

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра профессиональной педагогики и психологии

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ:
Заведующий кафедрой ППП
_____ Н. О. Садовникова
« ___ » _____ 2017 г.

**ФОРМИРОВАНИЕ АДЕКВАТНОЙ СУБЪЕКТНОЙ ОЦЕНКИ
КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ
(НА ПРИМЕРЕ ГАУ ДПО «ВЫСШАЯ ШКОЛА ИННОВАЦИОННОГО
МЕНЕДЖМЕНТА ПРИ ГЛАВЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)»)**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Профиль: «Профессионально-педагогические технологии»

Идентификационный код 599

Исполнитель:
магистрант группы: мЗПТ – 302

В. А. Иванова

Руководитель:
д-р пед. наук, проф.

С. А. Днепров

Нормоконтролер:

Г. А. Поддубко

Екатеринбург

2017

АННОТАЦИЯ

Иванова Варвара Аркадиевна, магистрант 3 курса программы «Профессиональное обучение» Российского государственного профессионально-педагогического университета, заместитель руководителя учебно-методического отдела Высшей школы инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия).

Научный руководитель – Днепров Сергей Антонович, профессор кафедры профессиональной психологии и педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор.

Тема – «Формирование адекватной субъектной оценки качества дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих на примере ГАУ ДПО «Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия)»».

Ключевые слова: качество образовательной деятельности, субъектная оценка, образовательные потребности, познавательные интересы, профессиональные компетенции, дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, государственная гражданская служба.

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы формирования субъектной оценки качества образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих. Приводятся результаты исследования по выявлению потребности в дополнительном профессиональном образовании у государственных гражданских служащих в области управления. Устанавливается взаимосвязь между потребностью в обучении и отношением к учебному заведению. Разработана и обоснована структурно-функциональная модель субъектной оценки качества образовательной деятельности. Определены результативность и эффективность организационно-педагогических условий, необходимых для эффективной реализации разработанной модели оценки качества образовательной деятельности в системе ДПО государственных гражданских служащих.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
1.1. Сущность понятия «система субъектной оценки качества образовательной деятельности» в сфере дополнительного профессионального образования.....	11
1.2. Развитие деятельности образовательной организации для повышения удовлетворенности познавательных потребностей и образовательных интересов слушателей.....	25
1.3. Компетентностный подход как основа определения оценки результатов дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих.....	35
2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ СУБЪЕКТНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ...	54
2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы.....	54
2.2. Результаты факторного анализа профессиональной самооценки государственных гражданских служащих в выявлении потребностей слушателей в дополнительном профессиональном образовании.....	59
2.3. Реализация структурно-функциональной модели субъектной оценки качества дополнительного образования для удовлетворения потребностей слушателей в дополнительном профессиональном образовании.....	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	89
Приложение 1 «Учебный план программы профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управление»».....	95
Приложение 2 «Опосник».....	97
Приложение 3 «Расчет взаимной сопряженности».....	104
Приложение 4 «Образец результатов анализа тестирования «CAPtain»»....	108
Приложение 5 «Описание конкурса «Я лидер!»».....	114
Приложение 6 «Анкета «Мои результаты по итогам переподготовки в целом»».....	96

ВВЕДЕНИЕ

На *социально-педагогическом уровне* актуальность выбранного исследования заключается в том, что на сегодня образование целиком и полностью определяет будущее страны, а для того чтобы образование было качественным и конкурентоспособным, необходимо удовлетворить образовательные потребности и познавательные интересы обучающихся. Это побуждает учебное заведение, реализующее программы дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих, не только реагировать на социально-государственный заказ и запросы профессиональных сообществ для повышения квалификации их работников и переподготовки кадров, но и заниматься маркетингом на рынке профессионально-образовательных услуг. В связи с этим важной становится задача сформировать устойчивую, объективную самооценку качества образования у обучающихся.

Актуальность исследования на *научно-теоретическом уровне* заключается в том, что за последние годы из-за проводимой административной реформы в образовании появилось значительное количество публикаций, научных трудов, связанных с оценкой качества образовательных услуг с участием потребителей. Проблемы формирования оценки качества образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования рассматривались в работах А. В. Нестерова, А. М. Нагимова, Н. И. Анискина, С. С. Львовской, Н. Н. Кузиной, Н. С. Мельниковой. Тем не менее, научное осмысление качества оказания образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования пока не отражает реальные потребности практики. Исследователи уделяют внимание скорее обоснованию необходимости оценки качества образовательных услуг, нежели исследованию конкретных критериев и подходов к ее изучению, а имеющиеся работы, посвященные параметрам оценки оказания образовательных услуг, затрагивают преимущественно количественные аспекты деятельности учреждений.

Ряд ученых рассматривает процесс субъектной оценки как часть внешней оценки независимой экспертизы, другие авторы подчеркивают необходимость модели субъектной оценки как отдельный способ оценивания качества дополнительного профессионального образования.

Актуальность исследования на *научно-методическом уровне* состоит в том, что одно из направлений, в рамках которого идет работа по оцениванию качества дополнительного профессионального образования, – создание инструментария и алгоритма внешней оценки результативности подготовки на региональном уровне, в том числе работодателем (органом государственной власти). Однако на данный момент нет заинтересованности руководителей органов государственной власти, кадровых, методических служб в системной качественной оценке результата повышения квалификации государственного гражданского служащего. Пока учитываются количественные показатели: контингент, тематика курсов и совокупный объем набранных часов. Данный подход не раскрывает всей сущности процесса предоставления образовательных услуг.

В ходе исследования были выявлены следующие противоречия:

- на *социально-педагогическом уровне* – между необходимостью развития учреждения дополнительного профессионального образования как открытой образовательной системы с ориентацией на кооперативный тип отношений между множеством субъектов, вовлеченных в процесс оценки качества образовательных услуг, и отсутствием прозрачной, объективной, независимой системы оценки качества образовательной деятельности с участием мнения потребителей, заинтересованных в развитии конкретного образовательного учреждения;

- на *научно-теоретическом уровне* – между необходимостью методологического и теоретического обоснования субъектной оценки качества образовательных услуг для развития деятельности образовательной организации, обеспечивающей вовлечение основных потребителей в процесс оценки, становление их как субъектов оценки качества, и ориентацией современной пе-

дагогической науки на обоснование объективной оценки качества образовательной деятельности;

- на *научно-методическом уровне* – между необходимостью формирования экспертного сообщества из числа потребителей и недостаточной методической обоснованностью применяемых методов и форм социального проектирования, позволяющих на основе оценки качества формировать эти сообщества;

- между организацией оценивания с участием потребителей и отсутствием соответствующих объектам оценки эталонов оценивания качества образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования;

- между выявлением проблем и затруднений в образовательном учреждении путем самообследования и неполным учетом социально-экономических особенностей региона и специфики развития образовательного учреждения.

Большинство потребителей образовательных услуг не готовы к осуществлению оценки качества, т. к. не могут определенно выявить свои ожидания и четко определить важность различных аспектов образовательных услуг, влияющих на их качество. Необходима специальная подготовка потребителей к реализации ими роли субъекта оценки качества образовательных услуг. Поэтому *проблема исследования* – выявить педагогические условия формирования адекватной субъектной оценки качества дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих.

Сегодня в практике образования недостаточно применяются методы и формы социального проектирования, позволяющие на основе оценки качества формировать экспертное сообщество из числа потребителей, заинтересованных в развитии конкретного образовательного учреждения.

Цель исследования – разработать, обосновать и апробировать содержание, формы и методы формирования субъектной оценки качества образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих.

Объект исследования – образовательная деятельность организаций дополнительного профессионального образования.

Предмет исследования – субъектная оценка качества образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования: оценка качества образовательных услуг будет обеспечивать развитие учреждений ДПО как открытых образовательных систем, осуществляющих проектирование и реализацию образовательной деятельности на основе запросов различных групп потребителей, с которыми налажены партнерские отношения в рамках формирующейся социально-профессиональной среды, если оценка:

- построена с учетом социально-экономической специфики региона и особенностей конкретного образовательного учреждения (привлечены значимые для экономики региона, социума и образовательного учреждения субъекты); проводится с учетом региональных стратегических социально-экономических программ развития и специфических условий;

- обоснована на базе принципов (прогностичности, согласованности, адекватности критериев оценки, комплексности, вариативности и гибкости организационных форм, систематичности и цикличности осуществления, открытости и гласности процедур оценки качества) и направлена на развитие социально-профессиональной среды как сообщества субъектов образовательной деятельности, заинтересованных в развитии конкретного образовательного учреждения;

- осуществляется на основе структурно-функциональной модели оценки качества образовательных услуг, включающей в себя функции, цели, содержание, методы и формы оценки качества образовательных услуг;

- реализуется с учетом организационно-педагогических условий успешной реализации модели оценки качества образовательной деятельности с участием потребителей.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ философской, нормативной, педагогической, психологической и научно-методической литературы с целью выявления принципов субъектной оценки качества образовательных услуг;
- 2) разработать и экспериментально проверить функциональную модель субъектной оценки качества образовательных услуг;
- 3) определить результативность и эффективность организационно-педагогических условий, необходимых для эффективной реализации разработанной модели оценки качества как основы развития учреждений среднего профессионального образования.

Методы исследования. Теоретические методы – анализ научной литературы, конкретизация и обобщение, систематизация и синтез, моделирование. Эмпирические методы – наблюдение, анкетирование, опросы, изучение результатов деятельности, экспертиза, контент-анализ документации, изучение педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа, анализ наблюдаемых процессов.

Научная новизна исследования заключается в следующем.

1. На основе анализа литературы выявлены принципы организации оценки качества образовательной деятельности с участием обучающихся: прогностичность, коллегиальность и согласованность критериев, комплексность, вариативность и гибкость форм организации оценки качества, систематичность и цикличность осуществления оценки качества на различных этапах жизненного цикла образовательного процесса, открытость и гласность процедур оценки качества.

2. Выявлена сущность субъектной оценки качества образовательной деятельности и ее результатов, которая характеризуется ориентацией на степень удовлетворенности образовательных потребностей и познавательных интересов.

3. Определены организационно-педагогические условия – проблематизация, необходимая для успешной реализации модели оценки качества образовательной деятельности с участием обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в ходе анализа целей, принципов, методов образовательной деятельности удалось научно обосновать возможность субъектной оценки качества образовательной деятельности, целостно представленной в виде модели, что существенно дополняет теорию и методику профессионального образования.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Субъектная оценка качества способна адекватно отразить степень удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей и познавательных интересов. Эта оценка является важным критерием результативности и эффективности деятельности образовательных организаций дополнительного образования.

2. Структурно-функциональная модель оценки качества дополнительного образования на основе компетентностного подхода позволяет принимать корректные управленческие решения для развития образовательной организации за счет адекватной и объективной профессиональной самооценки слушателей.

3. Организация процедуры оценки качества образовательной деятельности на основе построенной модели становится условием развития партнерских взаимоотношений с работодателями, что позволяет совместно с заказчиками разрабатывать и эффективно реализовывать инновационные образовательные программы с учетом запросов общества.

Практическая значимость исследования состоит в том, что теоретически обоснованная и экспериментально проверенная модель субъектной оценки качества образовательной деятельности использована как рабочая схема для организации оценки качества на уровне образовательных учреждений ДПО.

Разработанная модель оценки качества образовательных услуг с участием обучающихся оказалась востребованной в рекомендациях руководите-

лям и педагогическим коллективам учреждений дополнительного профессионального образования для стратегического планирования деятельности, определения целей, миссии, перспектив развития, для создания систем оценки качества образования и вовлечения потребителей в оценку качества образовательных услуг.

Материалы исследования могут стать основой для разработки образовательной программы подготовки экспертов, лекций и практических занятий по проблемам качества образования в системе повышения квалификации работников дополнительного профессионального образования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГАУ ДПО Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия).

Результаты исследования были представлены в докладах на региональных научно-практических конференциях Северо-Восточного Федерального университета, Высшей школы инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия), публиковались в научных журналах, включенных в базу РИНЦ.

Работа состоит из введения, двух основных глав, заключения, списка литературы и приложений.

1. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Сущность понятия «система субъектной оценки качества образовательной деятельности» в сфере дополнительного профессионального образования

Проблема оценки качества образования является в настоящее время одной из самых актуальных для всей системы образования Российской Федерации. Общая черта системных изменений в системе образования как на федеральном, так и на региональном уровне – нацеленность на обеспечение качества образования, совершенствование системы оценки качества и его соответствие современным требованиям общества. В последнее время появилось множество публикаций о необходимости повышении качества образования и введения его объективных оценок. Вместе с тем зачастую оценки качества образования рассматриваются весьма упрощенно. Споры ведутся в основном лишь об оценке индивидуальных достижений обучающихся и о процедурах лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

В современных исследованиях под *качеством образования* понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [31].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» качество образования рассматривается как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятель-

ность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [51].

Анализ многочисленных научных исследований по проблеме оценки качества образования показал, что не в полной мере учитываются особенности современной системы дополнительного профессионального образования, реализующей не только нормативные, но и маркетинговые цели образования, вытекающие из ее миссии, направленной на удовлетворение образовательных потребностей и познавательных интересов обучающихся, а также социокультурные задачи, связанные с личностной ориентацией и согласованием целей и ценностей нового качества образования.

В настоящее время существуют различные виды оценок качества образовательной деятельности: внешняя, независимая, общественно-профессиональная, самоанализ и аккредитация. Сравним их между собой и выявим как преимущества, так и недостатки внутренней и внешней оценки.

Прежде всего следует учитывать, что далеко не всегда образовательные организации заинтересованы в объективном описании и анализе своих проблем, поскольку это может негативно сказаться на имидже. Поэтому только внешняя оценка не только способна объективно описать ситуацию, но и может послужить стимулом для внутренних изменений. Однако в исследованиях отмечается, что внешняя оценка будет сдерживать развитие образовательных организаций, если установленные критерии не адекватны объекту оценивания. Кроме того, внешняя оценка является довольно затратным мероприятием. Поэтому эти два вида оценок должны дополнять друг друга.

Рассматривая качество образования, М. М. Поташник отмечал, что «результаты образования могут быть оценены для различных объектов (дети, родители, учителя, школа) по разным параметрам, в разных измерениях и на разных уровнях, и каждый раз речь идет о разных результатах». Автор считает, что большинство субъектов оценки качества образовательной деятельности имеют представление о критериях такой оценки, только эти критерии не формализованы [40].

В словаре С. И. Ожегова *качество* описывается как «наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других» и «то или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого-, чего-нибудь» [35].

Качество – это и философская категория. Впервые качество было подвергнуто анализу в III в. до н. э. Аристотелем, который описывал качество как различие между предметами и дифференциация по признаку «хороший – плохой». Современные определения качества связаны с его пониманием как «соответствия ожидаемым потребностям». В рамках данного подхода предполагается, что задачей образовательной организации является определение требований и ожиданий обучающихся или абитуриентов и построение способов удовлетворения этих требований и ожиданий. Акцент на удовлетворении предполагаемых образовательных потребностей обучающихся нацеливает производителя на производство все новых видов образовательной деятельности, все лучшего качества, чтобы отобрать своего потенциального слушателя или студента у конкурента.

По мнению А. П. Панкрухина, «качество образовательной деятельности в общем виде можно оценить как расхождение между ожиданиями обучающихся и его восприятием образования после завершения обучения» [38].

Качество образовательной деятельности – это те ее свойства, которые определяют ее способность удовлетворять установленные и ожидаемые потребности тех, кто эту деятельность организует, обеспечивает, кто в ней участвует, для кого она является способом и условием подготовки к жизни, к профессиональной деятельности, а также удовлетворения многообразных личностных культурно-образовательных интересов [38]. Эффективность как критерий, на основании которого оценивается образовательная деятельность, отражает, какие затраты ресурсов (материальных, финансовых, человеческих, временных) были произведены (или необходимо произвести) для того, чтобы получить необходимый результат в виде образованности выпускников образовательных учреждений, других составляющих качества образования.

Эффективность показывает, какой ценой, какими усилиями достигнут тот или иной уровень качества образования, насколько оправданы те или иные затраты с точки зрения возможности их покрытия, насколько они разумны и приемлемы с точки зрения сложившихся в образовательной сфере норм расходования ресурсов.

В современных условиях тенденция к взаимосвязанному рассмотрению качества и эффективности образовательной деятельности проявляется все более отчетливо. Именно эти две доминанты провозглашены как основные на период модернизации российского образования. Поэтому необходимо достигнуть баланса по двум главным измерителям качества образования – результативность и эффективность. Государство, общество и граждане в одинаковой мере не заинтересованы ни в некачественном, убогом с точки зрения обеспеченности ресурсами образовании, ни в конкурентоспособном с точки зрения качества, но расточительном образовании.

В Международном стандарте ИСО 9000-2008 качество любого объекта трактуется как «степень соответствия присущих характеристик требованиям». Принцип менеджмента качества «ориентация на потребителя» требует, чтобы организация знала и понимала потребителей своих услуг, а удовлетворение их потребностей стало бы главной задачей организации. Стандарт предполагает, что информация об изменении запросов потребителей постоянно должна собираться, изучаться и использоваться в процессе улучшений. Цель такой организации – не просто реагировать на жалобы, а делать для потребителей гораздо больше того, чем они ожидают.

Согласно требованиям системы менеджмента качества образовательные учреждения должны ориентироваться на сегодняшние и предполагаемые ожидания обучающихся от образовательной деятельности. Конкретная реализация данного принципа заключается в организации процесса обучения, предполагающего возможность выбора индивидуальных образовательных траекторий, постоянного проведения процессов самоопределения и рефлексии.

Современные образовательные организации должны не просто удовлетворять образовательные потребности обучающихся, но и формировать их познавательные интересы. Предлагая обучающимся соответствующие вопросы, выявляющие первоначальный уровень сформированности понятий, образовательная организация запускает процесс инициации и развития как образовательных потребностей, так и познавательных интересов у слушателей.

На повышение качества направлен еще один принцип системы менеджмента качества, связанный с вовлеченностью преподавателя и студента, работодателей в жизнедеятельность учебной организации, предусматривающий открытость за счет постоянного информирования общественности, заинтересованных организаций и органов управления о состоянии дел по обеспечению качества образовательной деятельности в образовательной организации, включая размещение такой информации на сайте, тиражирование и распространение инновационного опыта, организацию необходимых открытых связей на перспективу.

Рассмотрим реализацию требований ИСО 9000-2008 и особенности их проявления в образовательной деятельности. Согласно положениям стандарта качество образовательной деятельности оценивается в двух аспектах – качество выпускника и организации образовательного процесса.

Исследователи образовательной сферы отмечают, что для получения качественного образования необходимо активное участие обучающихся в процессе учебной деятельности. Важную роль играет трудовая и познавательная деятельность самого обучающегося. Существенно важно, прилагает или нет он максимум усилий в процессе получения образования, в процессе собственной деятельности по «созиданию самого себя». Этот процесс будет считаться завершенным, если от оценивания деятельности образовательной организации по удовлетворению своих образовательных потребностей и познавательных интересов слушатель перейдет к оцениванию своей образовательной деятельности по удовлетворению этих потребности и интересов. В этом случае деятельность образовательной организации оценивается по

тому, как она помогает обучающемуся самостоятельно удовлетворять свои потребности и интересы в области образования. Это вид деятельности организации – это «формируемое качество», в соответствии с которым в образовательной организации предусматривается оказание помощи обучающимся, осуществляются поддержка и сопровождение в процессе удовлетворения их образовательных потребностей и познавательных интересов.

«Формируемое качество» образовательной деятельности в значительной степени зависит от уровня разработки и реализации образовательных программ, квалификации, компетентности преподавателей, качества обеспечивающих ресурсов, качества руководства и управления. Образовательная деятельность такой организации имеет адресную направленность. Эта деятельность ориентирована на совершенно определенный, достаточно ограниченный круг лиц, определяемый целями, задачами, условиями обучения, предусматривающими предварительный образовательный уровень обучающихся, их образовательные потребности, а также образовательные методики и технологии.

«Формируемое качество» предусматривает изменение роли слушателей от пассивных созерцателей, потребителей образовательных услуг к активным «самосозидателям», которые нуждаются в помощи, поддержке и сопровождении в удовлетворении образовательных потребностей и познавательных интересов.

Исследователи сходятся во мнении, что обучающиеся должны принимать участие в оценке качества образовательной деятельности. Процесс превращения обучающегося в специалиста должен контролироваться самими учащимися по четким, понятным и лично значимым критериям. Только при этих условиях, по мнению А. А. Вербицкого, можно рассчитывать на возникновение познавательной мотивации и превращение ее в мотивацию профессиональную, на заинтересованное участие обучающегося в процессе перехода от учения к труду [6].

Качество образования в современном понимании – это ориентация на явные или скрытые запросы потребителей, которые и становятся основными субъектами, оценивающими результативность образовательной системы.

Для каждой категории потребителей (слушатели, работодатели, СМИ, органы управления образованием и др.) необходимы система показателей оценки качества и стандарты и нормы, в соответствии с которыми можно проводить сравнение. Например, коллективно разработанная с участием всех заинтересованных сторон модель специалиста. Эта модель в контексте компетентностного подхода может выступать как обеспечительная норма качества и база оценки результатов образования.

С деятельностью образовательной организации, основанной на принципах «формируемого качества» образования, связана точка зрения Д.А. Иванова о том, что ведущими способами оценки становятся «не измерительные процедуры, а самообследование, самоанализ (самоаудит) и внешняя экспертиза (рефлексия, исследование, проектирование образовательной среды). Экспертная деятельность становится ведущей как в оценке основных процессов обеспечения качества, так и в оценке образовательных результатов» [18]. Соответственно изменяется и позиция педагога, который становится экспертом в отношении как своей деятельности, так и деятельности обучающегося, который также ставится в позицию эксперта относительно своей педагогической деятельности. Таким образом, обучающийся не выставляет оценку образовательному учреждению, а помогает ему увидеть сильные и слабые стороны на пути реализации приоритетов в области качества образования, мониторинга, аудита и системы оценки качества подготовки специалистов.

В качестве одной из приоритетных задач развития образования как базового элемента долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. выступает создание механизмов участия потребителей и общественных институтов в контроле и оценке качества образования.

Именно обучающийся в конечном итоге решает, качественное образование он получил, или нет, при этом его оценка является достаточно субъективной. Так, рассматривая процесс оценивания студентами качества образовательных услуг, Г. Ф. Ромашкина указывает на субъективность оценки качества образования и отмечает, что «причина заключается в недостатке информации о приобретаемой образовательной услуге. Некоторые студенты утверждали, что после того, как они поступили в образовательную организацию, это оказалось совсем не то, чего они ожидали» [45].

Среди факторов конкурентоспособности, влияющих на выбор образовательной организации и специальности, были отмечены тип образовательной организации (государственный или частный), новая система обучения, универсальность образования, особенности специальности, наличие рабочих мест по данной специальности и др.

Исследование А. П. Карасева показало, что при оценивании качества образования в образовательном учреждении были выделены в основном другие факторы: «состояние учебных корпусов, техническая организация учебного процесса (компьютерные классы, спортзал, столовая, библиотека), квалификация преподавательского состава, местоположение, учебные планы по специальностям и отдельные дисциплины» и т. д. [20].

Анализ отечественной литературы показал, что большая часть исследований посвящена изучению вопросов оценки качества с точки зрения государственных органов управления образования и самооценки образовательных учреждений общего и высшего профессионального образования. Исследования в основном касаются различных аспектов, систем, моделей оценки качества федерального, регионального и муниципального уровней общего образования и в значительно меньшей степени – учреждений дополнительного профессионального образования.

Далее рассмотрим представления об оценке качества и механизмах ее реализации. Сначала рассмотрим субъектную оценку – (от латинского *subiectus* – подчиненный, поданный). Субъект (индивид (или группа)) – носитель

предметно-практической деятельности и познания, направленных на объект. Оценка субъекта как носителя результатов образовательной деятельности, т. е. того, кто участвовал в образовательном процессе, особенно важна.

Субъектная оценка качества образовательной деятельности – это экспертно-оценочная деятельность, результатом которой является установление степени соответствия образовательных результатов, условий их достижения государственно-общественным требованиям, а также личностным ожиданиям обучающихся. Это деятельность, ориентированная на поиск проблемных точек, разрывов в образовательном процессе и создание проектов для их снятия.

Таким образом, субъектная оценка качества образовательной деятельности – это оценка условий, целей и результатов обучения непосредственными потребителями результатов образовательной деятельности. Особенно важны оценки следующих категорий потребителей:

- слушателей, которые рассчитывают по итогам получения дополнительного профессионального образования успешно продолжить образование на более высоком уровне;
- работодателей и ассоциаций работодателей;
- общественных организаций, занимающихся проблемами молодёжи, органов местного самоуправления;
- государственных органов, регулирующих отдельные аспекты деятельности различных отраслей, и др.

Субъектная оценка качества образовательной деятельности предполагает оценку условий и результатов по временным срезам – на входе, во время обучения, в конце и даже через некоторое время после окончания учебного заведения. Процесс оценки качества образовательной услуги должен быть методически обеспечен и обоснован в ходе определения и обоснования моделей и педагогических условий.

Оценка качества образовательной деятельности на основе мнения обучающихся является частью управляющего процесса и связана с выявлением

отклонений фактических результатов образовательного процесса от целевых требований. Оценка качества представляет собой важный элемент *обратной связи* между образовательной организацией, обучающимися и работодателями. Процедура оценки качества образовательной деятельности представляет собой совокупность операций, включающих выбор показателей качества образовательной деятельности, определение значений этих показателей, сравнение их с установленными потребительскими требованиями и определение степени их соответствия.

На основе анализа особенностей развития образовательной организации дополнительного профессионального образования были выделены и описаны общие закономерности, определяющие содержание модели оценки качества образования.

Оценка качества образовательной деятельности с участием основных потребителей имеет следующие особенности, влияющие на развитие образовательных учреждений.

Особенности, связанные с целями оценки:

- ориентация на поиск проблемных точек, разрывов и затруднений в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования;

- ориентация на соответствие наличным и перспективным личностным и социальным ожиданиям, социально-экономическому и кадровому контексту развития региона;

- ориентация на получение информации, пригодной для принятия управленческих решений для развития образовательной организации и повышения качества образовательной деятельности.

Особенности, связанные с методами и формами оценки:

- ориентация на открытый диалог, предъявление ценностей и согласование интересов, критериев и норм деятельности всех участников оценочных процедур;

- ориентация на осуществление открытых и прозрачных процедур оценивания;

- ориентация на различные формы включенности субъектов во взаимодействие по поводу оценки и развития образовательной практики;

- проектно-целевой способ (механизм) деятельности образовательной организации – создание проектных групп (внутриорганизационных и межорганизационных) для определенных целей, возможность многофункциональной и многоролевой организации оценочной деятельности;

- систематичность и цикличность проведения процедур оценивания потребителями различных компонентов образовательных услуг (проекта, условий, результата, процесса – от конкретного занятия до целостного курса).

Особенности, связанные с субъектами оценки:

- ориентация на привлечение к оценке в качестве субъектов множества различных представителей – граждан, профессиональных ассоциаций, объединений работодателей, учащихся, их родителей и общественных организаций;

- ориентация на максимальное участие обучающихся в качестве субъектов оценки.

По мнению А. Г. Асмолова [1], в настоящее время в оценивании используются в основном дискретные методы, а последние научные разработки говорят о необходимости перехода к диагностикам, построенным на анализе амплитуд вероятности, к теории полей. А. Г. Асмолов доказывает, что необходим переход от системы оценки качества как процедур надзора и контроля к построению системы оценки качества как к инструменту развития: «Необходимо перейти к диагностике не наличной ситуации, а зоны ближайшего развития по Л. С. Выготскому». По мнению И. Д. Фрумина, целью оценки качества является повышение качества образования через усиление потоков информации о результатах образования и соответствующих факторах [52].

А. М. Новиков и Н. Ю. Посталюк акцентируют внимание при оценке качества профессионального образования на *самооценке* обучающихся. «Самооценка обучающегося нигде сейчас не учитывается, однако в перспективе необходимо смещение учебного процесса с текущей оценки на самооценку обучающегося», – считают авторы [33].

По мнению О. Ф. Батровой, «оценивание – неотъемлемая составляющая управления, т. к. представляет собой процесс принятия решения на основе вынесения оценочного суждения» [4]. О. Ф. Батрова отмечает аксиологическую «предзаданность» показателей и критериев оценивания, их «зависимость от взглядов, приоритетов оценивающего субъекта. Субъективность и разность оценок деятельности отражает разнообразие требований к образованию, позволяет изучить их».

На сегодняшний день модель системы оценки качества образования в учреждениях дополнительного профессионального образования является частью системы обеспечения образовательной политики в вопросах контроля и управления качеством образования в таком учреждении. Политика повышения привлекательности образовательного учреждения дополнительного профессионального образования в сочетании с более качественным управлением своими ресурсами является важной для руководства каждого образовательного учреждения, впрочем, как и для всей системы образования.

В системе дополнительного профессионального образования потребитель играет инициативную роль. Значимость удовлетворенности потребителей как важного показателя качества образовательной деятельности определяет лояльность потребителей. Лояльность потребителей образовательной деятельности выражается, в первую очередь, в наборе студентов и сохранении их состава, численности и т. д. Это аргументируется тем, что степень и уровень сохранности потребителей служат точным критерием качества, отражающим способность организации удерживать своих клиентов, непрерывно обеспечивая их желаемой ценностью. Таким образом, удовлетворенность потребителей образовательной деятельности выступает как показатель качества образования и фактор, способствующий повышению качества образовательной деятельности.

Для выявления наиболее проблемных сфер оказания образовательных услуг, а также отслеживания динамики показателей повышения доступности качественного образования ежегодно в ГАУ ДПО «Высшая школа инноваци-

онного менеджмента при главе Республики Саха (Якутия)» (ВШИМ) проводится исследование удовлетворенности условиями и качеством образования среди слушателей программ профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации. Исследование проводится в форме анкетирования:

- анкета по выявлению индивидуальных потребностей слушателей;
- анкета для работодателей по выявлению удовлетворенности профессиональным образованием.

Исследование проводится в форму системного постоянного научно-исследовательского наблюдения за текущей ситуацией исследуемого объекта в образовании для последующего анализа, корректировки и прогнозирования. Этот процесс обеспечивает постоянное наблюдение за системой образования, накопления данных и информации, формирование учетных записей и базы данных, прогнозирование будущих решений, а также дает возможность оперативно реагировать на проблемы системы образования. Он предполагает использование программы мониторинга, применение специальных показателей и критериев оценки, причем обязательно одних и тех же на протяжении всего периода мониторинга.

Субъектом исследования являются слушатели программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Вопросы анкеты дают возможность выявить степень удовлетворенности обучающихся образовательным процессом по следующим критериям:

- удовлетворенность организационной стороной курсов повышения квалификации;
- удовлетворенность содержательной стороной курсов повышения квалификации;
- удовлетворенность материально-техническим обеспечением.

Мониторинг удовлетворенности слушателей образовательным процессом ВШИМ на курсах повышения квалификации за 2014-2016 гг. показывает, что организация курсов повышения квалификации в институте в целом соот-

ветствует требованиям, в соответствии с которыми доля удовлетворенных должна быть на уровне 70 %.

Замечания, высказанные слушателями в указанный период, схожи по существу, что указывает на недостаточность мер по их устранению либо невозможность их устранения в силу обстоятельств, не зависящих от персонала института.

Большинство слушателей отмечает актуальность и хорошую организацию курсов, точность времени проведения, времени начала лекций, четкую работу, компетентность и вежливость кураторов курсов, доброжелательность специалистов, высокий профессионализм лекторов. Предложения и замечания, как правило, учитываются в дальнейшей работе.

Выводы

1. Большинство исследователей сходятся во мнении, что обучающиеся должны принимать участие в оценке качества образовательной деятельности.

2. Многие авторы при оценке качества дополнительного профессионального образования акцентируют внимание на самооценке обучающихся.

3. Самооценка обучающегося не учитывается в достаточной мере в системе менеджмента качества, и для учебных организаций в перспективе необходимо смещение в учебном процессе акцента с текущей оценки на самооценку обучающегося.

4. Оценивание – неотъемлемая составляющая управления, т. к. представляет собой процесс принятия решения на основе вынесения оценочного суждения. Субъективность и разность оценок деятельности отражают разнообразие требований к образованию.

5. Перед современной образовательной организацией дополнительного профессионального образования стоит задача перейти с потребляемого качества на «формируемое качество», которое способствует переходу роли слушателей от пассивных созерцателей, потребителей образовательных услуг к активным «самосозидателям», которые нуждаются в помощи, поддержке и сопровождении в удовлетворении образовательных потребностей и познавательных интересов.

1.2. Развитие деятельности образовательной организации для повышения удовлетворенности познавательных потребностей и образовательных интересов слушателей

Механизмы развивающейся рыночной экономики в современном обществе России способствуют стремительному росту потребности получить образование на качественно новом и приемлемом для обучающегося уровне.

В условиях конкуренции образовательные организации определяют свою образовательную стратегию, ориентируясь на потребительский рынок и расширяя ассортимент форм и методов осуществления образовательной деятельности. Возрастающая конкуренция на рынке образовательных услуг обуславливает необходимость научного поиска и применения эффективных педагогических технологий дополнительной профессиональной подготовки, обеспечивающих формирование и развитие профессиональных компетенций у слушателей в условиях образовательного маркетинга организации. Образовательный маркетинг способствует познанию, развитию и удовлетворению познавательных интересов личности, специалиста, его мотивов, ценностного отношения к профессии.

Однако образовательный маркетинг в современном понимании ограничен, как правило, внешней коммуникативной функцией по установлению связи с будущими слушателями и оказанием платных образовательных услуг на основе договоров частичной компенсации на оказываемые образовательные услуги. Недостаточно обоснован педагогический аспект образовательного маркетинга, связанный с процессом профессиональной подготовки, что уменьшает возможности образовательной организации для актуализации ориентиров на профессиональные ценности слушателей. Поэтому необходим переход от маркетингового подхода в системе менеджмента качества к подходу, ориентированному на удовлетворение образовательных потребностей слушателей и работодателей.

В настоящее время идея качества стала одной из определяющих идей развития российского образования. Она одинаково привлекательна для всех субъектов образовательной деятельности. Качество является условием и стимулом развития образовательных систем. Качество в международных стандартах понимается как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности.

Качество дополнительного образования – совокупность свойств, которые обуславливают способность образовательной системы удовлетворять потребности в формировании и развитии профессиональных компетенций [47].

В соответствии со статьей 76 ФЗ-273 «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека», обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [51].

Потребность в образовании – одно из базовых понятий при исследовании особенностей функционирования образовательной сферы. Его рассматривают как важный компонент междисциплинарных исследований в области социологии, психологии, педагогики, маркетинга, экономики и др. Сущностная сторона понятия может быть раскрыта в контексте анализа его родовой категории «потребность», являющейся достаточно устоявшейся в науке. Потребность можно рассматривать как определенную нужду субъекта в обеспечении совокупности внутренних и внешних условий его бытия, вытекающей из его сущностных свойств. В этом качестве потребность выступает как причина деятельности. Потребность является побудителем человека к деятельности, она выражает зависимость деятельности от внешнего мира. В рамках социологической науки изучаются социальные потребности людей: в общении, самосохранении, самоутверждении, саморазвитии, самовыражении. Психологические же науки рассматривают потребность как источник активности, первопричину поведения личности или социальной группы. Социологический и психологический подходы к проблеме потребностей нацелены на исследование различ-

ных ее аспектов и существуют в тесной взаимосвязи между собой. Для всех названных подходов характерно рассмотрение потребности как состояния нужды в каком-либо необходимом для субъекта предмете. Именно поэтому потребность выступает как причина и источник деятельности.

Потребности могут быть разделены на подвиды. Выделяют первичные и вторичные, материальные и духовные потребности. Среди них, безусловно, присутствуют и образовательные потребности, или потребности в образовании. В их основе лежит потребность в знании, которое является объектом не только образовательных, но и целого комплекса духовных потребностей. Так, Р. Мертон считал, что понятие «знание» следует интерпретировать в социологическом контексте чрезвычайно широко, как включающее в себя «практически всю гамму продуктов культуры». В связи с этим образовательные потребности могут быть разделены на потребности в научном педагогическом знании и обыденном, повседневном знании о педагогических отношениях. Данные потребности удовлетворяются различными способами. Если первые реализуются в рамках формального образования (в учреждениях его системы), то вторые – в контексте неформального образования, в ходе межличностного взаимодействия человека с ближайшим окружением, в процессе социализации под воздействием комплекса социальных факторов: семьи, просвещения, культуры, государства, религии и др.

В работах основателя социологии М.Шелера знания «высшего рода» подразделяются, во-первых, на знания ради господства, или деятельностное знание позитивных наук, во-вторых, знание ради образования, или образовательное знание философии, в-третьих, знание ради спасения, или религиозное знание. Выделенные виды знаний различаются между собой формами, мотивацией, познавательными актами, целями познания, образцовыми типами личностей, формами исторического движения [56]. По содержательной характеристике знаний соответственно можно выделить группы потребностей в знаниях.

Кроме того, необходимым элементом образовательной потребности является потребность личности в организации образовательного пространства, в ко-

торое входят условия объективного характера – место, время, выбор и использование конкретных образовательных учреждений и условия субъективного характера, основанные на неформальном образовании, прежде всего самообразовании. Если внешнее образовательное пространство регулируется формальными правилами образовательного учреждения и законом, то внутреннее – мотивационными, диспозиционными механизмами, а также механизмом памяти.

В основе функционирования мотивационного механизма регуляции образовательной деятельности лежит образовательная потребность. Она воздействует на формирование образовательных интересов, ценностных ориентаций, мотивов, целей. Образовательная потребность обуславливает функционирование и диспозиционного механизма, формируя диспозиции, установки образовательной деятельности. Механизм памяти также детерминирован образовательными потребностями личности, поскольку уровнем их сформированности и характером реализации определяется структура знания, хранящегося в памяти человека, широта, разнообразие информации, ее функциональность, социальная востребованность и т. д.

Личность, реализуя образовательные потребности, ожидает достижения определенных результатов, что позволяет классифицировать ее образовательные интересы через видение результата собственной образовательной деятельности. К базовым образовательным интересам относятся следующие:

- материальные (повышение материального благосостояния в результате образовательной деятельности);
- статусные (изменение статусного положения, вертикальная социальная мобильность в связи с повышением уровня образования);
- профессионально-трудовые (повышение профессиональной компетентности, совершенствование трудовых навыков в процессе реализации образовательной деятельности);
- моральные (получение морального удовлетворения от более высокого уровня образования);

- адаптационные (включение в новые сферы социальной реальности, освоение новых видов деятельности в результате получения образования);

- духовные (самореализация в духовной сфере, более высокая степень включенности в духовную жизнь, приобщенность к культуре в соответствии с уровнем, характером и качеством образования).

Этот анализ позволяет выделить следующие образовательные потребности: материального роста, статусного продвижения, профессионального совершенства, морального самоутверждения, социальной адаптации и духовной самореализации. Следует отметить, что приведенный анализ образовательных потребностей носит стратегический характер, обозначающий определенное постоянство результата образовательной деятельности. В то же время некоторые социологи-классики указывали на происходящие изменения в образовательных потребностях, выделяя при этом в качестве причины развитие информационных технологий.

В работах Э. Дюркгейма говорится, что нужно осознать самих себя, постараться заметить и выделить завтрашнего человека [16]. Причем именно в образовательных целях, по мнению указанного автора, содержится та совокупность реальных общественных потребностей, которая обеспечивает единство образовательных систем. В его рассуждениях потребности связываются с процессом развития образовательной системы, позволяющей обозначить переход на новую образовательную модель, востребованную обществом – дистанционную модель. По Э. Дюркгейму, преобразование общества требует соответствующих преобразований в образовании. Однако успешно реформировать можно лишь понимая цели реформирования.

Образы современного образования складываются из новых черт развивающегося общества. В основе перехода от постиндустриального общества к обществу предоставления самых разнообразных услуг лежат новые технологические инновации и новые интеллектуальные технологии.

В постиндустриальном обществе информационные ресурсы становятся главной экономической ценностью и самым большим потенциальным источ-

ником богатства. Э. Дюркгейм констатирует, что эти ресурсы в совокупности со средствами, методами и условиями, позволяющими их активизировать и эффективно использовать, являются потенциалом общества.

В то же время У. Дайзард [12] говорит о том, что существует некая общая модель изменений, связанных с информационными технологиями. Это проявляется в трехстадийном прогрессирующем движении: становлении основных экономических отраслей по производству и распространению информации, расширению номенклатуры информационных услуг для других отраслей и для органов государственного управления, создании широкой сети информационных средств на потребительском уровне.

С учетом изложенного выше можно констатировать, что еще в работах классиков социологии были отмечены предстоящие перемены в обществе, связанные с изменением роли информации. Новые потребности должны напрямую коснуться сферы образования, стимулируя формирование и развитие инновационной образовательной модели.

Таким образом, если потребность в образовании (общая модель) можно задать целями и стратегией его получения, то образовательные потребности в условиях новой инновационной модели можно обозначить тактическими потребностями, обеспечивающими процессуальный характер принятия решения о выборе модели. Аспект управления качеством современного образования необходимо раскрывать через развитие образовательных потребностей. Управление инновационной образовательной средой следует определять как двухуровневый процесс, в котором первый уровень – руководство, то есть формулирование стратегии развития образовательной организации, а второй уровень – регулирование в соответствии с выбранной стратегией. Характер образовательных потребностей в конкретных исторических условиях зависит от комплекса социокультурных факторов и, в конечном счете, определяется местом и ценностью человека в обществе. В современном обществе образовательная потребность является условием самореализации и саморазвития человека.

Управление качеством образования на основе удовлетворения познавательных потребностей и образовательных интересов позволяет выявить структурные взаимосвязи между его компонентами:

1) эффективность управления качеством образования повышается при условии заинтересованности всех субъектов образовательных правоотношений в росте качества всех возможностей образовательного учреждения, обеспечивающих результат;

2) оптимизация процесса качества образования усиливается при условии внешней оценки его результативной стороны;

3) результативность процесса качества образования возрастает при условии внутренней оценки его содержания;

4) действенность процесса оценки качества образования повышается при условии его соответствия образовательным потребностям личности, ожиданиям общества и требованиям государственных образовательных стандартов;

5) актуализация управления качеством образования увеличивается при условии достижения согласованности всех субъектов образовательного процесса в единстве критериев его оценки;

6) совершенствование управления качеством образования достигается при условии построения взаимосвязанных моделей управления качеством образования на всех уровнях;

7) упорядоченность управления качеством образования увеличивается при условии функционального взаимодействия его субъектов посредством директивной регламентации их прав и обязанностей.

Образование – социальный институт, призванный удовлетворять образовательные запросы человека, семьи, общества и государства. Согласно рекомендациям ЮНЕСКО и нормативно-правовым актам Российской Федерации последних лет в новой образовательной парадигме в качестве приоритета дополнительного профессионального образования рассматривается ориентация на интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. В частности, согласно этим документам образование можно

считать направленным на реализацию потребностей личности, если через такое образование удастся решать следующие задачи:

- гармонизировать отношения человека с природой через освоение современной научной картины мира;

- стимулировать интеллектуальное развитие и обогащение мышления через освоение современных методов научного познания;

- добиться успешной социализации человека через его погружение в существующую культурную, в том числе техногенную и компьютеризованную среду;

- научить человека жить в условиях насыщенной и активной информационной среды, создать предпосылки и условия для непрерывного самообразования;

- реализовать потребности в новом уровне научной грамотности, создать условия для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности.

В статье 24 закона «Об образовании в РФ» также декларируется, что «целями профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [51].

При реализации образовательных потребностей личности сегодня возникают два основных противоречия внутрисистемного и межсистемного характера. Внутрисистемные проблемы обусловлены тем, что образование является одним из наиболее консервативных и нормативных социальных институтов. Оно жестко структурировано и стандартизировано в организационном и содержательном отношениях. В организационном плане это проявляется в иерархическом соотношении уровней образования: начального, среднего, среднего специального и высшего. Между этими базовыми элементами образовательной системы существуют достаточно четкие границы и определенные несоответствия содержательных и ценностных стандартов. Переход с одного уровня на другой

обусловливается не только свободой выбора индивида, его образовательными потребностями и притязаниями, но и социальными реалиями.

В исследовании мы рассматриваем пути развития образовательной организации в области дополнительного профессионального образования с точки зрения удовлетворения образовательных потребностей и познавательных интересов слушателей. Наибольший интерес в нашем исследовании вызывают мотивы получения дополнительного профессионального образования у государственных гражданских служащих.

Согласно исследованиям И. Газиевой, каждый четвертый госслужащий (28 %) – профессионально не реализовавшийся, 39 % имеют средний уровень профессиональной самореализации, и лишь 24 % являются профессионалами своего дела, заинтересованными в качестве своей деятельности, имеющими представление об оценке этой деятельности руководством, находящимися в процессе саморазвития и построения карьеры [9].

Многолетняя преподавательская практика автора позволяет заключить, что государственные служащие, получающие дополнительное образование, как правило, не заинтересованы в формировании прочных профессиональных знаний и навыков. Такие обучающиеся мотивированы, в первую очередь, на получение документа об образовании, удовлетворяющего требованию закона об обязательном повышении квалификации государственных служащих. Поэтому перед образовательной организацией дополнительного профессионального образования стоит задача выявить и существенно повысить степень мотивации к приобретению предлагаемых учебным заведением знаний, умений и навыков. Необходимо определить образовательные потребности и познавательные интересы, чтобы вовремя удовлетворить их, вовлекая государственных служащих в процесс не только оценивания, но и всей образовательной деятельности. Через познавательные потребности предстоит вызвать у государственных служащих образовательный интерес, тем самым повысить степень мотивации.

Отличительной особенностью системы дополнительного профессионального образования является то, что потребители образования (далее – слушатели) в подавляющем большинстве могут достаточно полно и со знанием дела определять основные характеристики образовательных программ, которые в первую очередь необходимы для успеха в их будущей профессиональной деятельности.

В своем исследовании по диагностике текущего состояния системы непрерывного профессионального образования государственных и муниципальных служащих Т. Н. Ключкова выявила, что чуть больше половины (55 % от общего числа) государственных гражданских служащих испытывают постоянную потребность в дополнительной профессиональной подготовке. У четверти опрошенных такой потребности не выявлено; при этом не наблюдается особой связи с тем обстоятельством, проходили ли они такого рода переподготовку за последние три года. Мотивация и стимул для получения дополнительного профессионального образования в основном связаны с требованием руководства, вероятностью повышения зарплаты и необходимостью наличия документа для прохождения аттестации, с необходимостью продвижения по службе. Самомотивация и самоинтересованность в постоянном образовании респондентами отмечаются только в 40 % случаев [21].

Подводя итог, мы можем констатировать следующее.

1. Образовательные потребности в условиях новой инновационной модели можно обозначить тактическими потребностями, обеспечивающими процессуальный характер принятия решения о выборе модели, и аспект управления качеством современного образования необходимо раскрывать через развитие образовательных потребностей в ней.

2. В основе функционирования и развития инновационной образовательной среды лежит образовательная потребность, которая воздействует на формирование образовательных интересов, ценностных ориентаций, мотивов, целей, определяя, таким образом, черты новой современной востребованной модели образования.

1.3. Компетентностный подход как основа определения оценки результатов дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих

Компетентностный подход в настоящее время актуален в системе образования. Если при развитии систем высшего и среднего профессионального образования на основе компетентностного подхода уже имеется определенный опыт, то в системе дополнительного профессионального образования данный подход находится на стадии внедрения. Объектом нашего внимания является дополнительное профессиональное образование, поэтому мы трактуем компетентность как одну из значимых характеристик соответствия человека занимаемой должности. Можно считать, что компетентностный подход является реакцией профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой [47].

В работах отечественных и зарубежных авторов к настоящему времени отчетливо определены существенные характеристики компетентностного подхода. О. В. Устинова полагают, что компетентностный подход к ДПО должен быть основан на описании компетенций органа управления [39].

По мнению Л. Г. Смышляковой, Т. Д. Пшеничниковой, в российском образовании компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные им ценности и методологические установки должны подтвердить себя в разных прикладных разработках. Актуальным в этом случае становится выявление теоретических и технологических основ реализации компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования государственных служащих, а также принципов его реализации [47].

Л. Г. Смышлякова и Т. Д. Пшеничникова, основываясь на современных тенденциях развития дополнительного профессионального образования и специфике обучения взрослых людей (андрагогических закономерностях), предлагают следующие принципы инновационного компетентностно ориентиро-

ванного дополнительного профессионального образования государственных служащих:

- компетентностно ориентированное целеполагание при разработке программ дополнительного профессионального образования, индивидуализация компетентностных доминант в системе целей программ дополнительного профессионального образования с учетом особенностей образовательных потребностей каждого конкретного слушателя;

- полисубъектность при определении компетентностно ориентированных целей программ дополнительного профессионального образования;

- моделирование результатов образования при разработке программ дополнительного профессионального образования;

- оценка компетенций при диагностике результативности программ дополнительного профессионального образования;

- персонализация содержания программ дополнительного профессионального образования в контексте определения индивидуальных компетентностных дефицитов каждого взрослого обучающегося посредством использования модульного подхода к конструированию их содержания, мониторинг становления компетентности взрослых обучающихся;

- андрагогичность;

- акме-ориентированность [47].

Апробация компетентностного подхода к формированию профессионализма государственных служащих позволила Л. Г. Смышляевой не только обозначить этапы его реализации, но и четко структурировать компетенции: 1) компетенции социального взаимодействия; 2) социально-деятельностные компетенции; 3) компетенции самоорганизации и самоуправления; 4) ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции; 5) компетенции самостоятельной познавательной деятельности [47].

Приведенные в научной литературе результаты исследований свидетельствуют о некоторой разноплановости подходов к оценке компетенций государственных служащих, что образует достаточно широкое пространство

для принятия решения о выборе оптимальной модели компетентностного профиля должности государственного служащего.

Компетентностный подход при подборе, повышении квалификации, профессиональной переподготовке и стажировке специалистов уже давно является основой кадрового менеджмента.

Сегодня дополнительному профессиональному образованию принадлежит важная роль в развитии современного российского общества, поскольку реформы, проводимые в стране, требуют гибкой профессиональной переориентации, овладения новыми профессиональными знаниями и трудовыми функциями. Поэтому реализация компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования на сегодняшний день является наиболее актуальным направлением, так как разрешение проблем профессионально-личностного развития государственных гражданских служащих является одним из основных направлений в системе кадровой политики государственной службы.

В условиях интенсивного реформирования системы государственного управления в стране возрастают требования к профессиональному развитию и образованию государственных служащих. В современных условиях перед профессиональным обучением государственных служащих встали принципиально важные задачи, обусловленные потребностями адаптации государственных служащих к меняющимся процессам и явлениям в рыночных условиях, проведением модернизации и перепрофилирования государственных органов и изменением требований к качеству профессиональной деятельности.

В ходе научно-технического прогресса выяснилось, что одни профессии исчезают, другие появляются, интенсифицируется трудовой ритм, меняются технические средства, выдвигаются более высокие требования к государственным служащим и системе подготовки, переподготовки и повышения их квалификации в условиях рыночных отношений. Основой пути решения данной задачи – повышение качества профессионального развития и образования государственных служащих всех категорий и групп должностей.

Одна из главных целей обучения государственных служащих – приобретение ими знаний, умений, навыков, необходимых для эффективной профессиональной служебной деятельности, ускорения адаптации к ее условиям и закрепления на замещаемой должности. При этом должны учитываться специфические особенности профессиональной деятельности в соответствующем государственном органе.

Для определения недостающих знаний у государственных служащих руководителям государственных органов целесообразно изучать материалы личных дел, результаты конкурсов, испытаний и другие данные. Кроме того, необходимо проводить собеседования, анкетирование и использовать другие формы определения знаний, чтобы получить хорошие результаты профессиональной подготовки государственного служащего и его развития, которые бы удовлетворяли потребности работодателей, т. е. государственного органа, ответственного за организацию профессионального образования и развитие государственного служащего. Поэтому необходимо оценить результаты обучения, т. е. уровень профессионализма выпускников, удовлетворяют ли эти результаты ожидаемым результатам работодателей путем социологического анализа, позволяющего объективно оценивать, анализировать, прогнозировать процессы развития и совершенствования как государственного служащего, так и процесса обучения.

На сегодняшний день организации рассматривают обучение сотрудников как выгодную инвестицию, которая способствует повышению эффективности сотрудника, а значит, и деятельности организации в целом. Поэтому сейчас при оценке эффективности обучения наблюдается тенденция смещения акцентов в сторону третьего и четвертого уровней модели Киркпатрика: поведение (изменения в поведении участников в рабочей обстановке) и результат (осязаемые результаты обучения для организации). Оценить изменения на этих уровнях непросто. Чтобы оценка на данном этапе была всесторонней и максимально объективной, важно вовлекать в процесс оценки непосредственного руководителя тех сотрудников, которые прошли обучение:

именно он имеет возможность ежедневно наблюдать, изменилось ли поведение подчиненного после обучения, повлиял ли тренинг на показатели деятельности подразделения.

Итак, именно на стадии оценки результатов обучения происходит определение того, были ли достигнуты поставленные цели и устранены возникшие недочеты. Соответственно, эффективная оценка образовательной программы – одна из важнейших составляющих процесса обучения. Она позволит определить место обучения служащих в развитии организации и при необходимости скорректировать как форму процесса обучения сотрудников, так и его содержание.

Целью обучения государственных гражданских служащих является повышение профессионализма и компетентности. Качество обучения – его рациональность, результативность и эффективность – может быть определено в процессе реальной деятельности государственного гражданского служащего путем оценки конкретных практических результатов или определенного уровня (стандарта) исполнения должности на государственной гражданской службе.

Основная причина, по которой проводится оценка качества обучения, – это выяснение того, в какой степени в итоге были достигнуты цели обучения. Качество обучения государственного гражданского служащего прямо связано с качеством исполнения государственной должности, с результативностью деятельности подразделения и государственного органа в целом.

Если профессиональные качества и квалификация государственного гражданского служащего низки и не соответствуют профилю работы, то, вероятно, и уровень исполнения государственной деятельности будет низким. Если же профессионализм и компетентность достаточно высоки, а исполнительский уровень остается недостаточным, то причины, как правило, заключаются в несовершенстве системы управления, несоответствии специализации профессионального образования.

В целом на практике взаимозависимость между профессионализмом и компетентностью государственного гражданского служащего, с одной сто-

роны, и выполнением обязанностей по занимаемой государственной должности, с другой стороны, является достаточно сложной. Практика показывает, что не всегда за повышением квалификации государственного гражданского служащего следует улучшение его профессиональной деятельности. Первоклассное образование не обязательно дает прямые практические результаты. Реальные условия деятельности государственных гражданских служащих чрезвычайно сложны и могут повлиять больше, чем позитивные профессиональные импульсы, полученные при подготовке, профессиональной переподготовке и повышении квалификации.

Объективно существуют организационные факторы (организационное окружение), которые наряду с компетентностью и профессионализмом оказывают существенное влияние на эффективность исполнения государственной должности. К ним можно отнести организационную структуру, должностные обязанности и полномочия, мотивацию, критерии успешного продвижения по карьерной лестнице, условия работы и др.

Система дополнительного профессионального образования, которая существует в настоящее время, не отвечает современным вызовам, требующим постоянного обновления содержания образовательных программ и подходов к обучению, внедрения новых знаний и новых образовательных технологий, отвечающим спросу на современное непрерывное профессиональное развитие государственных служащих.

Существующее в системе дополнительного профессионального образования обучение во многом имеет формальный характер и поэтому не дает слушателям возможность овладеть новыми компетенциями – обучающиеся не получают существенного приращения знаний, навыков и умений в области современного управления. В целях реализации указанного принципа непрерывности развития государственных служащих в условиях постоянно возрастающих объемов информационных потоков необходимо внедрение в системе государственной службы новых подходов к обеспечению непрерывного мотиви-

рованного повышения профессионализма и компетентности государственных служащих.

Действующим законодательством предусматривается периодическое получение государственными служащими дополнительного профессионального образования, в частности, на государственной гражданской службе – один раз в три года. При организации прохождения государственными служащими обучения по дополнительным профессиональным программам выявлен ряд часто возникающих проблем, решение которых крайне важно для повышения эффективности дополнительного профессионального образования государственных служащих в целом. Так, получение государственным служащим дополнительного профессионального образования осуществляется в основном без применения технологий индивидуального планирования профессионального развития и должностного роста на основе комплексной оценки знаний, умений и навыков, в том числе с учетом результатов обучения государственного служащего. В итоге снижается мотивация самих государственных служащих к получению дополнительного профессионального образования и профессиональному развитию, так как результаты обучения не создают достаточных возможностей для профессионального развития и должностного роста.

В условиях недостаточно детализированных квалификационных требований к должностям государственной службы образовательные организации, осуществляющие обучение государственных служащих, при формировании дополнительных профессиональных программ не в полной мере учитывают специфику профессиональной служебной деятельности гражданских служащих разных категорий и групп должностей гражданской службы, военно-служащих и государственных служащих иных видов государственной службы. Вместе с тем к обучению государственных служащих зачастую привлекаются профессорско-преподавательские кадры, обладающие лишь общими знаниями в области, соответствующей тематике обучения, но не владеющие актуальной информацией о текущих или планируемых изменениях в норма-

тивных правовых актах, регулирующих правоотношения в конкретной профессиональной сфере.

Ввиду отсутствия постоянного взаимодействия образовательных организаций, участвующих в обучении государственных служащих, и государственных органов, обеспечивающих нормативное правовое регулирование в соответствующих областях, результаты обучения государственных служащих не всегда отвечают потребностям в актуализации знаний и навыков. Кроме того, следует отметить, что для государственных служащих, получивших дополнительное профессиональное образование с установленной законодательством периодичностью, не предусмотрено проведение иных обучающих мероприятий в период между прохождением обучения. В этой связи в соответствии с объективной потребностью в непрерывном профессиональном развитии государственных служащих действующие подходы к обеспечению надлежащего уровня профессионализма и компетентности государственных служащих нуждаются в совершенствовании.

Действующее законодательство в качестве основы планирования профессионального развития государственных гражданских служащих определяет формат и содержание программ государственных органов и индивидуальных планов профессионального развития государственных служащих. Эффективность данных инструментов планирования в настоящее время не отвечает требованию опережающего развития и профессионализации государственной службы. Данные документы являются достаточно формальными инструментами, нет четкой процедуры контроля актуальности и результативности данного процесса.

Существующие рекомендации по формированию и контролю за реализацией индивидуальных планов развития не обеспечивают требуемого уровня индивидуализации и специализации подготовки. Ответственность органа государственного управления и государственного служащего за выполнение требований, зафиксированных в данных документах, практически отсутствует, поскольку нет тесной взаимосвязи между мотивацией государственных слу-

жащих к профессиональному развитию, карьерному росту, перспективам развития государственных органов, с одной стороны, и структурой профессиональных компетенций по группам должностей государственной службы и особенно финансовым обеспечением системы повышения квалификации – с другой стороны.

Планирование личностного профессионального развития практически никак не связано с существующими показателями результативности органов государственного управления. Недостаточно высокая результативность дополнительного профессионального образования государственных служащих связана также с доминированием традиционного подхода к организации их обучения. Преобладают лекции при минимальных объемах практико-ориентированных мероприятий, а к обучению государственных служащих преимущественно привлекают штатных преподавателей образовательных организаций, а не специалистов-практиков.

Перед образовательными организациями дополнительного профессионального образования стоит задача создать оптимальные условия для развития профессионально-личностного потенциала государственных гражданских служащих.

Приоритетными направлениями в образовательных организациях дополнительного профессионального образования являются подготовка, переподготовка и повышение квалификации на основе компетентностного подхода с привлечением лекторов мирового и российского уровня, ведущих экспертов и успешных предпринимателей, проведение комплексной оценки профессиональных, личностных и управленческих навыков и умений, организация и проведение научных исследований, внедрение современных технологий управления человеческими ресурсами.

Нами была разработана модель формирования компетенций, которые должны быть усвоены в процессе обучения по программе профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управление» на базе государственного автономного образовательного учреждения дополнитель-

ного профессионального образования «Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия)» (ВШИМ).

Программы дополнительного профессионального образования разрабатываются согласно приказу от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», на основании профессиональных стандартов, а при отсутствии данных стандартов – на основании квалификационных требований.

При составлении образовательных программ дополнительного профессионального образования должны учитываться федеральные образовательные стандарты для высшего образования (уровень бакалавриата) на основании преемственности. Поэтому при составлении программ нами разработаны общие компетенции на основе квалификационных требований к государственным гражданским служащим (из справочника), а профессиональные компетенции – на основе ФГОС ВО.

Согласно подпункту 5 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ под квалификацией понимается уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Конкретный уровень знаний, умений, навыков и компетенций приобретается в ходе получения образования конкретного уровня и по определенной специальности, определенному направлению подготовки.

Для обеспечения реализации компетентного подхода в дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих нами были изучены теоретические аспекты компетентного подхода, нормативно-правовое обеспечение формирования профессиональных компетенций у государственных служащих; ФГОС ВО программы «Государственное и муниципальное управление», «Квалификационные требования к государственным гражданским служащим».

Компетенции государственных служащих – характеристики, сформированные в образовании, и развитые способности, показывающие соответствие личностных и профессиональных особенностей человека должностным квалификационным требованиям.

При построении модели мы опирались на опыт Н. Ф. Ефремовой, которая ввела понятие «кластер компетенций» и рассмотрела уровни сформированности компетенций [17], а также на предложенную Ю. Н. Лапыгиным [25] модель компетенций государственных гражданских служащих.

Модель формирования компетенций построена на основе программы профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управление». На данный момент профессиональные стандарты к государственным гражданским служащим не утверждены, поэтому образовательная программа разрабатывается в соответствии со следующими документами:

- «Справочником квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим», разработанным Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации;

- «Методическим инструментарием по установлению квалификационных требований к претендентам на замещение должностей государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим», разработанным Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации.

Программа является преемственной по отношению к основной образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 (081100) «Государственное и муниципальное управление», квалификация (степень) – бакалавр (Приложение 1).

Анализируя ФГОС ВО, определяем, что для осуществления профессиональной переподготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» должны быть сформированы четырнадцать компетенций (три общие компетенции (ОК-2), две общепрофессиональные компетенции (ОПК) и девять профессиональных компетенций (ПК-1)). Структура этих

компетенций выражена через дескрипторы: знать, уметь, владеть. Объединив перечисленные компетенции по структуре содержания, мы получили кластеры компетенций.

Таким образом, каждую группу компетенций можно рассматривать как кластер компетенций, учитывая, что кластер компетенций – это совокупность компетенций, связанных между собой [48]. Изучая тринадцать компетенций, получаем четыре кластера компетенций с условными названиями: «Управленческая деятельность», «Лидерство», «Проектная деятельность», «Информационно-методическая деятельность».

Содержание кластеров компетенций программы профессиональной подготовки приведено ниже в соответствии с видами деятельности:

I кластер – *«Управление»*.

ОК-2 – способность к использованию экономико-правовых знаний в сфере профессиональной деятельности для формирования гражданской позиции, решения задач профессионального и межличностного взаимодействия в условиях многообразия социальных, этнических, культурных и конфессиональных различий.

ПК-1 – умение определять приоритеты профессиональной деятельности, разрабатывать и эффективно исполнять управленческие решения, в том числе в условиях неопределенности и рисков, применять адекватные инструменты и технологии регулирующего воздействия при реализации управленческого решения.

ПК-5 – умение моделировать административные процессы и процедуры в органах государственной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, органах местного самоуправления, адаптировать основные математические модели к конкретным задачам управления.

II кластер – *«Лидерство»*.

ОК-6 – владеть способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.

ОПК-4 – владеть способностью осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации.

ПК-2 – владеть навыками использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения стратегических и оперативных управленческих задач, а также для организации групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, умений проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры.

III кластер – «Проект».

ПК-3 – умение моделировать административные процессы и процедуры в органах государственной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, органах местного самоуправления, адаптировать основные математические модели к конкретным задачам управления.

ОПК-3 – способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия.

ПК-12 – способность разрабатывать социально-экономические проекты (программы развития), оценивать экономические, социальные, политические условия и последствия реализации государственных (муниципальных) программ.

ПК-13 – способность использовать современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков, эффективное управление ресурсами, готовность к его реализации с использованием современных инновационных технологий.

ПК-14 – способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования.

IV кластер – *«Информационно-методический»*.

ПК-5 – умение разрабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности лиц на должностях государственной гражданской службы Российской Федерации.

ПК-6 – владение навыками количественного и качественного анализа при оценке состояния экономической, социальной, политической среды, деятельности органов государственной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных предприятий и учреждений, политических партий, общественно-политических, коммерческих и некоммерческих организаций.

ПК-8 – способность применять информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности с видением их взаимосвязей и перспектив использования.

Выделяем уровни сформированности компетенций. Количество уровней сформированности компетенций выбирается произвольно. Мы выделяем три уровня для каждого кластера.

Взаимодействие совокупности кластеров компетенций, уровней сформированности компетенций и индикаторов их проявления рассмотрено как своеобразная модель (схематично отражающая процесс продвижения к результату обучения), в соответствии с которой компетенции должны формироваться. Разработанная нами модель формирования компетенций представлена в таблице 1.

При составлении образовательной программы «Государственное и муниципальное управление» учитываются требования потребителей. Модули вариативной части образовательной программы разрабатываются с учетом необходимых компетенций для отдельных органов и отраслей государственной власти. Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия) проводит ежегодный опрос среди работодателей с целью

выявления их потребностей по развитию и формированию компетенций у своих сотрудников в результате обучения.

Таблица 1 – Модель формирования компетенций

№	Кластер, компетенции	Уровни	Поведенческие проявления
1	Управленческая деятельность ОК-2, ПК-1, ПК-5	3	Умеет моделировать административные процессы и процедуры в органах государственной власти Российской Федерации. Успешно применяет компетенцию в нестандартных ситуациях или ситуациях повышенной сложности.
		2	Умеет разрабатывать и эффективно исполнять управленческие решения.
		1	Способен к использованию экономико-правовых знаний в сфере своей профессиональной деятельности (узкопрофильные знания). Находится в процессе освоения данной компетенции, применяет ее в простых, привычных рабочих ситуациях.
2	Проектная деятельность ОК-6, ОПК-4, ПК-2	3	Оценивает экономические, социальные, политические условия и последствия реализации государственных (муниципальных) программ; способен использовать современные методы управления проектами, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков, эффективное управление ресурсами.
		2	Использует современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков, способен разрабатывать социально-экономические проекты (программы развития).
		1	Способен проектировать организационную структуру, принимает участие в проектировании организационных действий.
3	Лидерство ОК-5, ОПК-3, ПК-12, ПК-13	3	Имеет способность вести за собой.
		2	Имеет лидерские качества, стремится к профессиональной и личной самореализации.
		1	Владеет способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.
4	Информационно-методическая деятельность ПК-5, ПК-6, ПК-8	3	Владеет методами анализа, организации и планирования в области государственного и муниципального управления; планирует мероприятия органа публичной власти в соответствии с общей стратегией развития государства и региона; умеет находить и принимать организационные управленческие решения, использовать различные источники информации для проведения анализа показателей деятельности государственных и муниципальных учреждений.
		2	Владеет технологиями, приемами, обеспечивающими оказание государственных и муниципальных услуг физическим и юридическим лицам.
		1	Создает и актуализирует информационные базы данных для принятия управленческих решений.

Так, по итогам опроса в прошлом году (2016 г.) основными компетенциями, которыми, по мнению работодателей, должны владеть их сотрудники, являются лидерство, нестандартное стратегическое мышление, ориентация на результат, инициативность, высокая мотивация. 38% опрошенных ответили, что именно перечисленными выше компетенциями должен владеть государственный служащий, чтобы считаться качественно подготовленным специалистом.

Работодатели среди всех профессиональных компетенций особо выделяют умение работать с нормативно-правовой документацией, нормотворчество, умение вести служебную документацию и грамотность. Поэтому при разработке программы «Государственное и муниципальное управление» учитывается вариативный модуль по заявкам работодателей или самих слушателей.

Подводя итог, можно отметить, что в дополнительном профессиональном образовании высок потенциал компетентностного подхода.

Модель формирования компетенций в соответствии с ФГОС, квалификационными требованиями и методическим инструментарием разработана и реализована в соответствии с квалификационными требованиями к претендентам на должности государственной гражданской службы и государственным гражданским служащим. В модели учтены потребности работодателей. Поэтому она способна вывести на новый уровень подготовку государственных гражданских служащих в сфере дополнительного профессионального образования.

В 2018 г. планируется утверждение профессиональных стандартов чиновников, но разработанная модель реализации кластеров компетенций применима и в работе с новым профессиональным стандартом.

Применение компетентностного подхода повысило результативность обучения в процессе профессиональной переподготовки, как и эффективность расходования бюджетных средств, так как адресная подготовка специалистов обычно окупается. В итоге выигрыш получили как слушатели, так и государство и образовательная организация, которая освоила и развивает новые методы и формы обучения. Преподаватели и сотрудники образовательной организации в резуль-

тате применения компетентностного подхода приобрели новые компетенции, что позволило повысить квалификацию по всем программам обучения, развить педагогический потенциал, повысить конкурентоспособность образовательной организации в области дополнительного профессионального образования.

Выводы по главе 1.

1. В современных условиях учреждения дополнительного профессионального образования начинают переориентироваться на формирование кадров новой квалификации, обладающих активной адаптацией к запросам быстро меняющегося мира и потребностям инновационной экономики.

2. Если ранее система профессионального образования выполняла заказ единого заказчика – государства, – сводившийся к достижению выпускниками системы профессионального образования определенного уровня профессиональной обученности, то теперь появилось множество запросов, которым система профессионального образования должна отвечать.

3. Реальными заказчиками системы ДПО стали слушатели, коллеги, работодатели, общество, профессиональная элита и государство. В ситуации такого разнонаправленного заказа учреждения ДПО обязаны вести диалог со всеми потребителями образования с целью поиска разумного компромисса, а также постоянно обновлять и расширять спектр образовательных программ, качество и эффективность которых будет определять потребитель. Запросы человека, семьи, общества и государства в лице работодателей, а также других заинтересованных сторон должны быть учтены при проектировании и организации образовательной деятельности.

4. Экономике сегодня необходимы специалисты с инновационными компетенциями, обеспечивающими профессиональную мобильность за счет новых знаний и возможности их междисциплинарного применения, с социальными и личностными компетенциями, обеспечивающими способность принимать решения в проблемных ситуациях, работать в коллективе, активно применять информационно-коммуникационные технологии, уметь повышать профессиональную квалификацию.

5. Развитие образовательных учреждений системы дополнительного профессионального образования обусловлено перспективами развития социально-экономической сферы региона, сложившейся структурой занятости населения в основных отраслях хозяйства, тенденциями рынка труда, демографической ситуацией.

6. Введение новых стандартов на компетентностной основе требует пересмотра и перепроектирования всего процесса обучения и учебной среды образовательных учреждений. Должна измениться структура управления учреждениями ДПО – необходимы общественно-государственные формы управления (попечительские, наблюдательные, управляющие советы). Новые механизмы финансирования и внедрение новых форм хозяйствования на принципах автономии способствуют расширению спектра образовательных программ и повышению их качества в соответствии с наличными и перспективными потребностями регионального рынка труда, однако анализ показал, что разработаны отдельные аспекты оценки качества, но целостная модель оценки качества с точки зрения потребителя образовательной деятельности, являющаяся механизмом развития образовательных организаций дополнительного профессионального образования, пока отсутствует.

7. Возможности дополнительного профессионального образования при компетентностном подходе значительно расширяются, что представляется важным в современных социально-экономических условиях, когда основным контингентом является взрослое население, желающее получить новую, более выгодную для себя и востребованную на рынке труда специальность.

8. Оценка качества образовательной деятельности предполагает оценку выбора целей, определения условий функционирования процесса и улучшения результатов обучения как временных модельных срезов – на входе, во время и в конце обучения, а также через некоторое время после окончания учебного заведения. На основе анализа особенностей развития учреждений системы ДПО выделены и описаны общие закономерности, определяющие содержание модели оценки качества образовательной деятельности.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АДЕКВАТНОЙ СУБЪЕКТНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ

2.1. Цели и задачи опытно-поисковой работы

Параллельно с теоретической разработкой проблемы субъектной оценки качества образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования осуществлялась опытно-экспериментальная работа.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в форме констатирующего и формирующего экспериментов и осуществлялась в несколько этапов в период с 2015 по 2017 гг.

Целью проведения опытно-поисковой работы являлась проверка результативности влияния степени самомотивации слушателей на объективность оценивания качества образовательной деятельности.

В процессе подготовки и проведения педагогического эксперимента решались следующие задачи.

1. Планирование констатирующего и формирующего экспериментов:
 - определение цели и задач;
 - поиск методов проведения эксперимента, адекватных целям;
 - выбор средств проведения эксперимента.
2. Разработка критериев оценки результатов педагогического эксперимента.
3. Разработка инструментария для проведения констатирующего и формирующего экспериментов (опросных листов, анкет, таблиц, заданий и др).
4. Подготовка субъектов оценки качества к участию в эксперименте.
5. Анализ и обобщение результатов педагогического эксперимента.

Педагогическому эксперименту предшествовал теоретический этап исследования, который включал разработку принципиальных теоретических

положений, концепции и аппарата исследования, подготовку необходимой для эксперимента методической и материально-технической базы. Разработка научных основ модели субъектной оценки качества образовательной деятельности осуществлена на основе поиска и изучения литературы, анализа состояния проблемы в существующей практике, методологического обоснования гипотезы исследования, разработки модели субъектной оценки качества образовательной деятельности и условий ее реализации. Организационное обеспечение предусматривало подготовку исследовательской документации, привлечение педагогических работников, работодателей, экспертов, обучающихся для проведения эксперимента, анкетирование.

В качестве показателей эффективности влияния самооценки субъектов оценивания на объективность оценки качества образовательной деятельности учитывались следующие параметры:

- оценка уровня своего образования, выявляемая через отношение к своему базовому образованию;
- оценка своих профессиональных компетенций – через потребность в получении компетенций, формируемых в результате обучения по программе профессиональной переподготовки;
- отношение к деятельности Высшей школы инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия).

К организационно-техническим аспектам проведения педагогического эксперимента отнесем следующие положения:

- четкое следование принципам организации и проведения опытно-экспериментальной работы;
- описание условий, в которых будет проходить педагогический эксперимент;
- определение оптимальной длительности опытно-экспериментальной работы и сроков диагностических срезов;
- обоснование репрезентативности выборки и базового типа формирующего эксперимента;

- разработка программы диагностики результатов опытно-поисковой работы.

С учетом вышеизложенного процедура проведения педагогического эксперимента в нашем исследовании может быть структурно представлена следующим образом:

- анализ проблемной ситуации;
- определение гипотезы исследования;
- постановка целей и задач;
- организация опытно-поисковой работы;
- регистрация, обработка и оценка полученных экспериментальных данных;
- апробация результатов исследования.

Как показывает практика, слушатели образовательных организаций дополнительного профессионального образования не достаточно адекватно (субъективно) оценивают качество образовательной деятельности.

Учитывая данные обстоятельства, определим цели, задачи, гипотезу и ход педагогического эксперимента.

Цель опытно-поисковой работы – опытно-экспериментальным путем доказать, что необходимо выявить, развить и удовлетворить образовательные потребности слушателей, чтобы вызвать познавательный интерес, при условии что ведущими способами выявления субъектной оценки качества образовательной деятельности станут «не измерительные процедуры, а самообследование, самоанализ и самоаудит».

Гипотеза состоит в следующем: субъектная оценка качества образовательной деятельности будет сформирована при выполнении определенных условий:

- адекватное определение поисковой базы исследования и методов проведения педагогического эксперимента;

- разработка поэтапной программы педагогического эксперимента с учетом критериев оценки уровня мотивации и потребностей слушателей в получении дополнительного профессионального образования;

- выявление самооценки потребности слушателей в дополнительном профессиональном образовании и первоначального уровня своих профессиональных компетенций;

- реализация на практике модели формирования адекватной субъектной оценки качества образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования.

Задачи опытно-поисковой работы следующие:

1) определить поисковую базу исследования и обосновать методы проведения педагогического эксперимента,

2) разработать поэтапную программу педагогического эксперимента,

3) разработать критерии оценки уровня мотивации и потребности в получении дополнительного профессионального образования,

4) провести констатирующий и формирующий этапы опытно-экспериментальной работы для выявления и коррекции самооценки потребностей слушателей в дополнительном профессиональном образовании и уровня профессиональных компетенций для апробации модели формирования адекватной субъектной оценки качества образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования.

Опишем подробно *программу опытно-поисковой работы*.

Процесс формирования адекватной субъектной оценки образовательной деятельности осуществлялся на базе государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия)». Идея эксперимента заключается в исследовании самооценки образовательных потребностей слушателей и уровня мотивации к получению дополнительного профессионального образования.

Объектом исследования является самооценка уровня подготовки и образовательных потребностей слушателей и отношения к ВШИМ.

Предметом исследования являются создание условий и апробация методов и форм педагогического воздействия на формирование адекватной субъектной оценки качества образовательной деятельности.

Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа, на каждом из которых ставились свои задачи и определялись соответствующие результаты.

На первом (констатирующем) этапе определялись первоначальная самооценка профессиональных компетенций и образовательные потребности слушателей программ профессиональной переподготовки. Период проведения первого этапа – 2016-2017 гг. Цель констатирующего этапа заключалась в анализе имеющейся в учреждении ДПО практики проведения процедур субъектной оценки качества образовательной деятельности. Основные методы исследования на этом этапе – теоретико-методологический анализ литературы, наблюдение, опрос, анализ.

На втором (формирующем) этапе осуществлялась апробация модели формирования адекватной субъектной оценки качества образовательной деятельности в Высшей школе инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия) путем создания специальных педагогических условий. Основные методы на этом этапе – экспериментальное моделирование, тестирование, опрос, наблюдение, самооценка.

На третьем (обобщающем) этапе проводились описание хода опытно-поисковой работы, обработка, анализ и обобщение ее результатов, сравнение результатов с целью и задачами исследования, определение практической значимости результатов. Основными методами на данном этапе являлись анализ полученных данных, корректировка модели, обобщение.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе ГАУ ДПО «Высшая школа инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия)» в период с 2015 по 2017 гг. В опытно-поисковую работу были вовлечены слушатели программы профессиональной переподготовки по направлению

«Государственное и муниципальное управление» следующих групп: ГиМУ-16, ГиМУ-17. Во всех этапах опытно-поисковой работы принимали участие 146 слушателей очной и заочной форм обучения (специальность 38.02.01 «Менеджмент»). На констатирующем этапе опытно-поисковой работы определялись первоначальная самооценка профессиональных компетенций и образовательные потребности слушателей программ профессиональной переподготовки. Итак, опытная выборка в совокупности состояла из 146 государственных гражданских служащих, что составляет 61 % из общей генеральной совокупности слушателей, проходивших профессиональную переподготовку по направлению «Государственное и муниципальное управление» в период 2016-2017 гг. Исследование состояло из нескольких шагов, часть из которых осуществлялась параллельно.

2.2. Результаты факторного анализа профессиональной самооценки государственных гражданских служащих в выявлении потребностей слушателей в дополнительном профессиональном образовании

Профессиональная переподготовка государственных гражданских служащих – это приобретение дополнительных знаний и навыков, необходимых для осуществления государственными гражданскими служащими нового для них вида профессиональной служебной деятельности. Профессиональная переподготовка государственных гражданских служащих осуществляется в целях совершенствования их знаний, умений и навыков или получения дополнительных сведений для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а также получения дополнительной квалификации [51]. Однако программы дополнительного профессионального образования создаются не только для выработки конкретных профессиональных навыков, но и для формирования определенного типа мышления и поведения. Эффективность такой программы довольно сложно измерить напрямую, поскольку ее результаты рассчитаны на долговременный период и связаны с сознанием,

профессиональной деятельностью и поведением людей, а эти критерии далеко не всегда поддаются точной оценке. В подобных случаях используются косвенные методы:

- тестирование до и после обучения, показывающее, насколько увеличились знания обучающихся;
- наблюдение за поведением сотрудников, прошедших обучение на рабочем месте;
- наблюдение за реакцией обучающихся в ходе выполнения программы;
- оценка эффективности программы самими обучающимися с помощью анкетирования или в ходе открытого обсуждения.

Таким образом, для выявления наиболее проблемных сфер осуществления образовательной деятельности, а также отслеживания динамики показателей для обеспечения повышения доступности качественных образовательных услуг в Высшей школе инновационного менеджмента ежегодно проводятся исследования по выявлению степени удовлетворенности условиями и качеством образования слушателей профессиональной переподготовки. В исследованиях принимают участие и работодатели.

Анализируя результаты анкетирования слушателей по выявлению уровня удовлетворенности за последние три года, мы делаем вывод, что между отзывами государственных гражданских служащих, прошедших профессиональную переподготовку по программе «Государственное и муниципальное управление», и итогами тестирования на соответствие занимаемой должности государственных гражданских служащих существует существенное противоречие.

С одной стороны, в проведенных исследованиях респонденты отмечают, что наиболее актуальными и проблемными являются информационные технологии в управлении, публичные выступления для обучения ораторскому мастерству, проектное управление. Слушатели выражали просьбу к педагогам как можно больше внимания уделять практическим занятиям, тренингам, занятиям в формате обсуждения, круглого стола и так далее. Многие ре-

спонденты хотели бы вообще убрать из учебной программы такие теоретические дисциплины, как «Общий менеджмент», «Конституционные основы Российской Федерации».

С другой стороны, результаты анализа анкетирования заказчиков показывают, что работодатели в первую очередь заинтересованы в развитии у своих специалистов практических знаний, умений и навыков в области нормотворчества, документооборота, деловой переписки и управленческих решений.

Соответственно, в последние годы в учебные планы программ профессиональной переподготовки были введены изменения с учетом отзывов потребителей. Однако итоги выпускной аттестации и тестирования выпускников показали, что слушатели, завершающие обучение по программе переподготовки переподготовки «Государственное и муниципальное управление», затрудняются в ответах на вопросы по правовым и организационным формам противодействия коррупции, конституционным основам, русскому языку, правовому обеспечению государственного и муниципального управления. В связи с этим была выдвинута гипотеза опытно-поискового исследования:

- слушатели, проходившие профессиональную переподготовку в ВШИМ, не достаточно адекватно оценивают качество образовательной деятельности, так как самооценка собственного уровня управленческих компетенций не совсем соответствует истине;

- государственные гражданские служащие, направленные на прохождение профессиональной переподготовки органами государственной власти, не мотивированы и не имеют достаточных образовательных потребностей в получении дополнительного образования в сфере управления, так как считают, что предлагаемые компетенции у них уже сформированы.

Для того чтобы подтвердить гипотезу, нами был сформирован опросник, состоящий из трех блоков, которые отражают следующие отношения слушателей (Приложение 2).

1. Отношение к учебному заведению, в котором Вы получили базовое образование до прохождения профессиональной переподготовки в ВШИМ – 22 вопроса.

2. Выявление потребности в дополнительном профессиональном образовании в сфере государственного и муниципального управления – 40 вопросов.

3. Отношение к Высшей школе инновационного менеджмента – 21 вопрос.

Первый блок вопросов мы составили с целью выявления отношения к своему базовому образованию. Отношение слушателей к образовательной организации – оценка содержания дисциплин, организации учебного процесса, морально-нравственной стороны, психологического климата – отражает самооценку в плане образования.

Второй блок вопросов имеет целью выявить потребность в дополнительном профессиональном образовании. В основном вопросы выявляют сформированность у слушателей тех компетенций, которые нужно будет получить в результате обучения. Бывает, что слушатели оценивают свои компетенции высоко, но обладают низкой квалификацией. Иногда отсутствует мотивация – потребность в получении данных навыков.

Третий блок вопросов показывает отношение респондентов к Высшей школе инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия).

На каждый вопрос предлагалось дать один из вариантов ответа, которому соответствовало определенное количество баллов: «Да» – 4 балла, «Скорее да, чем нет» – 3 балла, «Скорее нет, чем да» – 2 балла, «Нет» – 1 балл.

Общее число принявших участие в опросе составило 146 человек, что составляет 30 % из генеральной совокупности слушателей программы «Государственное и муниципальное управление».

Статистическая обработка результатов опроса проводилась с применением пакета статистической обработки данных IBM SPSS Statistics (V.22.0). Указанное программное приложение отличается большим выбором процедур. Оно дает широкие возможности анализа данных различных типов и имеет интуитивно понятный русифицированный интерфейс и меню. Учитывая доста-

точно большой объем выборки, для объяснения результатов исследования применялся факторный анализ – основной метод многомерного статистического анализа, позволяющий выявлять основные тенденции по результатам социологических опросов и психологических тестов с помощью математических методов обработки данных. С помощью этого метода возможно выявление скрытых переменных факторов, называемых компонентами, внутри которых присутствуют статические взаимозависимости. Так, к выборке ответов на первый блок вопросов были применены следующие команды программного продукта «Анализ» – «Снижение размерности» – «Факторный анализ».

В нашем исследовании в качестве первой цели была поставлена задача уменьшения числа переменных для описания данных. Метод главных компонент факторного анализа позволяет объединять в одну группу сильно коррелирующие между собой переменные с помощью специальных математических методов ортогонализации и нормирования исходных данных, называемых вращениями.

Факторный анализ применяется к количественным массивам данных, в которых число наблюдений должно не менее, чем в два раза, превышать число переменных, причем основным требованием к выборочным данным является их однородность (сопоставимость числовых значений). Так, к выборке ответов на первый блок вопросов были применены следующие команды программного продукта «Анализ» – «Снижение размерности» – «Факторный анализ».

Результаты факторного анализа с применением варимакс-вращения показали, что в данной группе вопросов присутствуют 4 фактора. В данной матрице по каждому столбцу компонентов наибольший интерес вызывают вопросы, коэффициенты которых лежат около 0,7 и выше (по абсолютной величине), так как именно ответы респондентов именно на эти вопросы сильно коррелируют между собой и образуют скрытый фактор – так называемый «главный компонент».

Таким образом, в первом блоке вопросов, отражающих отношение к базовому образованию, мы выявили четыре фактора, объединяющих по 4 или 2 вопроса. Каждому фактору присваивается наименование, обобщающее по

смыслу включенные переменные. Анализ результатов факторного анализа с применением варимакс-вращения показал, что в данной группе вопросов присутствуют 4 фактора (Таблица 2).

Таблица 2 – Повернутая матрица компонентов факторного анализа по первому блоку вопросов

№ вопроса	Компонент			
	1	2	3	4
Вопрос 1	0,651	0,306	0,804	0,421
Вопрос 2	0,605	0,328	0,812	0,530
Вопрос 3	0,273	0,811	0,215	0,204
Вопрос 4	0,500	0,363	0,247	0,267
Вопрос 5	0,455	0,258	0,873	0,206
Вопрос 6	0,649	0,622	0,473	0,207
Вопрос 7	0,506	0,099	0,282	0,204
Вопрос 8	0,269	0,839	0,205	0,188
Вопрос 9	0,269	0,829	0,205	0,188
Вопрос 10	0,544	0,251	0,793	0,224
Вопрос 11	0,498	0,145	0,572	0,225
Вопрос 12	0,639	0,253	0,167	0,071
Вопрос 13	0,429	0,312	0,661	0,072
Вопрос 14	0,657	0,126	0,045	-0,016
Вопрос 15	0,401	0,217	0,489	0,207
Вопрос 16	0,179	0,139	0,898	0,133
Вопрос 17	0,059	0,175	0,876	0,170
Вопрос 18	0,236	0,222	0,070	0,832
Вопрос 19	0,093	0,178	0,295	0,840
Вопрос 20	0,273	0,811	0,215	0,204
Вопрос 21	0,604	0,313	0,352	0,396
Вопрос 22	0,535	0,352	0,378	0,425

В данной матрице по каждому столбцу компонентов наибольший интерес вызывают вопросы, коэффициенты корреляции которых лежат около 0,7 и выше (по абсолютной величине). Ответы респондентов именно на эти вопросы сильно коррелируют между собой и образуют скрытый фактор – так называемый «главный компонент».

Таким образом, можно сказать, что первый фактор, названный нами «Удовлетворенность условиями получения базового образования», характеризовали следующие вопросы (по мере убывания абсолютной величины).

Вопрос 6. «Я считаю, что в образовательной организации, в которой я получал базовое образование, созданы хорошие условия для самореализации».

Вопрос 12. «В своей образовательной организации я был удовлетворен всеми условиями для творческого роста».

Вопрос 14. «В своей образовательной организации я был удовлетворен организацией образовательного процесса».

Вопрос 21. «Образовательные услуги, которые я получил в образовательной организации, соответствовали моим ожиданиям».

Объединение этих вопросов в один фактор может объяснить 20,050 % общей дисперсии исходных данных. Столь значительная сплоченность ответов слушателей свидетельствует о достаточно высокой оценке качества базового образования.

Второй по значимости фактор «Удовлетворенность морально-нравственными взаимоотношениями в процессе получения базового образования» характеризовали следующие вопросы.

Вопрос 8. «Считаю, что в образовательной организации, в которой я получал базовое образование, создана позитивная морально-нравственная атмосфера».

Вопрос 9. «Считаю, что в образовательной организации, в которой я получал базовое образование, дружелюбные отношения между преподавателями и студентами».

Вопрос 3. «В образовательной организации, в которой я получил базовое образование, уделялось большое внимание воспитанию нравственных и культурных ценностей».

Вопрос 20. «Я доволен отношениями, которые сложились у меня во время обучения в образовательной организации, где я получил базовое образование».

Если второй фактор составил 20,300 % вариации, то третий по значимости фактор, названный нами «Уровень квалификации преподавателей», составил 20,434 % общей дисперсии набора данных. К третьему фактору относятся следующие вопросы.

Вопрос 1. «В образовательной организации, в которой я получил базовое образование, преподавание профильных предметов было качественным».

Вопрос 2. «В образовательной организации, в которой я получил базовое образование, преподавание факультативных предметов было качественным».

Вопрос 5. «В образовательной организации, в которой я получил базовое образование, работают высококвалифицированные преподаватели».

Вопрос 10. «В результате обучения в образовательной организации у меня сформировались компетенции, необходимые для ведения профессиональной деятельности по профилю».

Вопрос 16. «Я в целом удовлетворен качеством образования, полученным в образовательной организации».

Вопрос 17. «Я получил ценные знания, умения и навыки, необходимые для ведения профессиональной деятельности».

Четвертый фактор, названный «Обеспечение конкурентоспособности выпускников Уровень квалификации преподавателей», характеризуется взаимовлиянием 18 и 19 вопросов.

Вопрос 19. «Знания и умения, которые я получил в образовательной организации, были опережающими, поэтому я стал конкурентоспособным в современном мире».

Вопрос 18. «В образовательной организации, в которой я получил базовое образование, образовательные услуги были опережающими, поэтому моя подготовленность соответствует современным требованиям».

Ответы на эти вопросы характеризуют 12,488 % разброса исходных данных. В целом, выделенные факторы объясняют 72,271 % вариации всех ответов респондентов (Таблица 3).

Таблица 3 – Распределение факторных нагрузок переменных отношения слушателей к образовательной организации, в которой они получали базовое образование.

	Фактор	Факторная нагрузка
1.	Удовлетворенность условиями получения базового образования	0,6
2.	Удовлетворенность морально-нравственными взаимоотношениями в процессе получения базового образования	0,83
3.	Уровень квалификации преподавателей	0,87
4.	Обеспечение конкурентоспособности выпускников	0,84

Самым большим фактором в этой четырехфакторной структуре является фактор «Удовлетворенность условиями получения базового образования». Это отражает большое значение роли данной обобщенной характеристики в оценке качества образовательной деятельности. Так, 30 % из общего числа опрошенных ответили, что в образовательной организации, в которой получили базовое образование, преподавание профильных дисциплин было качественным, 47 % ответили «Скорее да, чем нет», а 20 % считают, что «Скорее нет, чем да», и лишь 1 % – что «Нет». Примерно такой же разброс вариантов ответов слушатели дали на вопрос «Преподавание профильных дисциплин было качественным». Половина опрошенных (51 %) ответили, что удовлетворены всеми условиями для личностного роста. Большая часть респондентов (60 %) отметила, что удовлетворена условиями для творческого роста. Таким образом, можно предполагать, что для слушателей наиболее важными являются именно эти четыре фактора.

Аналогичные расчеты были произведены со второй группой вопросов «Выявление потребности в дополнительном образовании в сфере государственного и муниципального управления». Факторный анализ также был проведен с применением варимакс-вращения, в результате которого среди ответов на 40 вопросов были выявлены 9 факторов. Причем наиболее ярко выражен в повернутой матрице компонентов именно первый по значимости фактор, объясняющий 17,482 % вариации исходных данных (Таблица 4).

Таблица 4 – Повернутая матрица факторов по второму блоку вопросов

№ вопроса	Компонент								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Вопрос 1	0,759	-0,115	0,141	0,281	0,086	0,075	-0,046	-0,147	0,036
Вопрос 2	0,44	-0,039	-0,108	-0,024	0,276	0,391	0,459	0,054	-0,187
Вопрос 3	0,613	0,126	0,301	0,055	0,405	-0,038	-0,078	0,079	0,236
Вопрос 4	0,647	0,236	-0,069	0,235	0,334	-0,109	-0,2	0,069	0,207
Вопрос 5	0,738	0,236	-0,175	0,3	0,239	0,102	-0,035	-0,025	0,07
Вопрос 6	0,419	0,2	-0,261	0,228	0,314	0,163	0,261	0,079	0,147
Вопрос 7	0,759	0,081	0,128	0,095	0,068	0,118	0,02	0,05	-0,009
Вопрос 8	-0,651	0,355	0,041	0,098	0,052	0,203	0,042	-0,038	-0,1
Вопрос 9	0,791	-0,257	-0,029	0,029	0,07	-0,04	-0,055	-0,024	0,062
Вопрос 10	-0,739	0,409	0,012	0,034	0,152	0,038	-0,184	-0,022	-0,002
Вопрос 11	-0,705	0,347	0,142	0,035	0,166	-0,037	-0,228	-0,105	0,007
Вопрос 12	0,736	-0,138	0,082	0,008	0,123	0,029	0,061	0,033	0,062
Вопрос 13	0,512	0,227	0,303	-0,249	0,172	-0,177	-0,104	0,106	0,093
Вопрос 14	0,779	0,024	0,147	-0,12	-0,022	0,159	0,168	-0,086	-0,011
Вопрос 15	0,704	0,047	0,347	-0,096	-0,017	0,042	-0,219	-0,049	-0,185
Вопрос 16	0,747	0,151	-0,026	-0,006	-0,053	0,229	-0,171	-0,042	-0,148
Вопрос 17	0,686	0,031	0,044	-0,234	0,05	-0,022	0,178	-0,134	0,268
Вопрос 18	0,558	0,01	0,031	-0,515	0,03	0,005	0,221	-0,198	-0,059
Вопрос 19	0,649	0,176	-0,047	-0,492	0,032	-0,018	-0,026	0,06	-0,071
Вопрос 20	0,482	0,208	0,031	-0,566	0,154	0,157	-0,26	0,09	0,004
Вопрос 21	0,712	-0,003	-0,009	-0,129	-0,037	0,143	0,186	-0,061	-0,008
Вопрос 22	0,614	-0,055	0,37	0,116	-0,394	0,266	-0,077	0,142	0,251
Вопрос 23	0,567	-0,035	0,366	0,112	-0,412	0,299	-0,052	0,274	0,285
Вопрос 24	0,633	0,195	-0,201	0,128	-0,086	0,196	-0,07	-0,059	-0,171
Вопрос 25	0,647	0,126	0,396	0,151	0,066	0,038	0,05	-0,091	-0,16
Вопрос 26	0,607	0,254	0,204	0,191	-0,05	-0,1	-0,125	0,076	-0,422
Вопрос 27	0,373	0,012	0,363	0,193	-0,016	-0,315	0,443	0,084	-0,248
Вопрос 28	0,749	0,031	0,142	0,008	0,018	-0,13	-0,083	0,026	-0,335
Вопрос 29	0,49	0,024	0,095	0,005	0,058	-0,445	0,162	0,242	0,282
Вопрос 30	0,594	0,139	-0,152	0,06	-0,213	-0,332	0,021	0,317	-0,194
Вопрос 31	0,513	0,268	-0,446	0,028	-0,095	0,058	0,043	0,366	-0,032
Вопрос 32	0,632	0,242	-0,332	-0,115	-0,047	-0,234	0,036	0,055	0,079
Вопрос 33	0,657	0,161	-0,345	0,097	-0,147	0,169	-0,026	-0,14	0,034
Вопрос 34	0,411	0,261	0,102	0,067	-0,244	-0,196	0,121	-0,595	0,154
Вопрос 35	0,633	0,324	-0,152	0,148	-0,142	-0,157	-0,017	-0,33	0,066
Вопрос 36	0,63	0,244	-0,273	-0,082	-0,408	-0,052	-0,031	0,043	0,047
Вопрос 37	-0,747	0,419	0,19	-0,04	-0,061	0,033	0,127	-0,006	0,021
Вопрос 38	-0,653	0,484	0,11	-0,021	-0,117	-0,014	0,217	0,088	0,116
Вопрос 39	-0,664	0,467	0,156	-0,049	-0,075	0,085	0,101	0,062	0,025
Вопрос 40	0,765	-0,241	-0,184	0,04	0,026	-0,132	-0,202	-0,119	0,007

Результаты анализа выборки позволили выявить среди 40 вопросов 9 однородных групп (компонентов). Причем наиболее ярко выражен в повернутой матрице компонентов именно первый фактор, объясняющий 17,482 % вариации исходных данных. К первому фактору, которому мы дали наименование «Отношение к программе профессиональной переподготовке «Государственное и муниципальное управление»», нами были отнесены следующие вопросы.

Вопрос 9. «Прохождение профессиональной переподготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» для меня является формальностью».

Вопрос 14. «Я умею определять приоритеты профессиональной деятельности».

Вопрос 40. «Считаю, что трудные теоретические вопросы по некоторым дисциплинам можно было бы не изучать».

Вопрос 1. «Я способен к использованию полученных ранее знаний в профессиональной деятельности в сфере государственного управления».

Вопрос 7. «Я способен самостоятельно решить задачи профессионального и межличностного взаимодействия».

Эта группа вопросов объясняет 17,482 % вариации ответов респондентов на вопросы этого блока.

Второй фактор назван нами «Оценка ценности получаемых знаний в результате прохождения профессиональной переподготовке». Он объединяет вопросы 38, 39, 37 и 10 (объясняет 9,254 % вариации).

Вопрос 38. «Материал, изучаемый по данной программе, с интересом обсуждаю в свободное время со своими коллегами, друзьями».

Вопрос 39. «Знания, полученные, в результате обучения по данной программе, буду активно использовать в профессиональной деятельности».

Вопрос 37. «Считаю, что все дисциплины, включенные в учебный план программы «Государственное и муниципальное управление», являются ценными».

Вопрос 10. «Я считаю, что в результате обучения по программе «Государственное и муниципальное управление» формируется корпоративный тип конкурентоспособности».

К третьему фактору «Самооценка своих сформированных ранее компетенций» (объясняющему 8,207 % вариации ответов) относятся следующие вопросы.

Вопрос 31. «Я способен поддерживать электронную коммуникацию на современном уровне».

Вопрос 25. «Я владею технологиями, обеспечивающими оказание государственных и муниципальных услуг физическим и юридическим лицам».

Вопрос 22. «Я способен к конструктивным взаимодействиям в ходе служебной деятельности в соответствии с этическими требованиями к служебному поведению».

Вопрос 15. «Я умею разрабатывать и эффективно исполнять управленческие решения».

Вопрос 33. «Я умею разрабатывать тактику и стратегию управления человеческими ресурсами».

Вопрос 32. «Я владею способностью проектировать организационные структуры».

К четвертому фактору «Оценка практических управленческих навыков» можно отнести вопросы 20, 18, 19 (именно в таком порядке, судя по абсолютным величинам показателей повернутой матрицы компонентов). Эта группа объясняет 7,974 % вариации данных.

Вопрос 20. «Я умею адаптировать основные математические модели к конкретным задачам управления».

Вопрос 18. «Я умею проводить аудит человеческих ресурсов».

Вопрос 19. «Я умею осуществлять диагностику организационной культуры».

Пятый фактор – «Самооценка способности к ведению трудовой деятельности в органах государственной власти» (6,936 % вариации) – представлен вопросами 23 и 3.

Вопрос 23. «Я способен разрабатывать социально-экономические проекты (программы развития)».

Вопрос 3. «Я считаю, что у меня сформирована корпоративная конкурентоспособность в профессиональной деятельности».

Шестой фактор «Самооценка навыков публичного выступления и ораторского искусства» объединяет вопросы 29 «Я владею навыками публичного выступления» и 2 и обуславливает 6,372 % дисперсии исходной выборки.

К седьмому фактору «Восприятие социальных, этнических, конфессиональных различий» также относится второй вопрос «Полученные ранее знания достаточны, чтобы вести профессиональную деятельность в сфере государственного управления», дополненный ответами на вопрос 27 «Я толерантно воспринимаю социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» (5,116 % дисперсии).

Восьмой фактор получил название «Умения работать в коллективе». К нему относятся ответы на вопрос 34 «Я умею разрабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности лиц на должностях государственной гражданской службы Российской Федерации», объясняющие 4,864 % дисперсии.

Девятый фактор – это ответы на вопрос 26 «Я способен работать в коллективе» (Таблица 5).

Факторный анализ показал, что выделение девяти факторов, выявленных после статистической обработки этого блока вопросов, объясняет 69,965 % общего разброса данных ответов респондентов. Первый наиболее выраженный фактор получил наименование «Потребность в получении дополнительного профессионального образования в сфере государственного и муниципального управления».

Таблица 5 – Распределение факторных нагрузок переменных потребности слушателей в дополнительном профессиональном образовании в сфере управления

	Фактор	Факторная нагрузка
1.	Потребность в дополнительном профессиональном образовании в сфере государственного управления	0,7
2.	Ценность знаний, получаемых в результате обучения	0,4
3.	Самооценка ранее сформированных компетенций	-0,4
4.	Самооценка имеющихся практических навыков	-0,5
5.	Самооценка способности к ведению трудовой деятельности в органах государственной власти	0,4
6.	Самооценка навыков публичного выступления и ораторского мастерства	0,4
7.	Восприятие социальных, этнических, конфессиональных различий	0,4
8.	Умение разрабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности лиц на должностях государственной гражданской службы	-0,4
9.	Умение работать в коллективе	-0,4

Ответы на вопросы, объединенные в первом факторе, характеризуют то, насколько выражена потребность слушателей в обучении по программе «Государственное и муниципальное управление». Так, 29 % слушателей ответили «Да» и 60 % – «скорее да, чем нет» на вопрос «Я достаточно компетентен, чтобы вести профессиональную деятельность в сфере государственного и муниципального управления». На наш взгляд, такое распределение ответов означает, что подавляющее большинство респондентов уверено в том, что уже владеют теми компетенциями, которые предлагает программа профессиональной переподготовки.

Около 20 % опрошенных заявили, что профессиональная переподготовка по программе «Государственное и муниципальное управление» для них является формальностью, и только 69 % уверенно ответили «Нет». Более 30 % слушателей сомневаются или отрицают необходимость прохождения дополнительного профессионального образования. Аналогичная корреляция наблюдается и в ответах 39 % слушателей, считающих, что они владеют достаточным опытом и знаниями в сфере государственного и муниципального управления и професси-

ональная переподготовка в этой области не требуется. Также 30 % опрошенных слушателей считают, что трудные теоретические дисциплины можно было не изучать. Большая часть слушателей утверждает, что в результате прохождения переподготовки не выйдут на новый уровень саморазвития в профессиональной деятельности, а 59 % ответили «Скорее нет, чем да» и 17% – «Нет». Только 23 % дали утвердительный ответ. Данные статистики красноречиво говорят об отношении слушателей к программе переподготовки в целом.

Второй фактор получил наименование «Оценка значимости получаемых знаний в результате прохождения профессиональной переподготовки». Так, 43 % слушателей находят все дисциплины, включенные в учебный план программы «Государственное и муниципальное управление», ценными, 29 % сомневаются в этом, а 27 % считают, что «скорее нет, чем да». Примерно такое же соотношение ответов наблюдается при ответе на вопрос-утверждение «Знания, полученные в результате обучения по данной программе, буду активно использовать в профессиональной деятельности». Достаточно большое количество слушателей (35 %) не находят содержание дисциплин достаточно интересным для того, чтобы обсуждать с коллегами и друзьями.

Другие факторы данного блока в основном характеризуют самооценку профессиональных компетенций наших слушателей. Так, если обобщить ответы, то во мнениях респондентов прослеживается высокая оценка своих компетенций. Например, больше половины опрошенных слушателей считают, что умеют разрабатывать тактику и стратегию управления человеческими ресурсами, владеют навыками количественного и качественного анализа при оценке состояния экономической среды, способны свободно ориентироваться в правовой системе России и правильно применять нормы права. Также следует отметить важность для слушателей таких признаков, как владение навыками публичного выступления и ведения переговоров.

Таким образом, можно сделать следующий вывод по итогам анализа ответов второго блока: в ответах слушателей прослеживаются некоторое отсутствие или слабо выраженная потребность в прохождении обучения в сфе-

ре государственного и муниципального управления, так как респонденты в основном высоко оценивают свои компетенции, умения и знания. Наиболее выражен фактор «Умение работать в коллективе».

Третий блок диагностической карты исследования посвящен отношению к Высшей школе инновационного менеджмента. Блок состоит из 21 вопроса. В данном блоке вопросов уменьшение размерности с применением варимакс-вращения позволило выделить три главных компонента (Таблица 6).

В данном блоке вопросов уменьшение размерности с применением варимакс-вращения позволило выделить три главных компонента. К первому главному фактору, который мы назвали «Оценка отношения к Высшей школе инновационного менеджмента при Главе Республики Саха (Якутия)», объясняющему 34,292 % общей дисперсии, можно отнести следующие вопросы.

Вопрос 17. «ВШИМ содействует формированию конкурентной модели управления в государственной службе и местном самоуправлении».

Вопрос 18. «ВШИМ наращивает конкурентные преимущества за счет повышения качества обучения, углубления научных исследований, соединения теоретических и практических достижений в области государственной службы».

Вопрос 16. «ВШИМ стремится повысить качество образования».

Вопрос 20. «ВШИМ создает эффективную систему непрерывного профессионального образования управленческих кадров Республики Саха (Якутия)».

Вопрос 21. «ВШИМ удовлетворяет потребности Республики Саха (Якутия) в высококвалифицированных специалистах управления».

Вопрос 14. «Сотрудники ВШИМ отвечают требованиям корпоративной конкурентоспособности».

Вопрос 15. «ВШИМ стремится максимально удовлетворить образовательные потребности и познавательные интересы слушателей».

Вопрос 12. «ВШИМ повышает научную и педагогическую квалификацию преподавателей».

Таблица 6 – Повернутая матрица компонентов по третьему блоку вопросов

Компонент	Компонент		
	1	2	3
Вопрос 1	0,395	0,287	0,6
Вопрос 2	0,23	0,884	0,2
Вопрос 3	0,203	0,898	0,211
Вопрос 4	0,182	0,865	0,237
Вопрос 5	0,447	0,228	0,496
Вопрос 6	0,609	0,232	0,461
Вопрос 7	0,512	0,293	0,504
Вопрос 8	0,167	0,355	0,358
Вопрос 9	0,094	0,397	0,345
Вопрос 10	-0,041	0,177	0,764
Вопрос 11	0,642	0,178	0,497
Вопрос 12	0,689	0,28	0,464
Вопрос 13	0,609	0,333	0,538
Вопрос 14	0,743	0,15	0,358
Вопрос 15	0,73	0,104	0,424
Вопрос 16	0,814	0,114	0,32
Вопрос 17	0,881	0,036	-0,004
Вопрос 18	0,863	0,117	0,095
Вопрос 19	0,562	0,346	0,012
Вопрос 20	0,776	0,336	0,069
Вопрос 21	0,775	0,357	0,185

Второй фактор называется «Оценка деятельности ВШИМ по сотрудничеству с ведущими российскими и зарубежными учебными центрами». К нему отнесены следующие вопросы.

Вопрос 3. «ВШИМ сотрудничает с международными организациями, университетами, центрами подготовки кадров, государственными и муниципальными органами власти».

Вопрос 2. «ВШИМ приглашает для чтения лекций специалистов из ведущих государственных и научных учреждений России, а также СНГ, Германии, Японии и других стран».

Вопрос 4. «ВШИМ проводит с партнерами совместные международные, российские и региональные конференции и семинары, реализует образовательные и исследовательские проекты».

Эта группа вопросов объясняет 16,988 % дисперсии.

Третий главный фактор «Оценка деятельности ВШИМ в плане нравственно-культурных ценностей» состоит из ответов на вопрос 10 «ВШИМ сохраняет и приумножает нравственные и культурные ценности общества» и объясняет 14,496 % вариации исходных данных:

В целом, выделенные три главные компоненты объясняют 66,775 % общей вариации данных (Таблица 7).

Таблица 7 – Распределение факторных нагрузок переменных отношения слушателей к ВШИМ

	Фактор	Факторная нагрузка
1.	Отношение к ВШИМ как к эффективной системе непрерывного образования	0,88
2.	Оценка деятельности ВШИМ по сотрудничеству с ведущими российскими и зарубежными учебными центрами	0,89
3.	Оценка деятельности ВШИМ в плане нравственно-культурных ценностей	0,7

В основном отношение слушателей к деятельности Высшей школы инновационного менеджмента положительное. Однако если анализировать ответы на отдельные вопросы, то прослеживается тенденция неуверенности и сомнений. Так, 41 % слушателей уверены в том, что ВШИМ удовлетворяет потребности государственных гражданских служащих в получении знаний о новейших достижениях в области государственного управления, а 59 % опрошенных сомневаются в этом или отрицают данное положение.

Для оценки уровня взаимной сопряженности между двумя рядами качественных показателей широко применяется коэффициент взаимной сопряженности Чупрова, вычисляемый по формуле:

$$K_{\text{ч}} = \sqrt{\frac{\varphi^2}{1 + \varphi^2}}$$

Показатель взаимной сопряженности φ^2 также вычисляется по формуле:

$$\varphi^2 = \sum_i \sum_j \frac{n_{ij}^2}{n_x \cdot n_y}$$

Для анализа зависимости потребности в ДПО от уровня базового образования было проделано несколько действий. Для сведения перегруппированных компонентов выборки в двухмерную таблицу взаимной сопряженности были подсчитаны средние баллы сначала по каждой группе вопросов внутри каждой главной компоненты, выявленной в ходе факторного анализа, а затем из средних значений каждой компоненты был проведен подсчет итоговой средней отношения респондента, и была построена таблица взаимной сопряженности (Таблица 8).

Таблица 8 – Таблица взаимной сопряженности отношения респондентов к потребности в ДПО и уровня базового образования

Показатель		Итоговая средняя отношения к потребности в ДПО (по главным компонентам)				Итого по строке
		Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да	
Итоговая средняя отношения к базовому образованию (по главным компонентам)	Нет					0
	Скорее нет, чем да		1	19	3	23
	Скорее да, чем нет		1	98	2	101
	Да		1	16	5	22
Итого по столбцу		0	3	133	10	146

С учетом того, что показатель взаимной сопряженности ϕ^2 составил 0,11, коэффициент взаимной сопряженности Чупрова составил $K_{\text{ч}}=0,315$, или 31,5 %. Величина этого показателя говорит о слабо выраженной зависимости потребности в ДПО от отношения личности к базовому образованию.

Аналогичные расчеты были проведены для оценки отношения респондентов к ВШИМ в зависимости от базового образования и построена таблица взаимной сопряженности итоговых средних этих показателей (Таблица 9).

Таблица 9 – Таблица взаимной сопряженности отношения респондентов к ВШИМ и уровня базового образования

Показатель		Итоговая средняя отношения к ВШИМ (по главным компонентам)				Итого по строке
		Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да	
Итоговая средняя отношения к базовому образованию (по главным компонентам)	Нет					0
	Скорее нет, чем да		9	12	2	23
	Скорее да, чем нет		13	70	18	101
	Да		1	15	6	22
Итого по столбцу		0	23	97	26	146

Аналогичные расчеты были проведены для оценки отношения респондентов к ВШИМ в зависимости от потребности в дополнительном профессиональном образовании и построена таблица взаимной сопряженности итоговых средних этих показателей (Таблица 10).

Таблица 10 – Таблица взаимной сопряженности оценки отношения респондентов к ВШИМ и потребности в ДПО

Показатель		Итоговая средняя отношения к ВШИМ (по главным компонентам)				Итого по строке
		Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да	
Итоговая средняя потребности в ДПО (по главным компонентам)	Нет	1	2	3	4	
	Скорее нет, чем да	2		4	3	
	Скорее да, чем нет	3	7	76	36	
	Да	4	12	1	7	
Итого по столбцу			19	81	36	146

Коэффициент взаимной сопряженности Чупрова составил 50,7. Следовательно, взаимная сопряженность умеренно выражена (Приложение 3). Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Большинство слушателей, принявших участие в нашем исследовании, в недостаточной степени испытывает потребность в прохождении профессиональной переподготовки.

2. Примерно 30 % слушателей уверенно дают ответ, что нуждаются в обучении по программе, а уровень их базового образования не достаточно высок.

3. Большая часть респондентов считает, что уже владеет необходимыми компетенциями, знаниями и умениями в области управления. Взаимная сопряженность второго и третьего блоков ответов на вопросы достаточно выражена (на уровне 50,7), что характеризует зависимость отношения слушателей к ВШИМ от потребности в дополнительном образовании.

4. Следовательно, если потребность в дополнительном образовании выражена слабо, то отношение к ВШИМ не достаточно объективное. Таким образом, слушатели, не имеющие потребности в обучении, не мотивированы и не заинтересованы в прохождении переподготовки по программе «Государственное и муниципальное управление», поэтому они не могут дать адекватной оценки качества образовательных услуг. Тем самым подтверждаем выдвинутые нами гипотезы.

2.3. Реализация структурно-функциональной модели субъектной оценки качества дополнительного образования для удовлетворения потребностей слушателей в дополнительном профессиональном образовании

В результате констатирующего эксперимента мы выявили, что государственные гражданские служащие недостаточно объективно оценивают качество образовательной деятельности за счет низкой мотивации и отсутствия образовательных потребностей в подготовке в области государственного и муниципального управления. Поэтому цель формирующего эксперимента заключалась в повышении степени мотивации слушателей к обучению и развитию самоопределения образовательных потребностей в получении дополнительного профессионального образования. Необходимо было вовлечь слушателей в образовательный процесс.

Для того чтобы выяснить, насколько самооценка соответствует имеющейся квалификации слушателей с реальными показателями, на первом этапе формирующего эксперимента проводилось выявление профессионального уровня слушателей. Разработанная нами модель субъектной оценки качества образовательной деятельности слушателей имеет диагностический и рефлексивный характер, обеспечивая перенос ответственности за качество и объективную оценку качества на непосредственных участников образовательного процесса. Таким образом можно было обеспечить слушателям переход от объектной роли в их переподготовке к субъектной. Слушатели становятся непосредственными «соисполнителями» всего образовательного процесса.

В условиях непрерывного профессионального образования – «образования в течение всей жизни» – способность к самооценке и самоконтролю образовательной деятельности стала для обучающегося важнейшим качеством. Поэтому его надо сформировать в сфере дополнительного профессионального образования. Ориентация этого образования на компетентностный подход, предусматривающий формирование обобщенных способов деятельности и профессиональных компетенций, ставит процедуру педагогического

контроля в особое положение, т. к. он одновременно – средство обучения и средство контроля. Это, в свою очередь, требует включения в содержание образовательного процесса формирования такого элемента, как знания, умения и навыки рефлексии, предусматривающего самоанализ, самоконтроль, самооценку и даже вовлечение в процесс оценки процедур самооценивания.

Таким образом, сформированная модель оценки предполагала создание такой оценки в системе педагогического контроля, которая бы естественным образом оказалась «встроенной» в образовательный процесс. Субъектами оценки выступали слушатели, обучающиеся по программе профессиональной переподготовки «Государственное и муниципальное управление». Объект оценки – процесс повышения мотивации и формирования образовательных потребностей в получении дополнительного профессионального образования.

Основные задачи формирующего эксперимента следующие.

1. Выделение обучающимися своих «дефицитов» и «профицитов» в профессиональной деятельности.

2. Выявление своих образовательных потребностей и познавательных интересов для дальнейшего развития эффективной профессиональной деятельности. Таким образом, в данный момент жизни слушателей прояснились представления о своем профессиональном будущем.

3. Формулировка пожеланий слушателей к содержанию будущих курсов и к преподавателям, которые, как предполагается, будут вести эти курсы. Эти пожелания затрагивали профессиональные знания, умения и навыки, совершенствуемые в рамках указанных курсов, формы и способы организации деятельности и отчетности. Были и другие пожелания, предусматривающие выбор дисциплин, определяемый для себя каждым отдельным слушателем.

На основе структурно-функциональной модели выстраивалось содержание образовательной деятельности, создавались организационно-педагогические условия для формирования образовательной потребности к профессиональной переподготовке в области государственного и муниципального управления.

Первый этап – мотивационно-целевой. На данном этапе проводился процесс самооценки на основе компетенций, где применялся комплексный метод, суть которого заключалась в использовании сразу нескольких инструментов: интервью об умениях и компетенциях, групповые упражнения, аналитические презентации, опросы, групповые и индивидуальные рефлексии и т. д. Для оценки уровня сформированности каждой компетенции в целях увеличения достоверности и объективности использовались несколько инструментов. Слушатели получили возможность самостоятельно определить имеющийся уровень своего личностного профессионального развития и выявить недостающие навыки, планировать свою карьеру и развитие, понимать возможности обучения.

В процессе проведения самооценки использовались такие методы, как тестирование, семинар, проформа (SWOT-анализ), интервью по компетенциям, групповые упражнения, аналитические презентации, опросы, групповые и индивидуальные рефлексии, моделирование, а также любые вариации или совмещения указанных методов. На данном этапе слушатели проходили тестирование в программе «САРТain», которое представляет собой компьютерный метод анализа компетенций и потенциала, основанный на личностном опроснике, состоящем из 183 пар высказываний. Из каждой пары высказываний тестируемый должен выбрать одно, которое в наибольшей степени соответствует его стилю поведения. Особенностью программы «САРТain» является возможность сравнения объективных данных по результатам тестирования с самооценкой личности, определяемой при помощи второго вопросника «САРТainSubjektiv». «САРТain» – это анализ самооценки, который отличается от других методов по двум важным пунктам:

- 1) шкалы «САРТain» сконструированы для профессиональной практики, а не в клинических целях;

- 2) шкалы «САРТain» ориентированы на анализ личностных характеристик по отношению к деятельности и функциям руководителей и не предполагает анализ глубинной структуры личности (Приложение 4).

Второй этап включал контрольно-зачетные процедуры по дисциплинам, которые рассматривались как образовательно-деятельностная ситуация, где слушатели наблюдали, фиксировали и анализировали уровень овладения ими теми или иными умениями, степень продвижения каждого относительно поставленных задач, а также подводили итоги проделанной работы с помощью определенных процедур. В виде экзамена проводилась защита индивидуальных творческих работ и проектов слушателей перед комиссией, в составе которой работали преподаватели, слушатели и работодатели по совместно выработанным критериям. Также проходили круглые столы, конференции научных обществ, конкурсы проектов и т. д. Так, экзамен по муниципальному праву проходил в виде круглого стола, где слушатели обсуждали актуальные проблемы местного самоуправления в Республике Саха (Якутия) и возможные пути их решения. В качестве экспертов выступали сами же слушатели, в конце экзамена провели рефлексию.

На третьем этапе применялось так называемое аутентичное оценивание, которое повышает образовательную активность обучающего, уровень осознания им своих целей и возможностей самореализации.

Для создания системы оценки достижения требований к результатам образования были выделены ожидаемые результаты, оценка которых осуществлялась в рамках аттестационных процедур. Аутентичное оценивание характеризуется направленностью на самоанализ, динамику индивидуального прогресса и рефлексию. Такой тип оценивания выявил у слушателей не только затруднения в понимании и недостаток умений, но и интерес к специальности, но самое главное, что был определен уровень сформированности профессиональных и личностных компетенций. В качестве способа комплексной аттестации выступали проекты как форма аутентичного оценивания, основанная на выполнении реальных заданий. На этом этапе слушатели принимали участие в разработке реальных государственных программ и проектов. В качестве эксперта выступили руководитель департамента кадровой политики государственной и муниципальной службы Администрации Главы

и Правительства Республики Саха (Якутия). Слушатели вносили предложения в изменения приказа о реализации государственной программы Республики Саха (Якутия) «Развитие кадрового потенциала Республики Саха (Якутия) на 2012-2019 гг.».

Четвертый этап предполагал участие в профессиональных конкурсах. В системе дополнительного профессионального образования профессиональные конкурсы являются значимыми способами оценки и развития профессиональных компетенций. Например, в рамках дисциплины «Лидерство и формирование команды» проводился конкурс «Я – лидер» (Приложение 5). Игра способствует развитию способности анализировать цели, процесс и результат своей деятельности. Она позволила человеку оценить самого себя, сравнить свои достижения с другими, зафиксировать изменения в самом себе, представить образ себя завтрашнего. С помощью рефлексии и самооценки личностный рост происходит гораздо быстрее и эффективнее.

Пятый этап предполагал проведение процедуры самооценки результатов обучения, которая была построена следующим образом.

1. Осуществлено входное анкетирование имеющихся знаний и умений в предметной области курса с помощью таблицы, содержащей список дидактических единиц курса и вариантов ответа: «Знаю», «Хочу узнать» и «Неактуально». Анкетирование позволило сориентировать слушателей на содержание курса и оценить свои знания, а преподавателю сконцентрироваться на наиболее актуальных для обучающихся вопросах.

2. Выходное анкетирование с помощью аналогичной таблицы с вариантами ответа: «Знал раньше», «Знаю теперь», «Пока не узнал», «Неактуально». Были включены также дополнительные вопросы, связанные с возможностью применения и использования полученных умений и знаний.

Сравнение результатов входного и выходного анкетирования позволило провести индивидуальную самооценку результатов обучения и выявить вопросы для дополнительного изучения.

Шестой этап предполагал состояние педагогической рефлексии слушателей. Им была предложена анкета, включающая вопросы «Каков главный результат сегодня?», «Что нового я сегодня узнал?», «Чему я сегодня научился?», «Что я сегодня понял?», «Что у меня лучше всего получалось на занятии?», «Какие были основные трудности?», «Основная эмоция дня». Анкетирование стимулировало развитие рефлексивных способностей, позволило выявить недостатки в соблюдении баланса между различными видами учебной деятельности.

На седьмом этапе проводилась общая оценка учебного курса с помощью анкеты «Мои результаты по итогам переподготовки в целом» и игра «Рефлексия» (Приложение 6). Также проводились встречи с выпускниками прошлых лет – представителями ассоциации выпускников. Выпускники делились опытом, рассказывали о своих профессиональных достижениях, к которым они пришли благодаря полученным в ВШИМ знаниям, умениям и владениям.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что организация оценки с учетом особенностей и принципов, модели оценки качества образовательной деятельности и организационно-педагогических условий успешности ее реализации позволила обеспечить развитие деятельности образовательной организации, о чем свидетельствуют следующие моменты:

- изменение характера затруднений руководителей организаций дополнительного профессионального образования при организации процессов развития, отсутствие затруднений, связанных со сложностью целостного понимания оценки качества как механизма развития образовательных организаций дополнительного профессионального образования;

- увеличение уровня удовлетворенности слушателей качеством образовательной деятельности;

- увеличение числа партнеров из числа потребителей и представителей заинтересованных сторон (органы государственной власти, местного самоуправления, другие организации);

- усиление ориентации разработанных и реализуемых программ (развития, образовательных, инновационных) на запросы потребителей и заинтересованных сторон (в 2017 г. были разработаны пять новых программ по запросам заказчиков);

- значительное обновление образовательных программ и расширение спектра образовательных программ, в том числе инновационные программы для стартаперов;

- развитие самостоятельности (субъектности) слушателей при оценивании качества образовательной деятельности;

- развитие и формирование новых каналов информирования и обратной связи с потребителями по поводу качества образовательной деятельности.

На основании проведенной опытно-экспериментальной работы были сделаны выводы о том, что организация субъектного оценивания качества образовательной деятельности на основе построенной структурно-функциональной модели становится условием развития образовательной организации, позволяет разрабатывать и эффективно реализовывать инновационные образовательные программы и программы развития учреждений ДПО. Кроме того, деятельность образовательных организаций становится более чувствительной к внешним и внутренним воздействиям и потребностям. Она позволяет наиболее полно учитывать изменение образовательных потребностей слушателей, тем самым способна удовлетворить их.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

1. Оценка качества деятельности является системообразующим элементом процесса развития образовательной организации, наличие которого позволяет повысить качество образовательной деятельности, обеспечив проектирование и реализацию образовательных программ с учетом запросов различных групп потребителей, с которыми налажены партнерские отношения в рамках социально-профессиональной среды.

В исследовании выявлены принципы оценки качества образовательной деятельности (прогностичности, коллегиальности и согласованности, адекватности критериев оценки, комплексности, вариативности и гибкости организационных форм, систематичности и цикличности осуществления, открытости и гласности процедур оценки качества). Определено, что оценка качества образовательной деятельности должна быть направлена на развитие социально-профессиональной среды как сообщества субъектов, заинтересованных в развитии конкретной образовательной организации.

2. В ходе исследования разработана структурно-функциональная модель оценки качества образовательной деятельности, представленная функциями, целями, содержанием, методами и формами. Проведенное опытно-экспериментальное исследование подтвердило эффективность реализации модели оценки качества образовательной деятельности.

3. Данная модель может быть успешно использована для развития образовательных организаций дополнительного профессионального образования, отличающихся как по уровню ресурсной обеспеченности, так и по специфическим региональным особенностям при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- деятельность образовательной организации строится по формуле «формируемое качество», согласно которой ведущими способами оценки

становятся не измерительные процедуры, а самообследование, самоанализ и внешняя экспертиза (рефлексия, исследование, проектирование образовательной среды);

- экспертная деятельность становится ведущей как в оценке основных процессов обеспечения качества, так и в оценке образовательных результатов. Соответственно изменяется и позиция педагога, который становится экспертом как в отношении своей деятельности, так и в отношении деятельности обучающегося, который также ставится в позицию эксперта относительно своей педагогической деятельности и достижений в работе с обучающимися.

Таким образом, обучающийся не выставляет оценку образовательному учреждению, а помогает ему увидеть свои сильные и слабые стороны на пути реализации приоритетов в области качества образования, мониторинга, аудита и системы оценки качества подготовки специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андрюхина Л. М. Способен ли преподаватель СПО, не имеющий профессионально-педагогического образования, решать задачи воспитания? / Л. М. Андрюхина, С. С. Венков, С. А. Днепров, Т. Г. Сумина // Педагогическое образование в России. – № 1. – 2017. – С.30-33.
2. Андрюхина Л. М. Перспективные компетенции педагогов СПО как условие готовности к синхронному и опережающему образованию / Л. М. Андрюхина, С. С. Венков, С. А. Днепров, О. М. Устьянцева // Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования : сб. науч.тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2017. – С. 56-61.
3. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С.15-17.
4. Батрова О. Ф. Оценивание деятельности образовательных учреждений как составляющая управления качеством образования: состояние, проблемы, перспективы развития / О. Ф. Батрова // Лучшие практики общественного участия в формировании и реализации политики в сфере образования : сб. мат-лов / под общ. ред. С. Г. Косарецкого, Е. Н. Шимутиной. – Архангельск, 2009. – С. 327-333.
5. Величко Н. Ю. Удовлетворенность потребителей образовательных услуг как фактор, способствующий повышению качества услуги [Электронный ресурс] / Н. Ю. Величко, И. К. Тординава, Е. В. Беляева, Н. С. Крипон. – Режим доступа: http://www.tsutmb.ru/nayk/int_konf/vyishel_ocherednoj_nomer (дата обращения: 13.11.2017).

6. Вербицкий А. А. Педагогические технологии и качество образования / А. А. Вербицкий // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. – Вып. 1. – С. 13-16.
7. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – С. 5-328.
8. Гавриленко Л. С. «Образовательные потребности»: теоретический анализ понятия / Л. С. Гавриленко, В. Б. Чупина, Т. И. Тарасова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 29-35
9. Газиева И. В. Дополнительное образование как направление повышения профессиональной эффективности государственных служащих / И. В. Газиева // Власть. – 2010.– № 9. – С. 101.
10. Гладуша Б. В. К вопросу о необходимости создания метода оценки удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг / Б. В. Гладуша, Э. И. Гоцадзе, Н. Ю. Величко // Образование и культура современного специалиста. – Ростов н/Д., 2014. – С. 39-44.
11. Григорьева А. В. Современные методы оценки удовлетворенности образовательной услугой / А. В. Григорьева, Н. А. Назарова // Молодой ученый. – 2015. – № 10.2. – С. 122-129
12. Дайзард У. Наступление информационного века / У. Дайзард // Новая технократическая волна на Западе.– М.,1996. – 394 с.
13. Днепров С. А.Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию / С. А. Днепров, Р. А. Валиев // Образование и наука. – 2009. – №9. – С. 74-81.
14. Днепров С. А. Перспективы педагогики XXI в. / С. А. Днепров // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : мат-лы VI Всерос. науч.-практ. конф., 11-14 нояб. 2013 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. –Екатеринбург, 2013. – В 3 т. Т. 1. – С. 33-35.
15. Днепров Э. Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра» / Э. Д. Днепров / РАО. – М., 1996. – 132 с.

16. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. – М. : ИНТОР, 1996. – 233 с.
17. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание : метод. пособие, учеб. издание «Контроль и оценивание в современной системе образования. Методический портфель учителя» / Н. Ф. Ефремова. – М. : Национальное образование, 2012. – 416 с.
18. Иванов Д. А. Экспертиза образовательного процесса. Роль директора образовательного учреждения / Д. А. Иванов // Завуч: управление современной школой. – 2007. – № 5. – С. 75-96.
19. Изучение квалификационных требований работодателей / под ред. С. А. Иванова, Г. В. Борисовой. – СПб. : Скифия, 2009. – 112 с.
20. Карасев А.П. Исследование поведения потребителей / А. П. Карасев // Организация и проведение маркетинговых исследований на рынке образовательных услуг : тез. докл. семинара (М., 3 окт. 2002 г.). – М. : МЭСИ, 2002. – С. 15-18.
21. Ключкова Т. Н. Влияние непрерывного профессионального образования на повышение уровня развития государственных и муниципальных служащих / Т. Н. Ключкова // Власть. – 2010. – № 5. – С. 45-48.
22. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М., 1992. – 638 с.
23. Куров С. В. Образовательные услуги: гражданско-правовой аспект : учеб. пособие / С. В. Куров.– М., 2005. – 50 с.
24. Кустов Ю. А. Взаимосвязь профессионального образования и производства / Ю. А. Кустов, Ю. Ф. Шуберт, А. В. Козлов. – Тольятти, 1996. – 53 с.
25. Лапыгин Ю. Н. Достоинства моделей обучения / Ю. Н. Лапыгин // Динамика сложных систем. –2013. – № 3. – С. 12-15.
26. Лебедев О. Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы : метод. пособие для самоанализа управленческих проблем / О. Е. Лебедев. – СПб. : СПБАППО, 2006. – 96 с.

27. Модернизация образовательных систем: от стратегии до реализации : сб. науч. тр. / науч.ред. В. Н. Ефимов, под общ. ред. Т. Г. Новиковой. – М. :АПК и ПРО, 2004. – 192 с.
28. Москвина Т. И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности / Т. И. Москвина // Среднее профессиональное образование. – Тюмень, 2009. – С. 198.
29. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004.
30. Научно-методические основы функционирования органов общественного управления общеобразовательным учреждениям / РАО. – М. : Ин-т упр. образованием, 2004. – 180 с.
31. Национальный проект «Образование»: Нормативные правовые документы. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 80 с.
32. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторов развития / А. М. Новиков. – М., 2000. – 149 с.
33. Новиков А. М. Как оценивать качество базового профессионального образования? / А. М. Новиков, Д. А. Новиков, Н. Ю. Посталюк // Специалист. – 2007. – № 9. – С.2-6.
34. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании : метод. рекомендации. – М., Л., 1997. – 123 с.
35. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2001. – 839 с.
36. Оценка образовательных достижений в рамках национальных экзаменов : мат-лы и тез. докл. Междунар. конф., 13-15 дек. 2004 г. – М. : Уникум-Центр, 2005. – 279 с.
37. Панасюк В. П. Оценка качества образовательных программ в системе обеспечения качества школьного образования / В. П. Панасюк, М. П. Калинина. – СПб. : Астерион, 2005. – 122 с.
38. Панкрухин А. П. Образовательные услуги: точка зрения маркетолога / А. П. Панкрухин // Almatater.–1997. – №3. – С. 28.

39. Пилипенко Л. М. Организация дополнительного профессионального образования государственных служащих / Л. М. Пилипенко, Л. А. Суппес, О. В. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 123-131

40. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления / М. М. Поташник ; РАО. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 350 с.

41. Поташник М. М. Развитие школы как инновационный процесс / М. М. Поташник, О. Т. Хомерики. – М. : Новая школа, 1994. – 244 с.

42. Приятелев В. В. Модель компетенций государственных гражданских служащих Вологодской области как ключевой элемент системы управления персоналом / В. В. Приятелев // Управление государственной службой и кадровой политикой. – М. : Академия, 2009. – С. 98.

43. Приказ министерства образования и науки от 05.10.2014 г. № 1567 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.04. «Государственное и муниципальное управление»».

44. Прокопенко Ю. А. Образовательная потребность – основа функционирования образовательной среды / Ю. А. Прокопенко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 151-156.

45. Ромашкина Г. Ф. Оценка качества образования: опыт эмпирического исследования / Г. Ф. Ромашкина // Университетское управление. – 2005. – № 5(38). – С. 83-88.

46. Сагинова О. В. Маркетинг образовательных услуг / О. В. Сагинова // Маркетинг в России и зарубежом. – 1999. – № 1. – С. 5-12.

47. Смышляева Л. Г. Компетентностный подход к формированию профессионализма муниципальных служащих / Л. Г. Смышляева, Т. Д. Пшеничникова // Государственная служба. – 2009. – № 2. – С. 38-41.

48. Сумина Т. Г. Модель формирования компетенций в изучении дисциплины «Методика воспитательной работы» / Т. Г. Сумина // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в

профессиональном образовании : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2016. – С. 25-27.

1. Требования работодателей к системе профессионального образования / ред. Т. Л. Клячко, Г. А. Краснова. – М. : МАКС Пресс, 2006. – 132 с.

2. Федеральный закон от 27.07.2004 № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе РФ» // Собрание законодательства РФ. – 2004. – № 31. – Ст. 3215 с изм. и дополн. В ред. от 02.07.2013.

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в РФ».

4. Фрумин И. Оценка качества образования: между контролем и поддержкой / И. Фрумин // Первое сентября. – 2000. – № 92. – С. 5-7.

5. Харькова Е. В. Оценка качества образовательных услуг довузовского профессионального образования потребителями / Е. В. Харькова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : мат-лы VII науч.-практ. конф. – М. ; Челябинск : Образование, 2008. – С. 10-15.

6. Харькова Е. В. Участие работодателей в образовательном процессе / Е. В. Харькова // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 10. – С. 14-15.

7. Чернышев А. А. Три модели менеджмента в образовании / А. А. Чернышев // Современное образование : проблемы и перспективы в условиях перехода к новой концепции образования : мат-лы конф. – Томск, 2009. – С. 73-77.

8. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. – 1992. – Вып. 4. – С. 85-96.

9. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. Т. 2. – М. : АПО, 1999. – 152 с.

10. El-Khawas E. Accreditation's role in quality assurance in the United States / E. El-Khawas // Higher Education Management. – 1998. – Vol. 10. – № 3. – P. 43-56.

11. Geodegebuure L. C. J. Quality assessment in higher education / L. C. J. Geodegebuure, P. A. M. Maassen, D. F. Westerheijden // Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education / eds.: L. C. J. Geodegebuure, P. A. M. Maassen, D. F. Westerheijden. – Utrecht : Lemma, 1996. – P. 15-36.

12. Wahlen S. Is there a Scandinavian model of evaluation of higher education? / S. Wahlen // Higher Education Management. – 1998. – Vol. 10. – № 3. – P. 27-42.

13. Westerheijden D. F. Systems of quality assessment in European higher education / D. F. Westerheijden // 4-th European association of international education Conference, Berlin, 5-7 November. – Berlin, 1998. – P. 72.

Приложение 1

**Учебный план программы профессиональной переподготовки
«Государственное и муниципальное управление»**

Приложение 2

Диагностический опросник

Приложение 3

Расчет взаимной сопряженности Чупрова

Приложение 4

Образец результатов анализа «CAPTainSubjektiv»

Приложение 5

Описание конкурса «Я лидер»

Приложение 6

Анкета «Мои результаты по итогам переподготовки в целом»