



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Совершенствование системы контроля в процессе управления
профессиональной образовательной организации**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы магистратуры
«Менеджмент профессионального образования»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
76,38% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«26» декабря 2022 г.
Зав. кафедрой ППИО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-174-2-1
Веригина Анна Андреевна

Научный руководитель:
д.п.н, профессор
Гнатышина Е.А.

Челябинск
2023



ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	10
1.1 Сущность контроля в системе управления образовательной организацией в работах исследователей	10
1.2 Актуальные аспекты проблемы определения качества образования в работах исследователей	21
1.3 Особенности организации контроля качества в системе управления образовательным процессом организации и разработка модели	31
1.4 Педагогические условия, обеспечивающие эффективность модели контроля обученности в процессе управления образовательной организацией и условия их совершенствования	37
Выводы по главе 1	42
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	43
2.1 Описание организации и методов исследования	43
2.2 Реализация мероприятий для успешного контроля в процессе управления профессиональной образовательной организацией	48
2.3 Анализ результатов опытно-поисковой работы по совершенствованию контроля в процессе управления качеством профессиональной образовательной организации	57
Выводы по главе 2	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ	76

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Современный этап развития общества ставит перед системой среднего профессионального образования новые приоритеты и задачи. Современное профессиональное образование должно быть качественным и управляемым, а значит способным обеспечивать качество современного образования. В связи с этим возрастает требование к эффективной реализации управления качеством, где важную роль играет контроль, который мы рассматриваем как инструмент управления, «позволяющий своевременно получать информацию о результатах образовательного процесса, оценивать степень их соответствия нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям и корректировать содержание образования и образовательные технологии» [1]. Таким образом, контроль «обеспечивает всестороннее изучение и анализ учебно-воспитательного процесса, объективное оценивание достигнутых результатов с целью предотвращения возможных ошибок, координации усилий в соответствии с определенными задачами» [2].

Совершенствование системы контроля и управления качеством образования в настоящее время – одно из направлений модернизации системы российского образования. Контроль обученности рассматривается как важный элемент системы оценки качества образования, следовательно, на первый план выступает необходимость использования эффективных и научно-обоснованных средств получения информации о состоянии и качестве организации учебного процесса.

Попытки определить сущность и назначение педагогического контроля предпринимаются многими исследователями образовательных систем. В частности, Ю. А. Конаржевский отмечает, что педагогический контроль является одной из важнейших управленческих функций, которая непосредственно связана с функцией анализа и целеполагания; данные

контроля без анализа мертвы, а при отсутствии цели нечего контролировать. П. И. Третьяков рассматривает контроль как вид деятельности руководителя по установлению соответствия функционирования и развития образовательной организации на диагностической основе. В работах авторов представляется необходимым для эффективной реализации контроля использовать педагогический мониторинг как «процесс планомерного отслеживания и корректировки деятельности структурных подразделений» образовательного учреждения [1]. Отсюда обоснованным является применение данных, полученных посредством педагогического мониторинга для принятия управленческого решения для реализации функции контроля [2].

В работах ученых обстоятельно исследованы аспекты функциональности контроля в «учебном процессе, требования к его организации, методы и формы контроля, раскрыты технологии осуществления контроля» [3]. Однако в практике управления среднего профессионального образовательного учреждения вопросы эффективной реализации системы контроля до сих пор не решены. Это обусловило актуальность темы исследования и позволило определить цель исследования.

Целью исследования является разработка и внедрение модели системы контроля в процесс управления профессиональной образовательной организацией.

Объектом исследования является процесс управления профессиональной образовательной организацией.

Предметом исследования является модель системы контроля в процессе управления профессиональной образовательной организацией.

Гипотеза исследования: если в управление деятельностью профессиональной образовательной организации внедрить разработанную нами модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, то будет обеспечено повышение

качества подготовки специалистов среднего звена. Эффективность модели будет обеспечена следующими педагогическими условиями:

- разработкой компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;
- внедрением разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;
- отслеживать состояние развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

Задачи исследования:

1. Изучить основные аспекты качества образования в профессиональной образовательной организации.
2. Разработать модель системы контроля, учитывающую требования к уровню профессиональной подготовки студентов, с опорой на профессиональные критерии, определенные с помощью Экспертного совета преподавателей колледжа.
3. Выявить педагогические условия эффективного функционирования модели контроля профессиональной компетентности студентов.
4. Оценить эффективность разработанной модели системы контроля, в процессе подготовки специалистов среднего звена.

Теоретико-методологическая база исследования.

В рамках исследования были использованы следующие научные теории и подходы:

- положения по управлению образовательными системами (в работах Ю.А. Конаржевского, М.М. Поташника, Т.И. Шамовой и др.);
- идеи программно-целевого подхода в процессе разработки параметров качества образования (в работах С.Г. Воровщикова, В.А. Кальной, О.Г. Прикот и др.).

Для решения поставленных задач исследования использовался комплекс следующих **методов исследования**:

- 1) теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности по проблеме совершенствования системы контроля в процессе управления профессиональной образовательной организацией;
- 2) эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), наблюдение, беседа;
- 3) методы количественной и качественной обработки данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Модель системы контроля в процессе управления профессиональной образовательной организацией.
2. Педагогические условия эффективности функционирования модели контроля профессиональной компетентности студентов.

Научная новизна исследования. Разработана и реализована модель системы контроля, учитывающая требования к уровню профессиональной подготовки студентов, с опорой на профессиональные критерии, определенные с помощью Экспертного совета преподавателей колледжа.

Теоретическая значимость состоит в том, что разработанная модель системы контроля в профессиональной образовательной организации позволит расширить и дополнить диапазон основных положений в теории менеджмента управления организацией.

Работа с понятийным аппаратом, проработаны характеристики ключевых понятий исследования (формирование понятийного поля исследования).

Практическая значимость исследования: состоит в разработке рекомендаций и внедрении разработанной модели системы контроля в процесс управления Профессионального Костанайского колледжа сферы

обслуживания, которая может быть использована в практике управления данной профессиональной образовательной организацией.

База исследования: КГКП «Костанайский колледж сферы обслуживания» Управления образования Акимата Костанайской области. Количество участников: студенты 1, 2 курса специальности «Повар», «Кондитер», 50 человек. Педагоги, составившие экспертный совет при определении критериев контроля студентов, 10 человек.

Этапы исследования. Исследование проведено в три этапа в период с 2.09.2021 по 24.12.2022 года.

На первом этапе (9.2021-09.2022) проанализированы основные положения научно-педагогической и методической литературы, нормативной документации по проблеме исследования, сформулированы цель, рабочая гипотеза, задачи исследования, разработана программа исследования.

На втором этапе (09.2022 – 12.2022) проведена экспериментальная работа. Суть ее заключалась в разработке модели системы контроля, учитывающей требования к уровню профессиональной подготовки студентов, с опорой на профессиональные критерии, определенные с помощью экспертного совета преподавателей колледжа.

На третьем этапе (12.2022) выполнен анализ и обобщение полученных результатов экспериментальной работы, выполнено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов: По результатам исследования были опубликованы 2 статьи в научном журнале «Молодой исследователь», в которых нашли отражение теоретические принципы и результаты работы.

Структура и объем работы.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемых источников, приложений. Основная часть работы изложена на ** страницах машинописного текста, в число

которых входит ** рисунков и ** таблиц. Список использованных источников содержит ** наименования, приложения занимают 3 страницы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

1.1 Сущность контроля в системе управления образовательной организацией в работах исследователей

Содержание понятия «управление» в контексте развития образовательного учреждения определяет специфика исследуемого объекта. Однако, многочисленными исследователями подчеркивается наличие аспектов, являющихся общими в управлении любой системы. В основе данной «характеристики лежит понимание управления как способности целостных динамических образований производить целенаправленную перестройку своих организмов в соответствии с изменениями условий» [4] во внутренней и внешней среде их существования. «Путем переработки информации, циркулирующей по принципу прямой и обратной связи между управляющим устройством и управляемой системой» [там же].

Таким образом, именно управление позволяет не только поддерживать целостность системы, но и обеспечивает развитие ее функционирования. Таким образом, основной и общей характеристикой управления является его целенаправленность и целесообразность, направленность на упорядочивание системы. Отметим важность для обеспечения верной направленности процесса управления переработки информации, полученной в процессе обратной связи, а значит регулируемой на основе углубленного качественного анализа.

Поскольку в работе мы рассматриваем управление как часть педагогической системы учебного заведения, «системообразующая основа (которой) имеет объективную природу, но по механизму реализации — это

субъективный процесс» [5]. Отсюда важно определить, как соотносятся практика и теория управления. Следует отметить, что развитие теории управления образовательными системами, сформировалась в исследованиях зарубежных ученых, с опорой на социальные, педагогические, психологические теории. Однако в работах российских исследователей теория управления учебным заведением пошла по пути исследования общей теории управления и теории социального управления. В работах западных ученых в теории управления образовательными учреждениями сложилось четыре основные концепции, с основой на критериях

- 1) экономической эффективности образовательного учреждения;
- 2) на критериях психолого-педагогической эффективности;
- 3) с опорой на теории управления развитием организационных структур и институционального развития;
- 4) на критериях релевантности, что обеспечивается методами диалектического и критического реализма и теории человеческих отношений. Последние две считаются наиболее приемлемыми для реализации в быстро меняющихся и нестабильных условиях современности.

В работе В. С. Пикельной по сущности управления сказано, как о «влиянии на управляемую систему с целью максимального ее функционирования, направленного на достижение качественно новых задач за счет циклически осуществляемых переходов в качественно новое состояние» [5]. Рассматривая данное понятие, Баркова А.И. пишет: «В этом определении сущность управления рассматривается сквозь призму влияния. (Мы придерживаемся мнения, что управление внутри системы образовательной организации является целенаправленным активным взаимодействием участников педагогического процесса, направленным на его упорядочение и перевод на более высокий уровень, что соответствует

закономерностям, которые определяют его развитие и обеспечивают получение заданного результата в оптимальном варианте)» [6].

Исследователи рассматривают управление учебным заведением «как специфическую деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают организованность (интегрированность) совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития образовательного учреждения» [4].

Однако в последнее время в науке понимание сущности управления образовательной организацией претерпевает изменение, что сказывается на выявленном отсутствии единства в понимании управления. Так, исследователем Итиным Ю.К., в обзорной статье замечено, что «одни (исследователи – уточнение наше, А.А.) отмечают, что управление — это деятельность, которая обеспечивает планомерное и целенаправленное воздействие на управленческую систему с целью ее максимального функционирования, другие рассматривают управление как совокупность организационных, методических, кадровых и других мероприятий, направленных на нормальное функционирование педагогического процесса» [7]. Р. Дафт дает определение менеджмента как эффективного и рационального достижения целей организации посредством планирования, организации, руководства и контроля организационных ресурсов. Но такое определение не добавляет ничего нового к пониманию этого социального явления. Согласно такому подходу содержанием управления является его функции, выделенные еще в начале XX века, а цель менеджмента — достижение целей организации. Однако цели организации реализует весь коллектив а не его управленческая подсистема.

Семантический анализ этих и других определений, использование процедуры специализации и обобщения, показывает, что их главными компонентами являются: субъект — управляющая система; объект —

управляемая подсистема; средство взаимосвязи — воздействие или взаимодействие; основа функционирования; цель. По мнению исследователей, данный «подход к управлению как влиянию имеет существенные недостатки, поскольку управление реализуется через деятельность субъектов управления» [7]. В связи с этим отметим, мнение Барковой А.И., которого мы придерживаемся, что «управление реализуется через деятельность субъектов управления. Большую часть содержания этой деятельности составляют приобретение, анализ информации, разработка управленческих решений, не предусматривающая прямых воздействий на управляемую подсистему» [6].

Отсюда ясна целесообразность понимания управления как воздействие, осуществляемое посредством взаимосвязи, которое также имеет недостатки, поскольку для управления учебным заведением предполагается активизация лишь системы управления, тогда как взаимодействие предполагает наличие субъектов.

С точки зрения управления как взаимодействия двух систем (управляющей и управляемой) рассмотрена сущность понятия управления в сборнике научно-исследовательских разработок в работе под редакцией Г. В. Ельниковой. В указанной работе управление понимается как направляемое «согласование совместной деятельности людей для достижения поставленной цели» (Научные основы управления школой /под ред. Г. В. Ельниковой. - Х.: ХГПИ, 1991) [9].

Анализ указанной идеи показывает, что он является недостаточным для характеристики процесса управления образовательной организацией, поскольку:

- 1) интерпретация понятия «взаимодействие» шире, чем понятие «влияние»;
- 2) характеристика процесса взаимодействия включает несколько уровней связи (прямое влияние, обратную связь, иерархическую

(вертикальная субординация), горизонтальную (координационные связи).

- 3) Следовательно, характеризовать процесс управления образовательным учреждением целесообразно через анализ составляющих категории взаимодействия.

Также, исследователями сделано уточнение по организации управления учебными заведениями включая педагогическое управление.

Тогда:

- 1) «в учебном заведении педагогическое управление должно доминировать;
- 2) объектом педагогического управления являются ученики и коллективы;
- 3) субъектами педагогического управления являются организаторы образования (педагоги, родители);
- 4) целью управления учебно-воспитательным процессом — является научное описание личности ученика» [6].

Полагаем, что целью организации деятельности управления в такой случае становится активировать, привлечь к деятельности по самоактуализации приобретения профессиональной компетенции у объектов управления (обучающихся) несколькими путями и методами. Такими методами может стать организация педагогической практики, (так решается задача привлечения к деятельности обучающихся), обеспечение направленности профессиональной компетенции (разработка профессиональных стандартов качества образования, куда мы привлекаем и мастеров производственного обучения, и заказчиков, и обучающихся) – так мы реализуем направленность на активизацию профессионального саморазвития обучающегося, как объекта управления, регулирование деятельности учащихся и учителей, координация их деятельности и контроль за ней.

Выполненный анализ работ исследователей в теории управления позволяет сделать вывод о недостаточной разработанности модели современного управления образовательной организацией.

Перейдем к рассмотрению функций управления. Чрезвычайно важным для понимания сущности управления является толкование его целей. Совпадают ли цели учебного заведения и цели управления? Целью учебного заведения в наиболее широком плане является развитие студента посредством воспитания и обучения. Понятно, что результат работы учебного заведения приобретает проявление в личности студента. Можно ли считать цель учебного заведения целью управления? Если да, то тогда мы будем вынуждены признать, что управляющая подсистема и без управляемой подсистемы могла бы реализовать цель учебного заведения.

Абсурдность этого очевидна. Именно с недостаточно четкой трактовкой целей учебного заведения и целей управления связано то, что в педагогической практике ныне сложилась особая проблемная ситуация. Ее источником является противоречие, которое может быть охарактеризовано как отсутствие единства целей воспитания, которые определяет общество, и целей учебно-воспитательного процесса отдельных учебных заведений. Учебные заведения оказались перед выбором — либо перестроить всю свою деятельность в соответствии с тенденциями развития общества, либо продолжать функционировать в рамках давно сложившейся парадигмы учебно-воспитательного процесса, что препятствует развитию.

Поскольку учебное заведение не может остановить свою работу и ожидать, когда на государственном и научном уровнях будут созданы условия для обеспечения единства в понимании целей учебного заведения, выдвигаемых обществом, и целей учебно-воспитательного процесса, то важным фактором является управление. Здесь определяются важность определения цели.

Мы поддерживаем мнение, что задает цели обучения и воспитания формулирует общество. Эти цели в каждом конкретном учебном заведении

конкретизируются и трансформируются с учетом его особенностей. Именно они определяют постановку целей управления учебным заведением, реализация которых создает условия для реализации целей обучения и воспитания. Иначе говоря, целью управления является создание необходимых условий для реализации целей учебного заведения.

В процессе педагогической деятельности используют многочисленные виды, формы, средства, методы обучения и воспитания, устанавливают многочисленные связи между участниками учебно-воспитательного процесса. Управление играет роль средства, уменьшающего разнообразие этого процесса до тех пределов, что дают возможность обеспечить реализацию его целей. Это осуществляется посредством планирования, установления норм, стандартов деятельности педагогов, формализации информационных потоков.

Главной особенностью управления учебным заведением, в отличие от других видов социального управления является его направленность на создание педагогических условий для развития студентов. В концентрированном виде эти условия проявляются в создании, поддержании функционирования и развития учебно-воспитательного процесса как целостной системы, обеспечивающей реализацию целей учебного заведения.

Одной из таких функций, обеспечивающих эффективную реализацию целей учебного заведения является контроль.

Мы проанализируем предлагаемую наукой теорию контроля, его сущность и практику. Как отмечают исследователи проблемы контроля, под руководством Т.И. Шаповой, этот аспект «наиболее подробно рассмотрен в теории управления общеобразовательными школами» [10].

Начиная с 30-х годов прошлого века, представлены наиболее доступные для массовой практики исследования Н. Шубина, г. Горской, М. Куприна вышли в 70-х годах. Среди педагогов-теоретиков и

«школоведов», которые в последнее время изучали контроль необходимо отметить следующие идеи:

1) Идеи Шамовой Т.И. согласно которой «контроль-это процесс, который осуществляет руководитель учебного заведения и в ходе которого выясняют соответствие функционирования всей системы учебно-воспитательной работы общегосударственным требованиям, учебным планам, инструкциям, приказам» [10].

2) Идеи В. Пикельной, по которой «контроль-это проверка соответствия реального течения процесса планам, нормам, инструкциям, решениям» [там же].

В менеджменте образовательной организации также есть мнение, которое мы поддерживаемся, что «контроль предусматривает всестороннее изучение и анализ учебно-воспитательного процесса в школе, объективное оценивание достигнутых результатов с целью предотвращения возможных ошибок, координации усилий в соответствии с определенными задачами. В таком случае контроль является регулятором учебно-воспитательного процесса» [10].

В основе контроля лежат два вида управленческой деятельности —

1. перцептивный, связанный со сбора информации о состоянии и развитии учебно-воспитательного процесса, предусматривающий сравнение действительного состояния дел с эталоном,

2. коммуникативный, который предусматривает создание коммуникативной сети, по которой идет информация, необходимая для управления педагогическим процессом,

Контроль должен выполнять диагностическую, корректирующую и регулирующую функции (в работах Е.М.Хрыкова, Н .М. Чепурной). По результатам контроля принимаются управляющие решения для регулирования контролировавшегося объекта. Анализ приведенных и других толкований понятия —контроль свидетельствует, что они имеют несколько блоков:

- кто контролирует?
- что именно контролируется?
- кого контролируют?
- с какой целью осуществляется контроль?

По мнению исследователя, с которым мы согласны «субъектом контроля является администрация. Объектом контроля является учебно-воспитательный процесс, в личностном плане представленный педагогами и учащимися» [2].

Как в этих, так и в других трудах авторы в известной мере приближаются к пониманию контроля как процесса установления «соответствия функционирования и развития всей учебно-воспитательной работы общегосударственным требованиям, учебным планам, инструкциям и приказам» [там же], что отражает цель этого вида управленческой деятельности.

Известно, что учебно-воспитательный процесс должен соответствовать определенным требованиям. Этих требований очень много-это наиболее общие цели работы учебного заведения, более локальные задачи отдельных направлений работы, требования нормативных документов к учебно-воспитательному процессу и управлению им. Если добавить к перечисленным требованиям, разработанные в учебном заведении, то количество требований, которым должен соответствовать ход событий, становится бесчисленным. И, если во время реальной управленческой деятельности сделать попытку проконтролировать выполнение всех этих требований, то это приведет к полной потере возможности управлять учебным заведением. В некоторых работах сущность контроля авторы рассматривают с учетом общенаучного толкования этого понятия. Они отмечают, что контроль направлен на получение достоверной информации о ходе реализации управленческих решений, принятого плана работы. В связи с этим надо отметить, что понятие управленческое решение является очень широким. Оно

объединяет планы, приказы, распоряжения, решения коллегиальных органов, нормативные документы, цели и задачи работы. Такое положение предопределяет необходимость более четкого определения направленности контроля на те или иные управленческие решения. Для определения сущности контроля важное значение имеет то, какой смысл управленческой деятельности предлагают использовать для его реализации специалисты. Такое содержание ярко характеризуют этапы контроля, представленные в работах ученых.

Анализ данных свидетельствует, что есть два подхода к этапам контроля.

Сторонники первого выделяют четыре этапа контроля: его планирование, получение информации, ее анализ и оценку, разработку выводов и предложений.

Сторонники второго подхода, кроме названных этапов, выделяют также проверку выполнения указаний, полученных работниками во время контроля.

Состояние современной теории контроля ярко характеризуют требования к его организации, которые предложили Т. Н.Десятов, А. Н. Коберник, Б. Л. Тевлин, н.н. Чепурна.

1. Объективность, конкретность и целеустремленность контроля, изучение учебно-воспитательного процесса с учетом основных его закономерностей.

2. Системность и систематичность контроля на основе выбора определенного отрезка времени его видов, определение оптимальных сроков организации проверок.

3. Диалектический подход к изучению и анализу содержания работы педагогов.

4. Повседневная проверка выполнения решений.

Анализ практики управления показывает, что в течение нескольких десятилетий контроль почти полностью был направлен на педагога,

процесс и результаты его деятельности. Таким образом, произошла подмена: вместо диагностирования эффективности управленческой деятельности контроль был сосредоточен на работе педагога. Не принципиально отличаются подходы к контролю западного менеджмента, представители которого считают, что контроль это наблюдение за деятельностью работников за точным соответствием деятельности организации определенному курсу и достижением поставленных целей и реализацией определенных коррективов. Такой подход несколько усложняет понимание контроля потому, что не дает ответа на вопрос, что является целью контроля: наблюдение за работниками, или диагностика достижения имеющихся целей, или эффективности коррекционных мероприятий.

Мы понимаем контроль как вид управленческой деятельности, включающий реализацию следующих функциональных задач:

1. Планирование – на этом этапе проводится установление модельных целевых достижений профессиональной компетентности (по уровням)
2. Организация - на этом этапе проводится исследование наличия достижений в развитии профессиональной компетентности учащихся, выявляются проблемные аспекты, разрабатываются научно-обоснованные условия решения выявленных проблем
3. Реализация (условий) регулирования, направленная на сближение имеющегося уровня развития профессиональной компетентности с модельными характеристиками, способствует сближению полученного промежуточного результата управления с запланированным.

Следовательно, в значительной мере возрастает роль внутреннего управления, поскольку только оно способно обеспечить создание системы работы, которая бы стала условием реализации цели учебного заведения.

В связи с этим можно подчеркнуть: если раньше контроль знаний, умений и навыков, уровня воспитанности учащихся был контроле деятельности отдельного педагога, то сейчас он является контролем эффективности функционирования системы внутреннего управления.

В заключении отметим, функция контроля необходима для реализации эффективного управления. Сущность контроля заключается в проверке того, как реализуется цель управления. Развитие теории и практики контроля может стать мощным стимулом для интенсивного развития учебных заведений.

1.2 Актуальные аспекты проблемы определения качества образования в работах исследователей

Актуальность решения проблемы повышения качества образования сегодня предлагается решать путем реформирования системы управления образованием, что вывело на передний план вопросы оценивания ее эффективности. Анализ библиографических источников, а также отслеживание тенденций развития образования позволил выявить рычаги управления качеством, сформулированными и внедренными на государственном уровне управления развитием образования, как в России, так и в Республике Казахстан.

Отметим, что реализация мероприятий по определению качества (а также выявлению проблем его развития и построение стратегических ориентиров развития качества образования) возложен на современном этапе развития систем профессионального образования на сами образовательные учреждения. Это представляется проблематичным при отсутствии достаточного научного и исследовательского уровня развития педагогов-мастеров производственного обучения. Отсюда, нами принято решение привлечения как можно большего количества мастеров к

решению исследовательских вопросов, именно мастер производственного обучения обладает компетентностью в определении уровня профессиональной компетентности обучающегося. По мнению мастеров производственного обучения, которое мы полностью разделяем, оценка качества образования должна:

- 1) быть реальной, максимально приближенной к реальности;
- 2) четко отражать состояние развития образования, а значит обладать достаточно показательными критериями ее оценки;
- 3) критерии и показатели уровня профессиональной компетенции обучающихся, должны отражать (представлять) качество системы образования конкретного образовательного учреждения, как в момент непосредственной фиксации уровня развития, так и для привлечения в разработку модели стратегического управления развитием.

Доктором педагогических наук, профессором Н.Г. Корнешук, занимающейся обоснованием теоретико-методологических основ для комплексной оценки качества деятельности образовательной системы, сделан вывод о необходимости системы показателей качества которые позволяют «прогнозировать тенденции развития образования на всех уровнях - от образовательного учреждения до национальной образовательной системы в целом, отслеживать и проектировать образовательный и развивающий потенциал образовательного пространства отдельных учреждений» [11].

Рассмотрим, как данная идея была реализована в практике систем образования России и Казахстана. В частности, в Казахстане с 2004 года проходит практический эксперимент по введению единого национального тестирования (ЕНТ — система оценки знаний выпускников, применяемая в Республике Казахстан. На данный момент развитие системы показателей оценки качества образования привели к разработке ГОСО (Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан, в РФ – ОСОКО, так называемой государственной Системы

оценки образования), что в целом, позволяет своевременно оценивать и контролировать уровень образовательной компетентности школьников, однако в системе профессионального среднего образования такая система (критерии и показатели компетентности по профессиональным направлениям) такая система на государственном уровне не разработана.

Это обуславливает понимание недостаточной сформированной профессиональной компетентности у студентов профессиональных колледжей. Данный факт основывается на опросе мнения работодателей, большая часть которых утверждает, что при приеме на работу студентов колледжей их надо дополнительно обучать определенным профессиональным навыкам, а также недостаточной удовлетворенностью студентов уровнем собственной профессиональной компетентности, получаемой по итогам обучения в системе среднего профессионального образования.

Однако заявленная проблема осознается на государственном уровне, что способствовало решению обязать образовательные учреждения самостоятельно разработать критерии оценки профессиональной компетентности студентов. Осуществление данного заказа мы рассматриваем возможным к осуществлению в рамках системы управления качеством образования и разработке системы его контроля.

В работах современных исследователей высказывается идея, которую мы поддерживаем, что «оценка качества образования содержит несколько показателей:

Качество образовательных достижений студентов

Качество организации образовательного процесса» [11]

Качество иных «отсроченных или опосредованных эффектов деятельности образовательных учреждений и системы образования в целом» [там же].

Собственно, основной направленностью оценки качества образования является своевременное выявление проблем (ими может стать снижение

результатов образованности, снижение мотивации к обучению, несоответствие получаемой компетентности параметрам рынка и прочие факторы), что обязывает управление образованием постоянно отслеживать и своевременно выявлять проблемы и потребности субъектов и объектов образовательного процесса, выявлять адекватность внедрения образовательных инноваций и проектов, для решения проблем, понимание наличия реальных ресурсов для развития образования. Все указанные факторы, на наш взгляд являются показателями эффективности управленческой деятельности образовательного учреждения.

Для разработки критериев и показателей качества профессиональной образованности студентов необходимо четкое понимание понятия «качества». Мы ориентируемся на интерпретацию этого понятия, данную в толковом словаре, «качество это;

1) совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность;

2) ... свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо» [11, 195]

Как показывает анализ понятия качества с точки зрения философии, для него характерна связь с понятием количества, причем их взаимообусловленность, а также философский закон перехода количества (то есть количественных изменений) в качество.

Тогда, говоря словами исследователей, «любые объекты, процессы могут быть охарактеризованы показателями:

1) количество,

2) качество,

3) количественные и качественные параметры» [11].

Исследователями сформулированы идеи зависимости направленности развития объекта в зависимости от того, на чем акцентируется внимание в образовательном процессе, на количестве или

на качестве, существует несколько подходов в организации работы. В частности, исследователями [12, 13, 14, 15] вопрос решается с позиции, «что качество объекта - это совокупность его свойств или характеристик», в тоже время другие авторы настаивают на понимании качества, как одной «совокупной характеристике всех свойств объекта, т.е. объекта в целом» [11].

В работе мы придерживаемся мнения профессора Е.А.Гнатышиной. Также отметим мнение профессора Корнешук Н.Г., по утверждению которой «показателем качества объекта должен быть уровень качества оцениваемого объекта или по отношению к качествам других однородных объектов, или по отношению к эталонному качеству» [11]. Отсюда мы делаем вывод, что определить качество образования можно путем уровневой оценки определенного критерия, «включающего свойства и признаки». Такой совокупной характеристикой является профессиональная компетентность обучающегося.

Важными свойствами качества как такового является возможность его изменить, то есть развить, причем направленность развития, как доказано в работах исследователей, может идти извне – определяться условиями образовательной среды, так и изнутри – при осознании свойств и признаков качества самим объектом. Также для нас важно понимание стихийности либо направленности формирования качества. Поскольку мы рассматриваем развитие качества образования – а именно, профессиональной компетентности обучающегося, как управляемой деятельностью, то ее необходимо разрабатывать и внедрять осознанно, принимая определенный стандарт. Соответствие характеристикам которого позволяет удовлетворить внутренние потребности личности студента стать профессионалом высокого качества, так и потребности внешние – здесь мы ориентируемся на требования потребителя продукции образовательное учреждение профессиональный колледж – работодателей. (мы также учитываем потребности родителей, государства и общества).

В работах исследователей рассматривается динамика развития формулы, для описания качественного соответствия стандарту, для этого, как мы уяснили выше, в характеристике (в нашем случае этой характеристикой является профессиональная компетентность обучающегося) должно найти отражение, во-первых, соответствие стандарту. Тогда данный этап схематически можно представить следующим образом (рис.1):



Рисунок 1 - Соответствие стандарту

Для нас важным здесь становится понимание того факта, что мы определяем лишь вопрос соответствия «образовательного продукта» пониманию стороны-«изготовителя» (в данном случае стороной выступает государство).

Сегодня в Казахстане при определении качества объекта используется система установления соответствия стандартам и спецификациям что стало возможным в связи с продвижением международных стандартов качества. Соответственно понятие качества развивается до понимания нацеленности «образовательного продукта» запросу стороны применяющей данный продукт. Отсюда схема соответствия стандарта выглядит следующим образом (рис.2):



Рисунок 2 - Соответствие применению

Данное соответствие можно проконтролировать на этапе производственной практики, когда достигается понимание соответствует ли образовательный продукт требованиям производства.

В работах авторов описаны различные схемы развития качества и понимания характеристик и свойств их соответствия качеству.

Важно понимать, что качество образования несколько отличается от качества материальной продукции, и современные идеи понимания качества образования предъявляют высокие требования к качеству развития обучающегося (помимо знаниевых и личностных компетенций, в состав компетенций включены параметры умений и навыков саморазвития и самообучения, формирование определенной культуры личности и ее мировоззрения, называемые готовностью).

Приведем ссылки на работы исследователей. На наш взгляд глубоким анализом проблем развития качества образования и проблемы соответствия его стандартам отличается работа М.М.Поташника [16], где также рассмотрены вопросы методологии развития управленческих подходов и их реализации в деятельности.

В другом исследовании авторы рассматривают качество с точки зрения проектной реализации. Отсюда понимание качества по образованию выражено следующим формулировкой: «соотношение цели и результата как меры достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника» [16,с.33].

Идеи автоматизации контроля образования рассматриваются в работе Г.А. Бордовского [17], для нас интересными представляются идеи автоматического управления качеством образования, развитые в данной работе. Также мы рассмотрели результаты научных исследований института управления и оценки качества, вышедших под редакцией Г.А.Бордовского, а авторами выступили Е.С.Заир-Бек и А.П.Тряпицина [18].

Э.М. Коротков в работах по исследованию систем управления [19] и по управлению качеством образования, формулирует его качество «как комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания» [20, с.77]. Для нас важными стали идеи автора, выделившего важные характеристики профессиональной компетентности, как «качество:

- 1) потенциала,
- 2) процесса формирования,
- 3) результата образования».

В работе В.А. Болотова [89] подробно описана разработка показателей качества результатов обучения, куда входит интересующее нас аналитическое описание контроля качества.

В работе другого автора (В.И. Звонникова) разработана система классификация шести групп показателей качества образования и дано аналитическое описание предполагаемых изменений качества в случае внедрения управленческого воздействия. В науке данный подход получил название технологического. Что оценивается и контролируется в рамках технологического подхода? Это «образовательный процесс, преподавательский корпус, научно-методическая поддержка образовательного процесса, административное сопровождение, система мониторинга качества образования, инфраструктура» [11].

С точки зрения деятельностного подхода, понимающего образование как развитие личности в деятельности, результатами образования определяют уровень развития компетенции к самореализации человека.

Собственно понимание качества образования широко рассмотрено в работах российских исследователей, с разных сторон.

Для нас важным является идея наибольшего/наилучшего соответствия требованиям рынка, предъявляемым к профессиональному развитию (профессиональной компетентности) студента. Это так

называемые «потребительские свойства», анализ которых выполнен в работе Д.А.Иванова [21].

Интерес в рамках нашего исследования представляет системный подход к пониманию качества образования. Для системного подхода актуальной является идея взаимосвязи и взаимообусловленности качества и содержания образования. Тогда развитие и обогащение знания происходит по мере осознания новых элементов содержания образования. Сошлемся на мнение А.И.Субетто по формированию осознанности знания: «одни свойства влияют на ее формирование, а другие — служат областью ее проявления (глубина и систематичность необходимы для формирования осознанности; системность определяет осознание места знаний в целостной теории; обобщенность и конкретность, свернутость и развернутость — служат формой проявления осознанности)» [22].

При анализе понимания категории качества образования становится ясно, что основания качества с точки зрения различных подходов также различны. Приведем пример предложенной систематизации оснований качества образования и подходов к нему, данные в работе Л.Н. Давыдовой [23], на основании анализа указанной работы был сделан отбор актуальных подходов и показателей для настоящего исследования (см.табл. 1)

Таблица 1 – Выявленные критерии и основания качества образования с точки зрения основных научных подходов

Научные подходы	Критерии и основания
Рационально-эмпирический	Опытно-чувственное знание и эмпирическое знание
Формально-отчетный	Определение уровня успеваемости по параметрам хорошо и отлично
Психологический	Определение уровня развития познавательных процессов личности

Педагогический	Определение уровня воспитанности и обученности
Процессуальный	Определение уровня развития процесса образования
Результативный	Результаты педагогической деятельности образовательного учреждения
Компетентностный	Определение уровня компетентности
Личностно-ориентированный	Определение уровня развития личности обучающегося

Помимо выделенных подходов для нас представляет интерес экспертный подход и квалиметрический подход, инструментом которого является мониторинговое исследование.

В работах Е.А.Гнатышиной, Г.А.Герцог, Воротилова В.И. рассматриваются результаты, которые позволяет получить мониторинговое исследование для определения динамики и уровня профессионального развития компетентности студента, а также выступает отражённым результатом процесса образования [14], [24], [25].

Таким образом, мы видим, что запросы на качество образования даже с точки зрения основных научных подходов различны. Обеспечивать оценку качества образования призваны определенные критерии, характеризующие установленные запросы определенной категории социальной группы (потенциальных работодателей, родителей, государства и прочих).

Для данного исследования определены основания для оценки качества процесс контроля показателей качества, то есть уровень развития профессиональной компетентности. Критерии профессиональной компетентности обучающихся призваны определить эксперты (в рамках нашего исследования организована деятельность экспертного совета преподавателей-мастеров, которые, основываясь на исследовании потребностей профессионального рынка к современному обучающемуся).

1.3 Особенности организации контроля качества в системе управления образовательным процессом организации и разработка модели

В параграфе дается обоснование педагогической модели системы контроля, учитывающей соответствие критериям профессиональной подготовки студентов.

Как показал анализ, выполненный в подпунктах выше, исследователями выявлены проблемы в организации практики эффективного контроля качества образования, поскольку процедура и критерии, а также стандарты образования и компетентностные характеристики оценки для системы профессионального образования недостаточно разработаны, либо не определены вовсе. Так, в работах исследователей подчеркивается, что «количественные подходы на практике слишком общие, что не позволяет в полной мере отразить все многообразие деятельности образовательного учреждения» [14], а также отмечают проблематичность в ориентации на показатели качественного подхода из-за недостаточной объективности.

В частности, нами проанализированы работы А.А.Ивина по проблемам оценки в философии образования [26-29], работы Ю.К.Бабанского [30], И.Я.Лернера [31], П.И.Пидкасистого, В.М.Полонского и др. [32], в области педагогики. Также мы основывались на изучении работ психологов А.А.Бодалева [33, 34] и др., и работ по менеджменту и управлению образованием Гнатышиной Е.А., Герцог Г.А., Савченкова А.В., Алексеевой Л.П., Увариной Н.В., Корнеевой Н.Ю., Белевитина В.А. и других исследователей [13-14], [24][35], необходимо отметить, что понимание контроля образования до сих пор научно не разработан, поскольку нет четкого определения, к которому бы сводились позиции авторов.

Что показательно, то, что философская энциклопедия и словари по психологии и педагогике дают понятия других терминов через контроль, как понятие родовое (к примеру, самоконтроль и пр.). Подобную ситуацию

отмечают исследователи также и в отношении понятия оценка, которое также не дает обоснование термина в указанных словарях.

Однако, управление развитием образовательного учреждения невозможна без четкого понимания и характеристик контроля и оценки.

«Диагностическое оценивание традиционно применяется для определения начального статуса или состояния предмета или явления. Оно проводится до вмешательства извне с целью выяснения, какое сопровождение необходимо или с целью выявления исходного статуса. Различие между формирующим и суммирующим оцениванием было определено М.Скривеном, а Б.Вортен и Д.Сандерс указывали на необходимость разведения этих форм оценивания, которые на практике кажутся подобными».

Б.Вортен и Д.Сандерс указывали, что «формирующее оценивание проводится по ходу реализации программы для предоставления информации, необходимой для улучшения программы» [11, с.50] « и оно носит текущий характер. Формирующее оценивание применяется для получения промежуточной рефлексии, пока программа или деятельность еще не закончена, а находится в процессе развития. Постоянно предоставляемая рефлексия позволяет своевременно внести коррективы по ходу деятельности, пересмотреть ее приоритеты и направление. Концепция формирующего оценивания давно и успешно применяется в промышленности, на производстве и в структурах бизнеса. В образовании эта форма оценивания используется редко из-за недостаточно развитых стратегий и инструментов предоставления своевременной, конструктивной и развивающей обратной связи. Суммирующее оценивание проводится в конце программы для предоставления потенциальному потребителю суждения о ее достоинствах или недостатках» [там же, с.52].

Отсюда М.М.Поташник сформулировал два подхода к оценке качества образования в целом:

- 1) оценка по процессу или образовательным услугам;

2) оценка по результату, т.е. по конечному продукту.

В различной литературе выделяются следующие модели оценки:

- 1) модель оценки по результату;
- 2) модель оценки достижения результата;
- 3) модель оценки, ориентированной на развитие;
- 4) модель оценки, ориентированной на цели и задачи образовательного учреждения;
- 5) модель оценки профессиональных кадров.

Кратко охарактеризуем эти модели.

Модель оценки по результату предполагает следующую последовательность: Ресурсы → Деятельность → Продукт (Результат). Под результатами здесь понимаются изменения, к которым стремится объект оценивания. Деятельность – это то, как используются Ресурсы для получения Результатов.

Модель оценки достижения результата (разработана в Йельском университете) предлагает начинать процесс оценивания с анализа реальных потребностей и ресурсов, которыми обладает организация. Это позволяет превратить оценивание в практически значимый и работающий инструмент. После формулировки целей, доступных для операционализации (через конкретные действия, поступки), определяются лучшие образцы деятельности, под которыми понимаются научно подтвержденные и обоснованные модели, примеры оптимальной деятельности (так называемая база сравнений). Учитывая культурные особенности организации, модель реализует имеющийся потенциал и инфраструктуру и ориентируется на профессиональное сообщество. После процедуры оценивания важным моментом является предложение стратегий непрерывного повышения качества деятельности и поиск способов обеспечения устойчивости деятельности, форм институализации успешной деятельности. Преимуществом модели является учет культурных особенностей и ее реалистичность.

Модель оценки, ориентированной на развитие (автор Д.Стаффлбим [11, с.59]), соотносит цель профессиональной оценки как улучшение, а не как констатацию и предполагает следующую последовательность: определение конкретных целей и задач организации и построение процесса оценки вокруг этих целей (Контекст) → вклад ресурсов и средств для достижения ее целей (Вклад) → контроль и фиксирование прогресса на протяжении всего оценочного цикла (Процесс) → измерение и интерпретация результатов оценки в конце цикла (Продукт).

С учетом вышесказанного сформулируем, что эта модель опирается на установление образовательных стандартов деятельности образовательных систем и последующее сравнение реальных результатов системы в соответствии с достижением поставленной цели. Последовательность оценивания: установление образовательных стандартов → определение существующих несоответствий между деятельностью образовательных систем и стандартами → использование полученной информации о несоответствии для изменения деятельности или стандартов.

В исследовании модель оценки, ориентированной на цели и задачи образовательной системы, входит составной частью в квалиметрическую модель комплексной оценки качества образовательных систем.

«Модель оценки профессиональных кадров (авторы Стронг, Хелм [11, с.60] благодаря ее широкой концептуальной и теоретической базе становится применимой к оценке широкого круга различных специалистов образовательного учреждения и предполагает следующие шаги оценивания: определение потребности системы → соотнесение идеальных профессиональных характеристик → выбор индикаторов успешной эффективной деятельности → установка стандартов успешной деятельности → фиксация результатов деятельности в письменном виде → оценка деятельности».

В зависимости от объекта оценивания разделяют три типа оценок:

- количественная оценка - применяется в случае, когда явления или процессы слабо, но все-таки формализуются;
- экспертная оценка – когда плохо формализуются проблемы, в отношении которых имеется достаточный информационный потенциал, при этом точные методы измерения пока не разработаны;
- качественная оценка – когда информационный потенциал проблемы недостаточен.

Оценка является выражением ценностного отношения утверждения к объекту. Также выявлено, что «оценка лежит в основе процесса осознанной саморегуляции. В психологических исследованиях теоретического и эмпирического характера оценивание представлено в качестве психических процессов, где исследуются место и роль оценок в процессе мышления, деятельности, в формировании самооценок, подвергается анализу роль оценок на межличностном восприятии, понимании, взаимодействии» [32, 33].

В работах большого числа исследователей оценка анализируется как «средство воздействия на развитие личности и формирование деятельности», а оценка изучается как «средство регуляции поведения и системы отношений» рассматривает оценивание «как социально-воспитательное явление, считая крайне важной функцией оценивания ценностификацию».

В педагогике оценивание исследуют в рамках управленческой деятельности педагога, а также деятельности, направленной на изучение личности обучающегося.

В.А. Болотов [36] под оценкой качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений обучающихся и оценку качества образовательного процесса.

Е.В.Яковлев [37] качество образования рассматривает как интегральную характеристику образовательного процесса и его результатов, оценивание качества образования сводит к конечному

результату и предлагает следующую формулу: $\text{качество образования} = (\text{свойство реального результата}) / (\text{существенные свойства требуемого результата})$.

Б.Вортеном и Д.Сандерсом [11] выявлено, что «оценивание образовательного процесса предполагает проведение исследования и вынесения оценочного суждения по следующим направлениям: «

- определение стандартов для оценки качества;
- сбор необходимой информации;
- применение стандартов для определения качества.»

Судя по анализу приведенных материалов, требования к образовательному процессу, как и подход к его организации, а также требования по результатам обучения студента на современном этапе очень высоки.

Как показывает практика, существуют проблемы оценивания образовательных достижений обучающихся.

В систему профессионального образования РК были внедрены тестовые процедуры оценки учебных достижений что позволило ввести в образовательную практику богатую по структуре и содержанию систему рейтинговых 100-балльных оценок.

Отличие рейтинговой оценки от обычной состоит в особой форме формализации выставления этой оценки.

При выставлении обычной оценки субъект оценивания для себя формулирует критерии оценивания (а может и не сформулировать), при этом, следует отметить, оценка становится весьма субъективной. При выставлении рейтинговой оценки субъект оценивания разбивает общую оценку на множество мелких, в конце их суммирует, в результате чего получается рейтинговая оценка.

С точки зрения управления развитием студента, мы придерживаемся мнения исследователей, полагающих что оценивание состоит в процессе

совершенствования процесса принятия решений и эффективности контроля» [35, 10].

1.4 Педагогические условия, обеспечивающие эффективность модели контроля обученности в процессе управления образовательной организацией и условия их совершенствования

В параграфе обосновывается идея эффективности разработки модели контроля обученности следующими педагогическими условиями:

- разработкой компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;
- внедрением разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;
- отслеживанием состояния развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

Мы полагаем, что для эффективного управления качеством образовательной системы следует определиться с объектом управления.

В процессе управления реализуются все функции:

- планирование
- организация
- руководство
- контроль.

Все отмеченные функции взаимосвязаны.

Управление качеством зависит от системы показателей ее оценки

На международном уровне ею определены стандарты, позволяющие решать задачу обеспечения качества, а также его улучшения.\

Как сформулировано исследованиях, «система управления качеством по стандартам ИСО, способствует:

повышению эффективности, производительности и внутренней координации работ организации;

выявлению задач в области качества, стоящих перед организацией, обеспечению ее ориентированности на интересы потребителей;

приданию существующим и потенциальным потребителям уверенности в возможностях, которыми располагает организация;

достижению и поддержанию требуемого качества продукции или услуг, отвечающих выявленным или предполагаемым нуждам потребителей;

созданию основ для сертификации системы;

установлению исходно уровня для ее непрерывного совершенствования.»

Отсюда в системе управления качеством выделяется 3 основных функциональных блока :

1) формирование стратегии управления качеством (целеполагания, прогнозирования, планирования или программирования, оптимизации и нормирования);

2) реализации стратегии управления качеством – организации управления, координации и обеспечения, включая формы кадрового, метрологического, информационного, материально-технического обеспечений;

3) обратной связи – контроля, испытаний, анализа, учения, отчетности и оценки».

Для системы качества образования на государственном уровне разрабатываются стратегии и стандарты качества, определяются элементы компетентности современного специалиста.

Однако, как мы установили на практике, для системы профессионального среднего образования профессиональные стандарты на данном этапе в Республике Казахстан не установлены.

Поскольку оценка (контроль, анализ) качества образования должна соотноситься с установленными нормами качества, одним из важнейших условий обеспечения эффективности разработки модели контроля обученности мы считаем должна быть разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов.

Вторым условием мы определили внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования и необходимость отслеживания состояния развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

Для нас существенным в рассмотрении идеи решения проблемы качества образования становится идея контроля в процессе совершенствования качества управления ОУ, поскольку мы считаем, что ценной является сама система отслеживания, постоянного измерения качества (мониторинг качества), самоанализ деятельности на всех уровнях ценна тем, что позволяет определить, где мы находимся по сравнению с другими, а образовательной структуре оставаться конкурентоспособной.

Для контроля уровня профессиональной компетенции мы полагаем эффективным является мониторинг обученности. По мнению А.Н. Майорова, «мониторинг сегодня наиболее совершенный способ обеспечения своевременной и качественной информацией» [38, с. 12].

С точки зрения компетентностного подхода мониторинга как педагогическое условие развития студентов отмечают в работах Е.А. Гнатышина и В.П. Косырева. Авторы используют мониторинг учебно-профессиональной компетентности как интегративно-стимулирующую оценку, поскольку отмечается соотношение востребованности специалиста на рынке труда и компетентностная его оценка становится условием эффективности подготовки студента.

Понятие «мониторинг» сегодня не имеет однозначного толкования. В частности, затрудняет поиск общего определения тот факт, что понятие «мониторинг» относят как к научной сфере, так и к сфере практики.

Отсюда мониторинг позволяет исследовать реальность и быть одновременно фактором управления поскольку своевременно и качественно информирует.

Об огромном интересе к феномену мониторинга в отечественной педагогике свидетельствуют многочисленные исследования собственно педагогической ориентации, опубликованные в последние десятилетия (В.П. Беспалько, В.А. Кальней, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.Н. Майоров, Т.Н. Третьякова, Ю.А. Шихов, С.Е. Шишов и др.), а также исследования в области управления образовательными системами (учреждениями) на основе мониторинга (Б.З. Зельдович, Г.П. Зинченко, Э.Б. Кайнова, А.И. Кочетов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.).

Одним из наиболее общих определений педагогического мониторинга является определение, предложенное А.Н. Майоровым, как «система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития» [38, с. 85].

Анализ теоретических исследований показал, что существующие системы мониторинга авторы (В.И. Андреев, Е.А. Гнатышина, В.А. Кальней, С.В. Коршунов, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов, Ю.А. Шихов и др.) классифицируют по различным основаниям. Однако на практике, как правило, используются сочетания видов мониторинга.

Различные исследователи выделяют различные основания для описания мониторинга, обобщив которые, (Л. Львов) выделил существенные признаки понятия педагогический мониторинг (см.табл.3) [39][40].

Подводя итоги анализа указанных точек зрения можно полагать, что мониторингом профессиональной компетентности (ПК) является система критериев и показателей, которые соотносятся с применимостью специалиста на рынке труда, и позволяет отслеживать, интерпретировать, прогнозировать, контролировать и управлять процессом эффективного формирования профессиональной компетентности у обучающихся.

Таблица 3 - Содержание понятия педагогический мониторинг в работах различных авторов

Автор	Содержание мониторинга	Функции
Андреев В.И.	Системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива	Диагностика. Прогнозировани е
Майоров А.Н.	Система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, позволяющая судить о состоянии объекта в любой момент времени и дающая прогноз его развития	Сбор. Обработка. Хранение. Распространение . Суждение. Прогнозировани е
Шихов Ю.А.	Система непрерывного, научно-обоснованного сбора, хранения, переработки, интерпретации информации о состоянии и развитии педагогической системы или отдельного обучающегося, обеспечения обратной связи с целью наиболее оптимального выбора образовательных целей и задач, а также методов и средств их решения	Сбор. Хранение. Переработка. Интерпретация
Гнатыши на Е.А.	Универсальная система сбора, анализа, оценивания и преобразования информации об объекте управления в новые векторы его развития	Сбор. Анализ. Оценивание. Преобразование. Прогнозировани е
Львов Л.В.	Система мер, образующая профессионально-образовательную среду по отслеживанию и количественно-качественной интерпретации, прогнозированию, предупреждению, контролю и определению момента перехода к очередному типу обучения, соблюдение которых способствует поэтапному и наиболее эффективному формированию учебно-профессиональной компетентности	Отслеживание. Количественно-качественная интерпретация. Прогнозировани е. Предупреждение . Контроль. Индикация

Выводы по главе 1

1. Если в управление деятельностью профессиональной образовательной организации внедрить модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, то будет обеспечено повышение качества подготовки специалистов среднего звена. Эффективность модели будет обеспечена следующими педагогическими условиями:

- разработкой компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;
- внедрением разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;
- отслеживать состояние развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

Контроль профессиональной компетентности студентов колледжа строится на компетентностных критериях и показателях, а также востребованности специалиста на рынке труда, мониторинг решает задачу качественного и своевременного информирования развитием профессиональной компетентности студентов, что является фактором управления образованием.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

2.1 Описание организации и методов исследования

В первом разделе нами были рассмотрены теоретические аспекты проблемы управления качеством образовательного процесса средствами контроля. Рассмотренные аспекты позволили выдвинуть предположение, что решение проблемы - а именно, управления качеством образовательного процесса в условиях учреждения среднего профессионального образования возможно средствами организации мониторинга, что потребовало экспериментальной проверки.

В данной главе нами была поставлена цель: провести практическое исследование совершенствования системы контроля в группах КГКП «Костанайский колледж сферы обслуживания» (далее - колледж) специальностей на базе 9 классов (повар, кондитер, официант, конфетчик, пекарь, наладчик оборудования в производстве пищевой продукции, контролер-кассир, формовщик колбасных изделий, продавец продовольственных товаров), в количестве 156 человек (распределение количества обучающихся по группам приводим в приложении 1)

Исследование было организовано в период с 02.09.2020 по 27.11.2022 г.

Сущность исследования заключалась в следующем:

Совершенствовать оценочные технологии путем проведения интерактивного мониторинга учебных достижений посредством тестирования.

На основании идеи, разрабатываемой в работах Полихрониди А.Х. и воспринятых в данной работе, интерактивный мониторинг позволяет « постоянно и систематически диагностировать качество освоения

образовательной программы и при этом максимально реализовать единство контролирующей и обучающей, воспитывающей и развивающей функций педагогического контроля» [41].

В практике колледжа ведется несколько методов оценки, с помощью которой осуществляется контроль за качеством образования студентов. В частности, метод компьютерного тестирования дает информацию диагностического, аналитического характера для реализации контроля и образования.

Согласно цели и основному направлению исследования были уточнены задачи экспериментальной работы:

Были определены следующие этапы работы:

1. Подготовительный (диагностический) этап.

На данном этапе мы решали задачу изучения имеющегося уровня профессиональной обученности учащихся. Для диагностического исследования мы использовали метод тестирования.

Предваряя исследование, мы провели анкетирование среди преподавателей колледжа. Мы хотели выяснить, как именно ведется оценка профессиональных знаний, получаемых студентами в колледже. Для выполнения этого этапа применяли анкетирования.

Студенты групп колледжа в количестве 156 человек были распределены по логике исследования на экспериментальную и контрольную группы, ЭГ, где мы реализовали разработанные условия, и проводилась специальная работа по реализации разработанных условий реализации контроля профессиональной компетентности. И КГ, где обучение шло по традиционному способу, без внедрения мониторинга.

Констатирующий эксперимент проводился в 2020-2021 учебном году, были собраны материалы для анализа требований работодателей к профессиональной компетентности студентов, проходивших практику. Также на уровне администрации было принято решение по организации экспертной группы преподавателей колледжа, далее в работе называемой

Экспертный Совет. Мастера провели анализ планов учебных дисциплин, анализ профессиональных стандартов для специальностей колледжа и сравнительный анализ, что выявило проблему недостаточной разработанности характеристики профессиональной компетентности студентов специальностей колледжа. Данный факт потребовал специально организованной деятельности по разработке и оформлению характеристик профессиональных компетенций студентов специальностей колледжа.

Помимо мастеров-преподавателей, вошедших в состав Экспертного Совета колледжа, к аналитической работе по определению профессиональной компетентности профессионала специальности в экспериментальной группе привлекались студенты с целью активизации мыслительной деятельности и формирования осознанности в понимании роли достаточного уровня профессиональной компетентности в профессиональной жизни специалиста.

Кроме того, были проведены диагностические мероприятия по оценке уровня профессиональной образованности студентов обеих групп на первом этапе исследования.

Формирующий этап был проведен в следующем 2021-2022 учебном году, когда в экспериментальной группе были внедрены и реализовывались условия, предложенные в данном исследовании.

Также у студентов обеих групп было проведено анкетирование:

- 1) с целью определить уровень их профессиональной компетентности по результатам обучения (количественная оценка)
- 2) с целью самооценки студентами качества собственного обучения.

В реализации формирующего эксперимента мы опирались на методику внедрения интерактивного мониторинга, как средства оценки и контроля развития уровня профессиональной компетентности студентов, разработанную Полихрониди А.Х., обосновавшего «эффективное

сочетание форм, методов и оценочных интерактивных средств для мониторинга качества подготовки студентов в колледже» [41].

Работа потребовала реализацию методов наблюдения, аналитического описания, проведения мониторинга в рамках формирующего эксперимента.

На следующем, аналитическом этапе исследования, были проведены анализ и формулирование полученных результатов исследования, оформлены рекомендации по разработке и внедрению стандартов профессиональной компетентности для студентов колледжа, внедрение разработанных стандартов для всех специальностей колледжа. При обработке результатов применялись методы математической статистики.

Основная суть формирующего этапа экспериментальной работы заключалась в последовательных мероприятиях, направленных на внедрение разработанных условий реализации системы контроля профессиональной компетентности студентов.

В рамках проведенного эксперимента реализовывали модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, как функциональный этап системы управления деятельностью профессиональной образовательной организации.

В экспериментальной работе реализовывались следующие педагогические условия:

- разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;
- внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;
- отслеживание состояния развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

Средством контроля уровня профессиональной компетентности студентов является их оценка на основе диагностической процедуры, в содержание которой включены:

- требования государственного образовательного стандарта
- уровневый подход
- изучение уровня развития образованности студентов на основе тестирования.

Для квалитетической оценки развития профессиональной компетентности студентов мы использовали диагностическую матрицу, разработанную в работах Полихрониди А.Х., однако ее содержание – характеристики профессиональной компетентности студентов специальностей были разработаны нами. Процедура оценивания реализовывалась индивидуально с каждым студентом при проведении тестирования. Мониторинг развития уровня компетентности ведется следующим образом. Оценке подвергается каждый блок компетенций. Схему оценивания в виде таблицы мы приводим в Приложении 2.

«В графе 2 фиксируются результаты адаптивного тестирования (тестовые баллы - A_{mi}) и процент освоения компетенций по блоку по формуле: $ПА_{mi} = (A_{mi} / TA_{max}) \times 100\%$, где TA_{max} – максимально возможное значение тестовых баллов в данном блоке.

В графе 3 фиксируются оценки решения интерактивных практических заданий в баллах (B_{mi}) и процент освоения компетенций по блоку по формуле: $ПБ_{mi} = (B_{mi} / TB_{max}) \times 100\%$, где TB_{max} – максимально возможное значение баллов при решении интерактивных практических заданий в данном блоке.

В графе 4 фиксируются результаты практической работы (Практическая компетенция - ПК). Подсчет по каждой профессиональной компетенции производится по следующей шкале уровней сформированности: начальный - 0 баллов (данная компетенция не сформирована); средний - 1 балл (данная компетенция сформирована не

полностью); целевой - 2 балла (компетенция сформирована). Затем все результаты по блоку суммируются и для каждого студента получается баллы работы в ПК по i - му блоку (B_{mi}) и процент освоения компетенций по блоку по формуле: $P_{Bmi} = (B_{mi} / T_{Bmax}) \times 100\%$, где T_{Bmax} – максимально возможное значение баллов при работе в ПК в данном блоке.

По каждому блоку подсчитывается средний уровень освоения компетенций по i - му блоку по формуле:

$$C_{mi} = (P_{Ami} + P_{Bmi} + P_{Vmi}) : 3$$

Затем вычисляется общий уровень освоения профессиональных компетенций данным студентом (%) по формуле:

$$C_m = (C_{m1} + C_{m2} + C_{m3} + C_{m4}) : 4. \text{» [41]}$$

Проведя оценку развития образованности каждого студента с помощью указанных инструментов в результате мы получаем картину уровня развития его профессиональной компетентности.

Также были вычислены показатели освоения профессиональных компетенций студентов по уровням их развития. Результаты работы представим в параграфе ниже.

2.2 Реализация мероприятий для успешного контроля в процессе управления профессиональной образовательной организацией

Для того, чтобы данные по результатам контроля по образованности студентов были удобны для дальнейшей регулирующей, управляющей, презентационной и иной информативной работы необходимо представить их в разбивке по уровню развития компетентности. В науке распространена трехуровневая шкала, которой мы воспользовались, и полученные данные были соотнесены с показателями уровня развития

и дифференцированы по трем шкалам уровней развития профессиональной компетентности студентов:

- Низкого
- Среднего
- Высокого

Поскольку оценка результатов освоения образования у студентов проводится по 100 балльной шкале, то для определения уровней соответствия профессиональной компетентности также использовали 100-балльную шкалу.

Эти уровни освоения профессиональной компетенции (далее – ПК) соответствуют следующим критериям (см. таблицу 2.1):

Таблица 2.1 - Показатели соответствия общего среднего показателя определенному уровню развития профессиональной компетенции студента

Уровень развития профессиональной компетенции студента	низкий	средний	высокий
Показатели общего освоения профессиональных компетенций	≤ 35	35 - 65	≥ 65

Таким образом, можно судить об уровне развития профессиональной компетентности студента. Действительно, если показатели выявленного общего освоения профессиональных компетенций студента составляет менее тридцати пяти процентов, можно говорить о довольно низком состоянии развития профессиональной компетентности студента.

При показателях общего освоения профессиональных компетенций студента, укладывающихся в границах 35-65 процентов освоенности можно говорить о среднем уровне развития профессиональной компетентности студента, и утверждать наличие высокого уровня развития

профессиональной компетентности студента при общем освоении профессиональных компетенций студента равным 65 процентам либо выше данного показателя.

Для диссертационного исследования магистерского уровня по направлению менеджмента в педагогике требуется применение статистических расчетов и определение корреляций/зависимостей развития на основе эконометрических расчетов. Для этого мы проделали работу по исчислению достоверности совпадений и различий показателей при сравнительном анализе данных групп КГ и ЭГ.

Расчет достоверности результатов сравнения данных выполнен при помощи критерия χ^2 , (хи-квадрат) выполнен следующим образом: «

$$\chi^2 = N \times M \times \sum_{i=1}^C \frac{\left(\frac{n_i - m_i}{N - M} \right)^2}{n_i - m_i}, \text{ где}$$

χ^2 – фактическое значение статистики критерия

N – количество студентов в экспериментальных группах;

M – количество студентов в контрольных группах;

n_i – количество студентов из экспериментальных групп, освоивших ПК на i -том уровне.

m_i – количество студентов из контрольных групп, освоивших ПК на i -том уровне.

C – число уровней i » .

Для того, чтобы считать результаты сравниваемых групп студентов - КГ и ЭГ – однородными, эмпирическое и критическое значения рассчитанного критерия для применяемого в данном уровне исследования статистической значимости 0,05, должны быть не более 5,99.

Как показали данные исследования, проведенного на диагностическом этапе, наблюдается совпадение характеристик для групп КГ и ЭГ, что позволило проводить дальнейший эксперимент.

Далее были выполнены следующие условия, потребовавшие проведения специальной работы по ее реализации.

Для этого потребовалось

- Выполнить анализ собранных материалов по требованиям работодателей к профессиональной компетентности студентов, проходивших практику.

- Выполнить анализ профессиональных стандартов для специальностей колледжа и сравнительный анализ с требованиями государственного стандарта образования.

- Разработать характеристики профессиональных компетенций студентов специальностей колледжа с привлечением к деятельности студентов ЭГ.

Мы полагали, что результатами выполненной деятельности позволят судить о формировании у студентов осознанности в понимании роли достаточного уровня развития профессиональной компетентности в профессиональной жизни специалиста, что способствует ее росту.

Также у студентов обеих групп было проведено анкетирование:

- 1) с целью определить уровень их профессиональной компетентности по результатам обучения (количественная оценка)

- 2) с целью самооценки студентами качества собственного обучения.

Основная суть формирующего этапа экспериментальной работы заключалась в последовательных мероприятиях, направленных на внедрение разработанных условий реализации системы контроля профессиональной компетентности студентов.

В рамках проведенного эксперимента реализовывали модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям

профессиональной подготовки студентов, как функциональный этап системы управления деятельностью профессиональной образовательной организации.

В экспериментальной работе реализовывались следующие педагогические условия:

- разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;

- внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;

- отслеживание состояния развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

По результатам проведенного эксперимента представляем отчётность на начало формирующего исследования (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Оценка уровня профессиональной компетентности у студентов групп на начальном этапе формирующего эксперимента

Элементы оценки ПК	Уровень развития компетентности у студентов					
	Студенты ЭГ, %			Студенты КГ, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1. Технология	38	50	12	38	49	13
2. Профессиональные знания	39	51	10	28	61	11
2. Профессиональные умения	25	63	12	21	66	13
4. Личностные компетенции	20	68	12	18	68	14
Общая оценка уровня ПК	122	232	46	105	244	51
%	30,5	58	11,5	26,2	61	12,8

Полученные данные представим в виде диаграммы (рисунок 2.1)

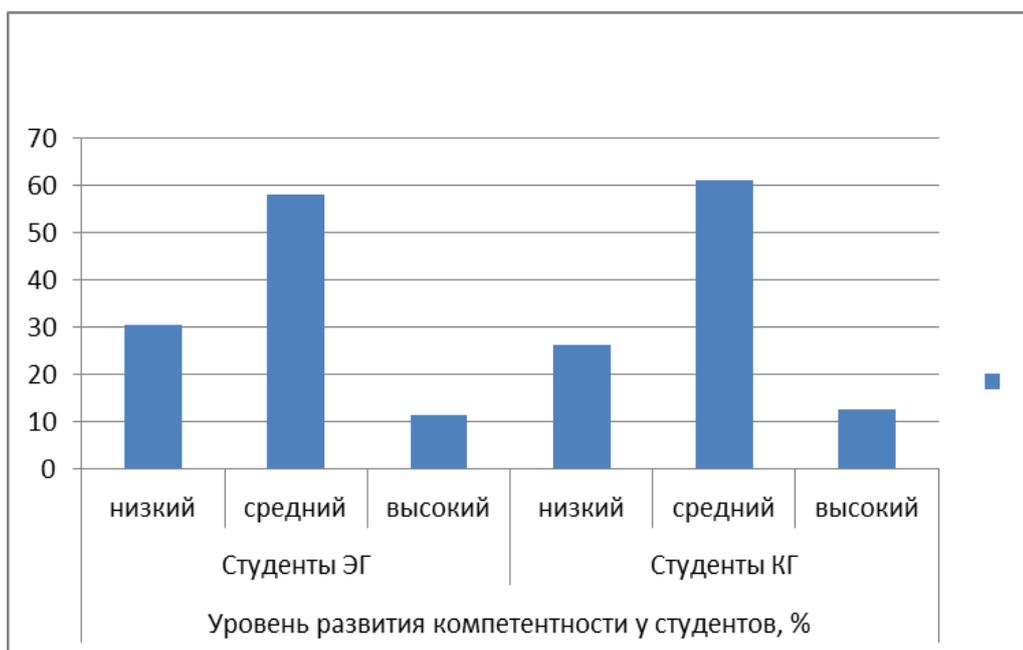


Рисунок 2.1 - Уровень профессиональной компетентности у студентов групп на начальном этапе формирующего эксперимента

Далее, по результатам формирующего эксперимента, было проведено контрольное исследование уровня сформированности профессиональной компетентности, результаты которого отражены в таблице 2.3.

После анализе результатов исследования для сравнения распределений учащихся по уровням сформированности профессиональных компетенций в двух независимых выборках (экспериментальные и контрольные группы) мы получили следующие данные (Таблица 2.3.).

Таблица 2.3 – Уровень профессиональной компетенции студентов групп ЭГ и КГ на контрольном этапе

Элементы оценки ПК	Уровень развития компетентности у студентов					
	Студенты ЭГ, %			Студенты КГ, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1. Технология	22	70	24	34	67	15
2. Профессиональные знания	16	65	35	23	72	21
2. Профессиональные умения	11	70	35	22	68	26
4. Личностные компетенции	15	74	28	24	72	20
Общая оценка уровня ПК	64	279	122	103	279	82
%	16	74,2 5	30,5	26,2	25,75	20,5

Результаты проиллюстрируем в виде диаграммы ниже (см.рис.2.2)

Для нас важным является тот факт, что различия показателей групп оказались существенными, что отражается и в показателях эмпирического вычисления статистического критерия выше критического, а значит, по утверждению исследователей, «различия результатов эксперимента не могут быть объяснимы случайными причинами, а являются следствием специально организованной деятельности» [4].

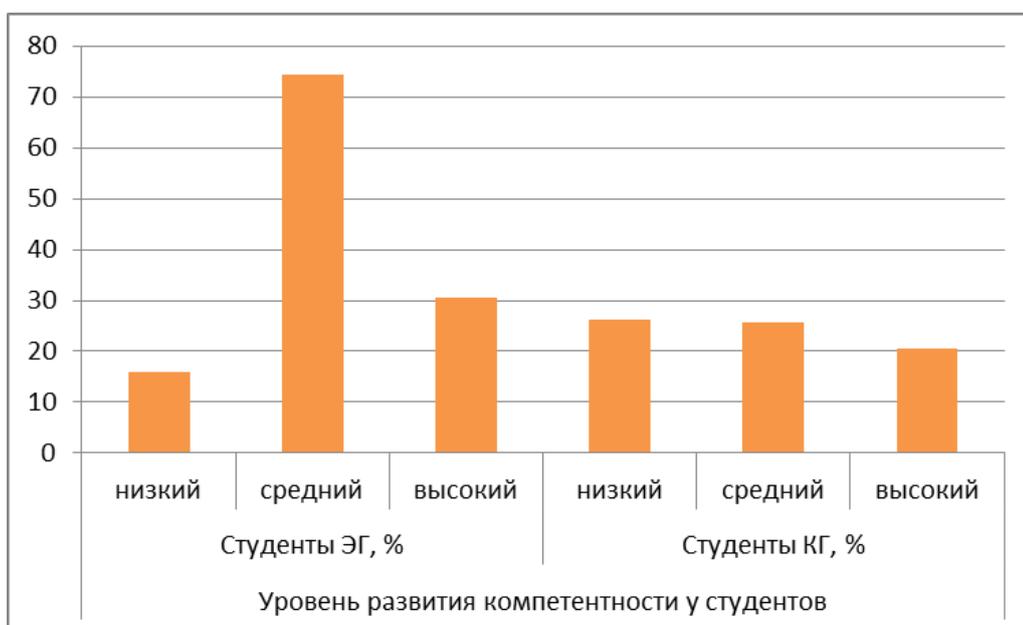


Рисунок 2.2 - Уровень профессиональной компетентности у студентов групп на контрольном этапе формирующего эксперимента

Далее представим сравнительный анализ развития уровня профессиональной компетентности студентов по группам в динамике на протяжении формирующего эксперимента (таблица 2.4).

Таблица 2.4 – Уровень профессиональной компетенции студентов групп ЭГ и КГ на начальном и заключительном этапе

Элементы оценки	Уровень развития компетентности у студентов					
	Студенты ЭГ, %			Студенты КГ, %		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
На начало эксперимента						
1. Технология	38	50	12	32	52	16
2. Профессиональные знания	39	51	10	22	58	20

2. Профессиональные умения	25	63	12	19	58	23
4. Личностные компетенции	20	68	12	18	62	20
Общая оценка уровня ПК	122	232	46	91	230	79
Итого, %	30,5	58	11,5	26,2	61	12,8
На заключительном этапе						
1. Технология	22	70	24	34	67	15
2. Профессиональные знания	16	65	35	23	72	21
2. Профессиональные умения	11	70	35	22	68	26
4. Личностные компетенции	15	74	28	24	72	20
Общая оценка уровня ПК	64	279	122	103	279	82
Итого, %	16	74,2 5	30,5	26,2	25,75	20,5

Полученные данные проиллюстрируем в виде диаграммы \ (рисунок 2.3)

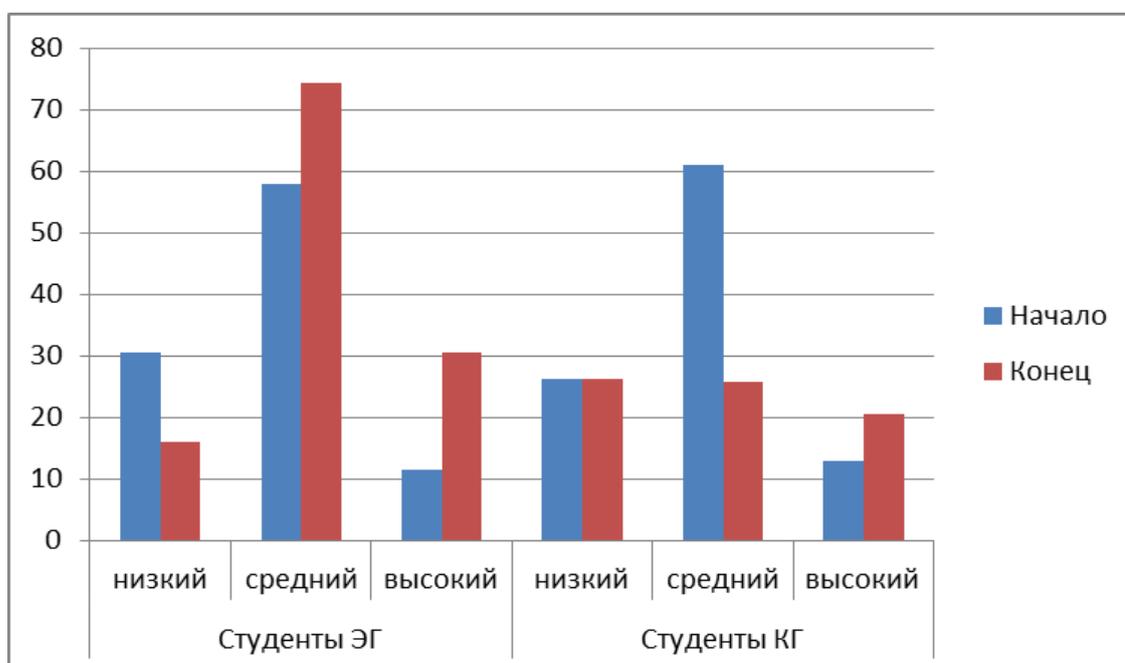


Рисунок 2.3 - Уровень профессиональной компетентности студентов групп ЭГ и КГ на начальном и заключительном этапе эксперимента

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показывают положительную динамику, студенты экспериментальной группы, действительно имеют более высокий уровень развития профессиональной компетентности, чем студенты контрольной группы, в которой разработанные условия не реализовывались.

Можно утверждать, что на данном этапе результаты проделанной работы показали эффективность специально разработанных условий, направленных на управление качеством образования студентов колледжа, а именно, уровню развития их профессиональной компетентности.

2.3 Аналитический этап опытно-поисковой работы по совершенствованию контроля в процессе управления качеством профессиональной образовательной организации

Полученные результаты динамики уровня профессиональной компетентности студентов колледжа позволяют утверждать, что уровень

профессиональной компетентности растет в обеих группах, однако, в сравнении с данными контрольной группы, где разработанные педагогические условия не реализовывались, развитие профессиональных компетенций студентов не так выражено, как в экспериментальной группе.

Данные, полученные в ходе эксперимента, мы подтвердили данными самоанализа студентами качества их обучения в ОУ. Приведем вопросы анкетирования ниже:

1. Как вы считаете, вы сами выбрали колледж для получения здесь специальности Повар?

2. Насколько вас устраивает обучение в колледже практическим умениям и профессиональной компетентности?

3. Как вы считаете, Насколько ваши профессиональные умения востребованы на современном рынке труда?

4. Получили ли вы закрепление профессиональных умений на практике?

5. Как, по вашему мнению, соответствует ли материально-техническая база колледжа уровню качественной подготовки молодого специалиста?

6. Имеете ли вы достоверную информацию о заработной плате молодого специалиста вашего профиля после окончания колледжа?

7. Насколько хорошо, по вашему мнению, укомплектован ИТ технологиями и коммуникативными технологиями колледж в плане подготовки

8. Вы имеете возможность вносить предложения по усовершенствованию учебного процесса?

9. Насколько вы согласны с тем, что все занятия в колледже обеспечивают качество вашей практической профессиональной подготовки?

10. Как вы думаете, может ли влиять ваше участие в разработке профессиональных компетенций по вашей специальности, на эффективность вашего обучения?

Анализ результатов анкетирования позволяет говорить о том, что до внедрения студенты не были уверены в том, что уровень их профессиональной компетентности соответствует требованиям рынка, что видно из ответов на вопросы. Также мы видим, что студенты полагают, что их участие в разработке параметров контроля профессиональной компетенции важны для них, настолько, что от этого, по мнению студентов, зависит эффективность их обучения. Результаты полученного опроса студентов на этапе до проведения эксперимента представляем на рисунке ниже (рисунок 2.4) :

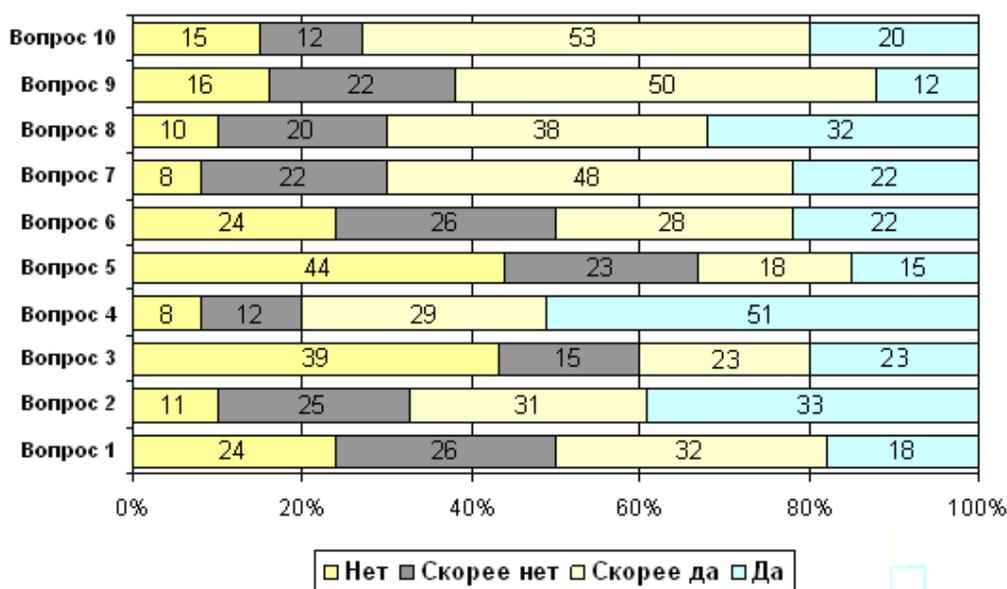


Рисунок 2.4. – Самооценка качества собственного обучения студентов колледжа до начала эксперимента

Те же вопросы нами были заданы студентам после проведения эксперимента. Динамику показателей можно увидеть на рисунке ниже (рисунок 2.5):

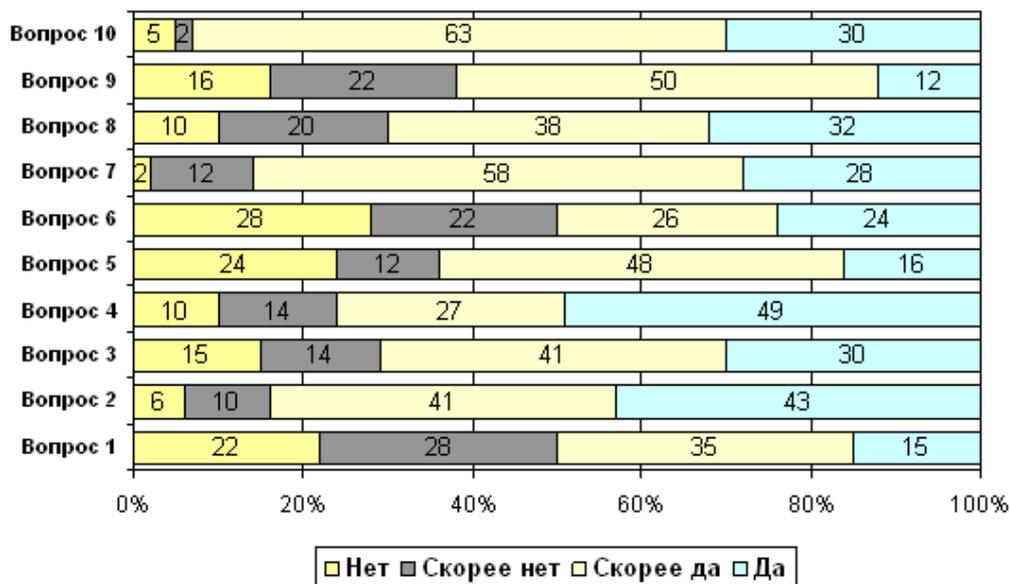


Рисунок 2.5. – Самооценка качества собственного обучения студентов колледжа на этапе после завершения эксперимента

Дадим более развернутый анализ ответов студентов по каждому из вопросов.

Ответ на вопрос 2, Насколько вас устраивает обучение в колледже практическим умениям и профессиональной компетентности? Позволяет судить об удовлетворённости процессом и результатом обучения в колледже.

Ответ не вполне определенный, однако, имеющий средне-положительную окраску, скорее да, чем нет, выбрали 74 % студентов до начала эксперимента и на 10 процентов больше, после его проведения. В частной беседе студенты отмечают свою большую уверенность уровнем собственной профессиональной компетентности, уровнем собственного понимания, с какой целью они учатся в колледже.

Похожая тенденция в ответах на вопрос

На вопрос «Насколько хорошо, по вашему мнению, укомплектован ИТ технологиями и коммуникативными технологиями колледж в плане подготовки?» в 2021-22 уч. году после внедрения в процесс обучения интерактивного мониторинга 86 % студентов ответило положительно

(«Да» и «Скорее Да»). А в 2020-21 уч. году, до полноценного внедрения интерактивного мониторинга, только 70% отвечали положительно на этот вопрос.

На вопрос 10. Как вы думаете, может ли влиять ваше участие в разработке профессиональных компетенций по вашей специальности, на эффективность вашего обучения? Утвердительно на него отвечало 73% студентов –(считаем это хорошая группа с потенциалом для развития), на этапе до, и почти полностью - 93 % студентов ответили да после реализации эксперимента.

Результаты опроса демонстрируют позитивное отношение студентов к использованию на учебных занятиях компьютерного интерактивного мониторинга.

На втором этапе эксперимента 2021-2022 уч. году было проведено анкетирование студентов контрольной и экспериментальной групп в целях определения их самооценки сформированности профессиональных и общих компетенций в результате обучения. Контрольная группа обучалась по традиционной методике, экспериментальная группа обучалась с применением разработанных педагогических условий контроля средствами мониторинга. Результаты анкетирования представлены на рисунках (Рис. 2.6 – Рис. 2.9).

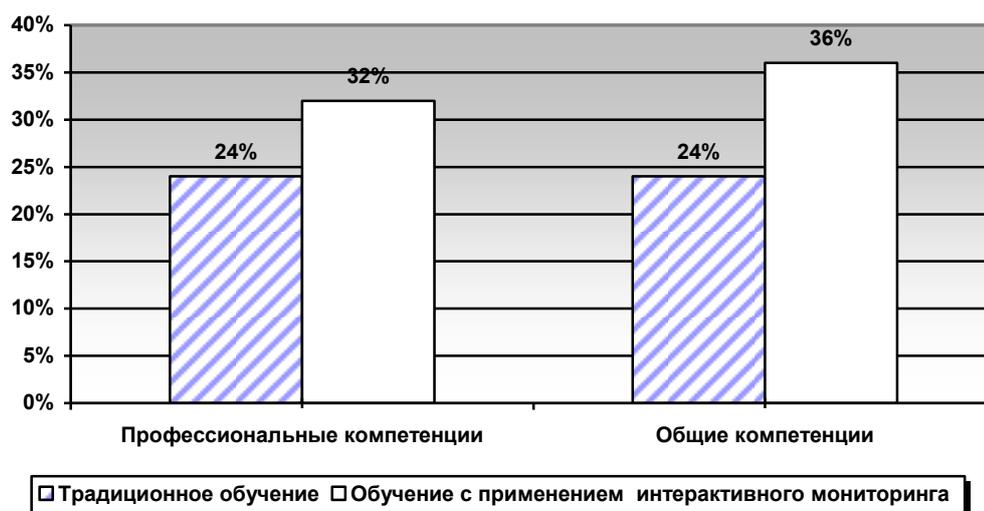


Рисунок 2.6 - Результаты анкетирования студентов при традиционной форме обучения и с применением интерактивного мониторинга. Самооценка сформированности профессиональных и общих компетенций. Диаграмма: Процент студентов, ответивших на вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, сформированы ваши профессиональные и общие компетенции» - Полностью сформированы.

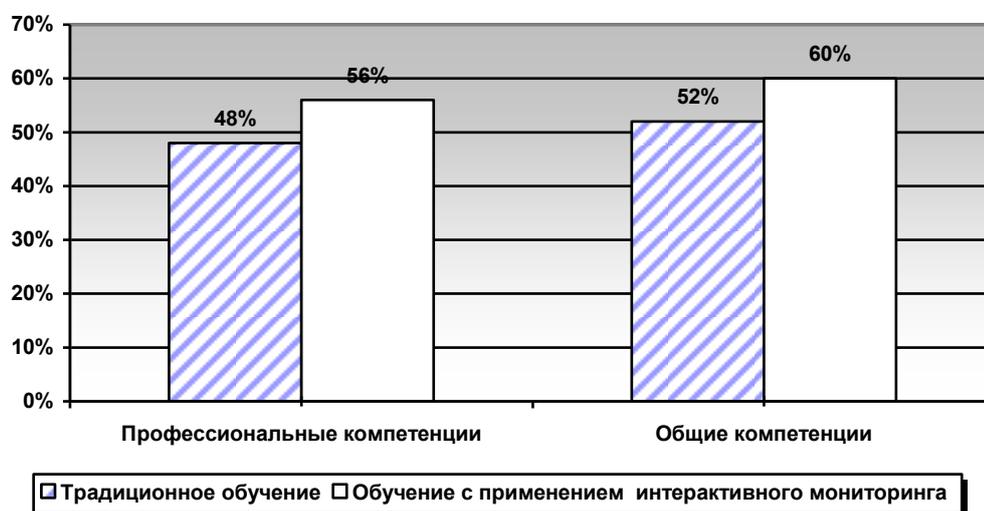


Рисунок 2.7 - Результаты анкетирования студентов при традиционной форме обучения и с применением интерактивного мониторинга. Самооценка сформированности профессиональных и общих компетенций. Диаграмма: Процент студентов, ответивших на вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, сформированы ваши профессиональные и общие компетенции» - Частично сформированы.



Рисунок 2.8 - Результаты анкетирования студентов при традиционной форме обучения и с применением интерактивного мониторинга. Самооценка сформированности профессиональных и общих компетенций. Диаграмма: Процент студентов, ответивших на вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, сформированы ваши профессиональные и общие компетенции» - Слабо сформированы.

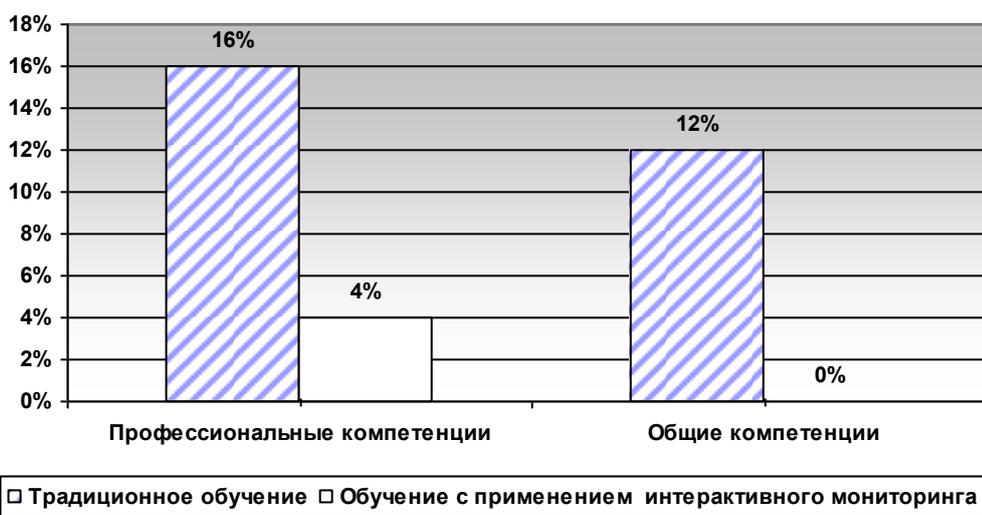


Рисунок 2.9 - Результаты анкетирования студентов при традиционной форме обучения и с применением интерактивного мониторинга. Самооценка сформированности профессиональных и общих компетенций. Диаграмма: Процент студентов, ответивших на вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, сформированы ваши профессиональные и общие компетенции» - Пока не сформированы.

Анализ ответов студентов на вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, сформированы ваши профессиональные и общие компетенции» показал стойкую тенденцию большей самооценки тех студентов, которые обучались с применением интерактивного мониторинга. Например, по мнению респондентов, обучавшихся с применением интерактивного мониторинга, полностью сформированы профессиональные компетенции у 32 % , что на 8 % больше в сравнении с группой студентов, обучающихся по традиционной форме обучения.

А общие компетенции полностью сформированы у 36% респондентов, обучавшихся с применением интерактивного мониторинга, что на 12 % больше самооценки студентов, обучавшихся по традиционной форме обучения.

Аналогичную тенденцию подтверждают данные на Рис. 2.6. и Рис. 2.7.

С другой стороны низкую самооценку (на вопрос: «На каком уровне, по Вашему мнению, сформированы ваши профессиональные и общие компетенции» - дан ответ «профессиональные компетенции пока не сформированы») дали только 4% респондентов, обучавшихся с применением интерактивного мониторинга, и 16% студентов, обучавшихся по традиционной форме обучения.

Подводя итоги проведенной работе следует сделать вывод о том, что в рамках проведенного эксперимента мы реализовывали модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, как функциональный этап системы управления деятельностью профессиональной образовательной организации.

В экспериментальной работе реализовывались следующие педагогическими условия:

- разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;

- внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования.

Полагаем, полученные результаты позволяют констатировать эффективность разработанной модели системы контроля, в процессе подготовки специалистов среднего звена. Гипотеза, поставленная перед работой, что если в управление деятельностью профессиональной образовательной организации внедрить разработанную нами модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, то будет обеспечено повышение качества подготовки специалистов среднего звена, доказана.

Выводы по главе 2

В практической главе реализованы условия, позволяющие реализовать управление деятельностью профессиональной образовательной организации средствами системы контроля, учитывающей соответствие критериям профессиональной подготовки студентов.

Для этого организован и проведен педагогический эксперимент, направленный на обеспечение повышения качества подготовки специалистов среднего звена. В процессе эксперимента убедительно доказано, что разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов и внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования способствует повышению уровня профессиональной компетентности студентов.

Студенты групп колледжа были распределены на экспериментальную и контрольную группы, ЭГ, где мы реализовали разработанные условия, и проводилась специальная работа по реализации разработанных условий реализации контроля профессиональной компетентности.

Констатирующий этап позволил собрать материалы для анализа требований работодателей к профессиональной компетентности студентов.

Также на уровне администрации было принято решение по организации экспертной группы преподавателей колледжа, далее в работе называемой Экспертный Совет, выполнивший работу по разработке и утверждению элементов профессиональной компетентности студентов. В работе принимали участие студенты экспериментальных групп.

Формирующий этап был проведен в 2021-2022 учебном году, когда в экспериментальной группе были внедрены и реализовывались условия,

предложенные в данном исследовании. По результатам эксперимента подготовлена атлетическая отчетность. Также у студентов обеих групп было проведено анкетирование:

- 1) с целью определить уровень их профессиональной компетентности по результатам обучения (количественная оценка)
- 2) с целью самооценки студентами качества собственного обучения.

В рамках проведенного эксперимента реализация модели системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, как функциональный этап системы управления деятельностью профессиональной образовательной организации, была внедрена в практику. Результаты работы показали эффективность педагогических условий:

- разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;
- внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;
- отслеживание состояния развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данного исследования обусловлена проблемами, испытываемыми профессиональной ступенью среднего образования Казахстана. Поскольку современное профессиональное образование должно быть качественным и управляемым, а значит способным обеспечивать качество современного образования, возросли требования к эффективной реализации управления качеством, где важную роль играет контроль. В данном исследовании контроль понимается как инструмент управления, позволяющий своевременно получать информацию о результатах образовательного процесса, оценивать степень их соответствия нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям и корректировать содержание образования и образовательные технологии. Таким образом, контроль призван обеспечивать всестороннее изучение и анализ учебно-воспитательного процесса, объективное оценивание достигнутых результатов с целью предотвращения возможных ошибок, координации усилий в соответствии с определенными задачами.

Поскольку совершенствование системы контроля и управления качеством образования в настоящее время – одно из направлений модернизации системы как российского, так и казахстанского образования, было определено рассматривать контроль обученности как важный элемент системы оценки качества образования. Принято решение о необходимости разработки и использования эффективных и научно-обоснованных средств получения информации о состоянии и качестве организации учебного процесса.

В то же время практика управления среднего профессионального образовательного учреждения позволила сделать вывод о наличии проблемы эффективной реализации системы контроля .

В настоящем исследовании выполнен анализ теоретических и методологических аспектов проблемы, обоснованы предложения по ее решению. Для этого сформулирована цель разработать и внедрить модель системы контроля в процесс управления профессиональной образовательной организацией. Реализация исследования шла поэтапно, в соответствии с положениями сформулированной гипотезы: если в управление деятельностью профессиональной образовательной организации внедрить разработанную нами модель системы контроля, учитывающую соответствие критериям профессиональной подготовки студентов, то будет обеспечено повышение качества подготовки специалистов среднего звена, разработаны педагогические условия, обеспечивающие ее эффективность.

Указанными педагогическими условиями стали:

- разработка компетентностных критериев профессиональной подготовки студентов;
- внедрение разработанных компетентностных критериев оценки качества профессиональной подготовки студентов в систему контроля качества образования;
- отслеживание состояние развития профессиональной подготовки студентов на основе данных мониторинга.

Полагаем, что разработанная и реализованная модель системы контроля, учитывающая требования к уровню профессиональной подготовки студентов, эффективна, что подтвердили полученные данные и аналитические отчеты.

Важным фактором реализации условий является опора на профессиональные критерии, определенные с помощью Экспертного совета преподавателей колледжа, а также привлечение студентов к разработке параметров оценки профессиональной компетентности.

Разработанная модель системы контроля и внедрение ее в процесс управления Профессионального Костанайского колледжа сферы

обслуживания, показала свою эффективность, отсюда можно рекомендовать ее к использованию в практике управления данной профессиональной образовательной организацией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Катова, О. Н. Мониторинг педагогической деятельности как функциональный инструмент повышения качества образовательного процесса / О. Н. Катова // Профессиональное образование. – 2016. – № 2(24). – С. 37-39. – EDN WBAMKJ.
2. Гош, В. Е. Сущность и место внутришкольного контроля в системе управления общеобразовательным учреждением / В. Е. Гош // Aktuální Pedagogika. – 2016. – № 4. – С. 23-28. – EDN XABNJJN.
3. Менеджмент в образовании : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / С. Ю. Трапицын [и др.] ; под редакцией С. Ю. Трапицына. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 413 с. — (Бакалавр и магистр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-00364-2. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/433372> (дата обращения: 19.01.2023).\
4. Поташник М. М., Моисеев А. М. Управление современной школой (В вопросах и ответах). — Об .: Новая шк., 1997. — С. 24
5. Хрыков Е.М. Управління навчальним закладом / Е.М.Хрыков. - Навч. посіб. — К.: Знання, 2006. — 365 с. — ISBN 966-8148-81-9.
6. Баркова, А. И. Некоторые аспекты управления образовательным учреждением / А. И. Баркова // Инновационные перспективы Донбасса : материалы 5-й Международной научно-практической конференции, Донецк, 21–23 мая 2019 года. – Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2019. – С. 55-58. – EDN QZFZRR.
7. Итин, Ю. К. Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82-101. – EDN PXROMN.

8. Бандурова Т.С. ВЫПУСКНАЯ РАБОТА, слушателя курсов повышения квалификации зам. директоров школ по УВР "Информационные технологии в управлении образованием" - <https://multiurok.ru>.
9. Научные основы управления школой/под ред. Г. В. Ельниковой. - Х.: ХГПИ, 1991.\
10. Научная школа Т.И. Шамоной: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем : Сборник статей X Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 25 января 2018 года / Ответственные редакторы С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. – Москва: "5 за знания". Московский педагогический государственный университет, 2018. – 527 с. – ISBN 978-5-98923-443-1. – EDN XUYIDZ.
11. Корнешук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы / Н.Г. Корнешук. – автореферат дисс. на соиск. ученой степени д.п.н. – Магнитогорск, 2007. – 50с.
12. Виханский О.С. Менеджмент / О.С. Виханский О.С., А.И. Наумов. - М.: Магистр : Инфра-М, 2014. — 576 с.
13. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2008. – 529 с.
14. Гнатышина Елена Александровна, Герцог Галина Ахметовна Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в условиях вуза // Вестник ЮУрГГПУ. 2015. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannoe-upravlenie-podgotovkoj-pedagogov-professionalnogo-obucheniya-v-usloviyah-vuza> (дата обращения: 28.12.2022).

15. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. Конаржевский. - М.: Педагогический поиск, 2000. — 222 с.
16. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника - М.: Педагогическое общество России, 2000 - 448 с.
17. Бордовский Г.А., Готская И.Б., Ильина С.П., Снегурова В.И. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе Научно-методические материалы. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 31 с. ISBN: 978-5-8064-1226-4
18. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение Рекомендации по результатам научных исследований. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. - 63 с. Под ред. акад. Г.А. Бордовского. ISBN/ISSN: 5-8064-10111-0..
19. Коротков Э.М. Исследование систем управления Учебник / Э.М. Коротков. - М.: Издательско-консалтинговая компания «ДеКА», 2010. - 130 с.
20. Коротков Э.М. Управление качеством образования Учебное пособие для вузов. — 2-е изд. — М. : Академический Проект, 2007. — 320 с. — (Gaudeamus). ISBN 978-5-8291-0836-6
21. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
22. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. [Текст] / А.И.

- Субетто– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
23. Давыдова, Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования / Л.Н. Давыдова. – Дисс. на соискание степней д.п.н. – Ярославль, 2006 г. – 342 с.
24. Гнатышина, Е.А. Уровневая модель информационных и коммуникационных компетенций выпускников учреждений профессио-нально-педагогического образования [Текст] / Е.А. Гнатышина, С.А. Богатенков // Педагогическое образование и наука. -2012. - № 12. - С. 77-80.
25. Воротилов, В. И. Определение качества образования в новой парадигме управления / В. И. Воротилов, В. А. Исаев // Человек и образование. – 2006. – № 6. – С. 38-41. – EDN IMQHNX.
26. Ивин А.А. Диалектика: зарождение, триумф и крах /А.А. Ивин. - Издание 2-е, исправленное и дополненное. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. — 359 с. — ISBN: 978-5-4475-4115-6.
27. Ивин А.А. Логика / А.А. Ивин. - Учебник для гуманитарных факультетов М.: Фаир-Пресс, 2002.
28. Ивин А.А. Основы теории аргументации / А.А. Ивин. - — М.: Владос, 1997. — 352 с. — ISBN: 5-691-00009-8.
29. Ивин А.А. Аксиология / А.А. Ивин. - М.: Высшая школа, 2006. — 390 с.
30. Бабанский Ю.К. Избранные труды // Сост.: М.Ю. Бабанский; авт.вступ.ст. Г.Н.Филонов и др.; АПН СССР. -М.: Педагогика, 1989.
31. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1985.
32. Пидкасистый П.И. (ред.) Психология и педагогика Учебник для вузов / Краевский В.В., Меняев А.Ф., Пидкасистый П.И., Полонский В.М., Щуркова Н.Е.. Под редакцией П. И. Пидкасистого. — М.: Юрайт; Высшее образование, 2010. — 714 с. — (Основы наук). — ISBN: 978-5-9916-0194-8; ISBN: 978-5-9692-0560-4.

- 33.Общая психодиагностика // Под ред. А.А.Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Москов.ун-та, 1987.
- 34.Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: / В 2-х т. Т.1 / Под ред. А.А.Бодалева и др.- М.: Педагогика, 1980.
- 35.Уварина Н.В. Психология управления: Монография / Уварина Н.В., Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Лысенко Ю.В., Семченко А.А. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 385 с.
- 36.Болотов, В.А. Система оценки качества образования [Текст] / В.А.Болотов, Н.Ф. Ефремова. – М.: Университетская книга, Логос, 2007. – 192 с.
- 37.Яковлев Е.В. Структурно-функциональная характеристика внутривузовского управления качеством образования// Труды научно-исслед.лабор. «Управ.кач-вом образ-я в высш.шк.» Вып.4. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. - С.73-86.
- 38.Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А.Н. Майоров. – 3-е изд.. – М.: Интеллект-Центр, 2005
- 39.Львов Л.В. Сущность, содержание и структура оперативной профессиональной компетентности: коллект. монография; глав. ред. О.И. Кириков // Научные исследования: информация, анализ, прогноз // В.Г. Анненкова [и др.] Книга 8. Воронеж: ВГПУ, 2005. С. 273-291.
- 40.Львов Л.В. Учебно-профессиональная компетентность: сущность, содержание и оценка: монография. Челябинск: ЧГАУ, 2006. 134 с.
- 41.Полихрониди, Александр Христофорович. Технология интерактивного мониторинга качества освоения студентами колледжа основной профессиональной образовательной программы : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Полихрониди Александр Христофорович; [Место защиты: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова]. - Москва, 2014. - 192 с. : ил.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Количество студентов по группам КГКП «Костанайский колледж сферы обслуживания»

№ п/п	Специальность, квалификация	База	Срок обучения	Количество мест
1	10130100 «Гостиничный бизнес» 3W10130101 «Администратор»	9 классов	2 года 10 месяцев	15
2	10130200 «Организация обслуживания в сфере питания» 3W10130202 «Бармен-бариста»	9 классов	2 года 10 месяцев	15
3	10130300 «Тамақтандыруды ұйымдастыру» 3W10130301 «Кондитер-безендіруші»	9 классов	2 года 10 месяцев	25
4	07210300 «Организация питания» 3W10130301 «Кондитер-оформитель»	9 классов	2 года 10 месяцев	25
5	10130300 «Организация питания»	9 классов	2 года 10 месяцев	25

	3W10130302 «Повар»			
6	07210300 «Хлебопекарное, макаронное кондитерское производство» 3W07210301 «Кондитер сахаристых изделий»	9 классов и	2 года 10 месяцев	15
	07210300 «Хлебопекарное, макаронное кондитерское производство» 3W07210303 «Пекарь»	9 классов и	2 года 10 месяцев	25
7	04140100 «Маркетинг (по отраслям)» 3W04140101 «Продавец»	9 классов	2 года 10 месяцев	25
Итого				156

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Схема диагностики для проведения мониторинга сформированности профессиональных компетенций студентов колледжа (специальность повар) (базовый уровень)

Название профессиональной компетенции	Оценки мониторинга		
	Результаты адаптивного тестирования (тестовые баллы)	Оценки решения интерактивных практических заданий (оценочные баллы)	Результаты работы ПК (Уровень сформированности: в баллах)
1	2	3	4
Блок 1. Реализация различных технологий розничных продаж в страховании			
ПК 1.1. Реализовывать технологии а.			
ПК 1.2. Реализовывать технологии б			
ПК 1.3. Реализовывать технологии в.			
ПК 1.4. Реализовывать технологии г.			
ПК 1.5. Реализовывать технологии г			
ПК 1.6. Реализовывать технологии д.			
ПК 1.7. Реализовывать е			
ПК 1.8. Реализовывать технологии ж.			
ПК 1.9. Реализовывать технологии з.			
ПК 1.10. Реализовывать технологии и			
Сумма баллов студента по блоку 1	Ам1=	Бм1=	Вм1=
Процент освоения компетенций по блоку 1 (%)	ПАм1=	ПБм1=	ПВм1=
Средний уровень освоения компетенций по блоку 1: (%)	См1=		
Блок 2.			
ПК 2.1. Осуществлять а			
ПК 2.2. Организовывать б.			
ПК 2.3. Реализовывать в.			
ПК 2.4. Анализировать г.			
Сумма баллов студента по	Ам2=	Бм2=	Вм2=

блоку 2			
Процент освоения компетенций по блоку 2 (%)	ПАм2=	ПБм2=	ПВм2=
Средний уровень освоения компетенций по блоку 2: (%)	См2=		
Блок 3.			
ПК 3.1.			
ПК 3.2.			
ПК 3.3.			
Сумма баллов студента по блоку 3	Ам3=	Бм3=	Вм3=
Процент освоения компетенций по блоку 3 (%)	ПАм3=	ПБм3=	ПВм3=
Средний уровень освоения компетенций по блоку 3 (%)	См3=		
Блок 4.			
ПК 4.1.			
ПК 4.2.			
ПК 4.3.			
ПК 4.4.			
ПК 4.5.			
ПК 4.6.			
Сумма баллов студента по блоку 4	Ам4=	Бм4=	Вм4=
Процент освоения компетенций по блоку 4 (%)	ПАм4=	БАм4=	Вам4=
Средний уровень освоения компетенций по блоку 4 (%)	См4=		
Общий уровень освоения профессиональных компетенций (%)	См=		