выпускника

Оцениваемые параметры	Оценка (подчеркнуть необходимый вариант)	Основные недостатки
1	2	3
1. Военно-профессиональная направленность (интерес к службе, стремление к дальнейшему профессиональному совершенствованию)	Устойчивая Неустойчивая Отрицательная	
2. Моральные качества (честность, добросовестность, умение подчинить личные интересы служебным и др.)	Высокий уровень развития Средний Достаточный Низкий	
3. Умение управлять подразделением в мирное время	Умеет Отмечаются недостатки Не умеет	
3.1. Знание руководящих документов	5, 4, 3, 2	
3.2. Участие в планировании и организации боевой подготовки, службы войск, парковой службы; организация и ведение войскового хозяйства	5, 4, 3, 2	
3.3. Изучение личного состава, подбор и расстановка исполнителей, организация и проведение индивидуально-воспитательной работы, забота о нуждах подчиненных, уважение их личности и достоинства	5, 4, 3, 2	
3.4. Умение анализировать результаты деятельности, подводить итоги, находить эффективные пути улучшения дел в подразделении	5, 4, 3, 2	
3.5. Знание и умение по обеспечению безопасности военной службы в подразделении	5, 4, 3, 2	
4. Уровень тактической и тактико-специальной подготовки	Высокий Средний Достаточный Низкий	
4.1. Умение принимать решение за командира подразделения	5, 4, 3, 2	
4.2. Умение ставить задачи по техническому обеспечению командирам танковых взводов, механикам-водителям, приданным силам и средствам	5, 4, 3, 2	
4.3. Знание основ организации связи танкового подразделения и умение работать на средствах связи	5, 4, 3, 2	

1	2	3
4.4. Умение организовать инженерное оборудование районов размещения подразделений и инженерное обеспечение в основных видах боя (учениях)	Профессиональное Достаточное Встречаются затруднения Недостаточное	
4.5. Умение выполнять мероприятия по техническому обеспечению при приведении части в различные степени боевой готовности	5, 4, 3, 2	
4.6. Умение работать с картой	5, 4, 3, 2	
5. Уровень специальной подготовки	Высокий Средний Достаточный Низкий	
5.1. Знания устройства, правил эксплуатации и ремонта бронетанкового вооружения и техники (БТВТ)	Отличные Хорошие Удовлетворительные Неудовлетворительные	
5.1.1. Силовая установка	5, 4, 3, 2	
5.1.2. Трансмиссия и ходовая часть	5, 4, 3, 2	
5.1.3. Электрооборудование и системы управления огнем	5, 4, 3, 2	
5.1.4. Вооружение	5, 4, 3, 2	
5.2. Практические навыки по техническому обслуживанию, ремонту и хранению БТВТ	Высокий Средний Достаточный Низкий	
5.2.1. Знание руководящих документов	5, 4, 3, 2	
5.2.2. Умение работать с эксплуатационной документацией	5, 4, 3, 2	
5.2.3. Умение организовать технически правильную эксплуатацию БТВТ	5, 4, 3, 2	
5.2.4. Личное умение и практические навыки в проведении технического обслуживания	Высокий Средний Достаточный Низкий	
а) силовой установки	5, 4, 3, 2	
б) трансмиссии и ходовой части	5, 4, 3, 2	
в) комплекса управления огнем танка (БМП)	5, 4, 3, 2	
г) электроспецоборудования	5, 4, 3, 2	
д) вооружения	5, 4, 3, 2	
5.3. Умение осуществлять работы по войсковому ремонту БТВТ	Высокий Средний Достаточный Низкий	
5.3.1. Знание руководящих документов	5, 4, 3, 2	
5.3.2. Умение работать с ремонтной документацией	5, 4, 3, 2	
5.3.3. Умение организовать работу по ремонту	5, 4, 3, 2	
5.3.4. Личное умение проводить войсковой ремонт с использованием технической документации	Высокий Средний Достаточный, Низкий	

1	2	3
а) силовой установки	5, 4, 3, 2	
б) трансмиссии и ходовой части	5, 4, 3, 2	
в) электроспецоборудования	5, 4, 3, 2	
г) применение средств технологического оснащения ТРМ	5, 4, 3, 2	
6. Уровень общевойсковой подготовки	Высокий Средний Достаточный Низкий	
6.1. Знание основ Российского законодательства и права	5, 4, 3, 2	
6.2. Знание и практическое выполнение общевойсковых уставов, руководящих документов	5, 4, 3, 2	
6.3. Огневая подготовка	5, 4, 3, 2	
6.4. Строевая подготовка	5, 4, 3, 2	
6.5. Физическая подготовка	5, 4, 3, 2	
7. Методическая подготовленность (умение эффективно проводить занятия по технической подготовке и правилам вождения машин)	Высокая Достаточная Отмечаются недостатки Слабая	
8. Личная дисциплинированность и исполнительность	Дисциплинирован Отмечаются недостатки Недисциплинирован	
9. Инициатива и самостоятельность	Высокая Достаточная Слабая	
10. Командирская воля (целеустремленность, твердость и настойчивость в действиях, трудолюбие, требовательность к себе и подчиненным)	Высокая Достаточная Развита недостаточно Слабая	
11. Нервно-психическая устойчивость (самообладание и выдержка в ситуациях повышенной напряженности)	Высокая Средняя Низкая	
12. Особенности общения и поведения в воинском коллективе: общительность, авторитет среди сослуживцев и подчиненных, готовность к взаимопомощи и взаимовыручке, отношение к критике, коммуникабельность	Высокий уровень Средний Низкий	
13. Участие в изобретательской и рационализаторской работе	Активный участник Участствует Участствует недостаточно Не участвует	
14. Оценка состояния дел в подразделении за последний период обучения	Отличная Хорошая Удовлетворительная Неудовлетворительная	

1	2	3
15. Поощрения и взыскания, полученные выпускником (количество, характер)	<u>Поощрения</u> <u>Взыскания</u>	
16. Перспективы служебного роста с учетом занимаемой должности	Повышен в должности Достоин повышения Соответствует занимаемой должности Не соответствует	
19. Интегральная оценка уровня подготовки и профессиональной пригодности выпускника по 10-балльной шкале	10 баллов – самый высокий уровень 9 – очень высокий 8 – высокий 7 – выше среднего 6 – несколько выше среднего 5 – средний уровень 4 – несколько ниже среднего 3 – ниже среднего 2 – низкий 1 – очень низкий уровень	