

## О ПОДХОДЕ К УПРАВЛЕНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

## ON THE APPROACH TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому исследованию процесса управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, исходя из теории управляемых систем. Представлено описание классической схемы управления с обратной связью, выявлена специфика применительно к учебному процессу. Перечислены требования, которые должны выполняться на любом уровне управления образовательной деятельностью. Показано, что продуктивное управление качеством учебного процесса должно строиться на основе объективной оценки реального состояния уровня учебных достижений обучающихся и сравнения его с идеальным, заложенным в эталоне полного усвоения учебного материала.

**Abstract.** The article is devoted to a theoretical study of the process of managing the educational and cognitive activity of students, starting from the theory of controlled systems. The description of the classical control scheme with feedback is presented, the specificity is revealed with reference to the educational process. The requirements that must be met at any level of management of educational activities are listed. It is shown that the productive management of the quality of the educational process should be based on an objective assessment of the real state of the level of educational achievements of the students and comparing it with the ideal, laid down in the standard of the complete assimilation of educational material.

**Ключевые слова:** учебный процесс, управление качеством учебно-познавательной деятельности обучающихся, схема управления, педагогическая диагностика, обратная связь, программа воздействий.

**Keywords:** educational process, quality management of educational and cognitive activity of students, management scheme, pedagogical diagnostics, feedback, program of impacts.

Реализация основных профессиональных образовательных программ, в основе которых лежит компетентностный подход, сопровождается комплексом кардинальных преобразований, к которым можно отнести введение уровневой системы высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), развитие сетевого взаимодействия вузов и академической мобильности преподавателей и студентов, введение системы зачетных единиц и пр.

Решение этих задач требует модернизации образовательного процесса в вузе с целью создания условий, обеспечивающих требуемое *качество подготовки* выпускников. Но вначале следует определиться с самим понятием «качество» и основанным на нем термином «управление качеством». Общеизвестный международный стандарт ИСО 9000 [1] дает такое определение качеству – это совокупность характеристик *объекта*, имеющих

отношение к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности.

Применительно к образованию под «*объектом*» следует понимать «качество подготовки», т.е. предполагается некоторая качественная оценка определенных характеристик выпускника, позволяющая определить, является ли он специалистом в определенной области. Соответственно под «удовлетворением установленных и предполагаемых потребностей» – «удовлетворение потребностей в качестве подготовки» тех субъектов деятельности, которые являются потребителями предоставляемых вузом образовательных услуг. В роли потребителей, как правило, выступают государство, абитуриенты и их родители, преподаватели и студенты, работодатели, предприятия и организации, общество в целом [7].

В соответствии со ст. 2 ФЗ «Об образовании в РФ» [22] под *качеством образования* понимается «...комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения *планируемых результатов* образовательной программы», зафиксированных в ФГОС в виде перечня компетенций, составляющих основу компетентностной модели выпускника.

В отношении обучающихся здесь используется как качественная оценка – соответствует ли качество подготовки обучающегося предъявляемым требованиям, так и количественная – на сколько свойства объекта превышают стандартный уровень. Причем этот способ оценки применяется на нескольких уровнях иерархии.

Прежде всего, это соответствие требованиям экономики, рынка труда, потенциальных работодателей – определяется качеством самого стандарта, включая перечень заявленных компетенций, соответствием его требованиям времени. Здесь важна опережающая подготовка специалистов.

Далее следует оценка степени соответствия подготовки выпускников требованиям ФГОС и разработанной на его основе основной профессиональной образовательной программе (ОПОП). На данном уровне рекомендуется осуществлять *статистическую оценку качества подготовки*, определяемую уровнем сформированности заявленных компетенций, необходимую, например, для корректировки образовательной программы. На данном уровне иерархии оценка качества осуществляется в конце периода обучения в вузе.

Еще более низким уровнем оценки качества является степень соответствия учебных достижений обучающихся требованиям, зафиксированным в рабочей программе в виде перечня формируемых в рамках данной дисциплины компетенций (или их составляющих).

Поскольку при дисциплинарной организации процесса обучения одна и та же компетенция может формироваться в результате освоения цело-

го ряда дисциплин, то, как показано в работах [8, 11, 12, 20], для выявления перечня оцениваемых объектов необходимо, выстроив иерархию целеполагания, разделить (декомпозировать) компетенции по предметному и деятельностному признакам на составляющие (компоненты), каждая из которых может формироваться в определенных элементах учебного плана (циклах, дисциплинах, практиках и т.п.). При этом каждая составляющая компетенции должна достаточно полно описывать отличительные признаки своего проявления на всех этапах ее формирования обучающимися в рамках конкретной дисциплины в виде *планируемых результатов обучения*, под которыми понимается *четкая формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения* [4]. Важно, чтобы запланированные результаты обучения, с одной стороны, соответствовали сути измеряемого параметра, а с другой – выражались в простых и однозначных терминах, чтобы они были понятны обучающимся, преподавателям, работодателям и внешним экспертам.

Следует заметить, что при планировании результатов обучения основным требованием является обеспечение их диагностичности. Если результаты будут написаны общими формулировками, их эффективное оценивание затруднено. Напротив, если они имеют узкий характер, их список может стать излишне длинным и подробным.

Как показано в работе [8], для выполнения этой задачи запланированные результаты обучения детализируются до уровня изучаемой темы или раздела, т.е. до такого уровня, на котором появляется возможность формулирования действий, поддающихся формированию, измерению и оцениванию в процессе изучения темы (раздела) дисциплины. Главное требование – дойти до диагностируемых, однозначно понимаемых всеми участниками процесса и принятых ими результатов обучения, которые лягут в основу отбора необходимого содержания учебного материала.

При этом для каждого запланированного результата обучения необходимо определить *уровни усвоения содержания изучаемого учебного материала*. Для решения этой задачи необходимо требования к результатам обучения разбить на несколько частей – уровней сложности, чаще на три, каждый из которых относится к запланированному результату обучения, например, на пороговом, базовом и углубленном уровне.

Реализация такого подхода к формулировке результатов обучения позволяет разработать *эталон полного усвоения изучаемого учебного материала*, в котором планируемые результаты обучения могут быть представлены в виде матрицы, горизонтальные строки которой представляют собой основные этапы процесса усвоения учебного материала дисциплины, а по вертикали – уровни его усвоения (например, от низшего к высшему) [18]. Основная идея заключается в том, что с использованием запланированных на том или ином уровне усвоения результатов обучения прописывается тот обязательный объем содержания учебной дисциплины, который необходимо изучить.

На данном уровне иерархии также важна статистическая оценка, поскольку она играет существенную роль при переходе обучающихся к изучению последующих дисциплин, опирающихся на данную в формировании тех или иных компетенций. Недостаточная подготовка, определяемая по результатам входного контроля, должна служить сигналом неблагополучия при преподавании предыдущего курса.

Наконец, низшим уровнем иерархии должна стать оценка качества понимания студентом материала, преподаваемого в рамках учебного занятия. Эта оценка необходима преподавателю для внесения корректив в ходе учебного процесса, а не по его результатам. На данном уровне отсутствует понятие «качество» в его научном смысле, поскольку учебное занятие не является законченным процессом. Но здесь речь может идти о так называемой «ошибке управления», под которой понимается расхождение между реальным уровнем учебных достижений обучающегося и разработанным заранее эталоном полного усвоения учебного материала (см. выше).

В двух последних случаях смысл понятия «качество» близок к понятию «качество процесса управления» [2], рассматривающего величину ошибки управления как основной параметр этого процесса.

Решению проблемы управления учебной деятельностью студентов в процессе обучения в вузе посвящено достаточно много работ. Анализ публикаций показывает, что данный вопрос необходимо рассматривать в контексте управления педагогическим процессом в целом. При этом большое значение имеют результаты теоретических исследований различных аспектов данного процесса. Так, например, общие закономерности развития высшей школы, являющиеся базовыми при построении системы управления образовательным организациями, исследованы в работах В.П. Беспалько, М.М. Поташника, Н.Ф. Талызиной и др. Анализ педагогического процесса с позиций системного подхода отражен в работах С.И. Архангельского, В. П. Беспалько, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой и др. В исследовании ряда ученых (Д.А. Новиков, А.Н. Орлов, В.А. Сластенин и др.) рассмотрены отдельные проблемы управления педагогическим процессом. Как показано в работах [14, 21], можно выделить по крайней мере два уровня управления образовательным процессом в вузе: административный (ректорат, деканаты); собственно образовательный процесс как процесс взаимодействия его субъектов – преподавателя и студентов.

Если рассматривать процесс обучения как процесс управления учебной деятельностью, то исходя из теории управляемых систем, любого рода управление этим процессом должно обеспечивать выполнение некоторой системы требований. Прежде всего необходимо: указать цель управления; установить исходное состояние объекта управления; определить программу воздействий на объект управления; реализовать управляющие воздействия; получить информацию по определенной системе параметров о состоянии управляемого процесса (систематическая обратная связь); обеспечить выработку корректирующих воздействий на основе информации, полученной по каналу обратной связи, и их реализацию [17].

Перечисленные действия должны выполняться на любом уровне образовательного процесса. Рассмотрим их более подробно.

*Цель управления.* Очевидно, что достижение желаемого результата может быть обеспечено при наличии четко сформулированной цели управления. Если она отсутствует, то управление не имеет смысла. В соответствии с положениями теории управляемых систем [17], цели должны задаваться через точное указание конечного состояния управляемого объекта *в виде перечня конкретных признаков*. Применительно к образовательному процессу в целом цель управления заключается в развитии познавательной компетентности обучающихся, способствующей приобретению ими в процессе учебной деятельности профессиональной компетентности [5].

Выбор характера *управляющих воздействий* зависит как от целей управления, так и от ограничений – в данном случае имеющихся ресурсов (допустимое время обучения, доступность, стоимость и технические возможности средств обучения, степени обеспеченности учебно-методическими материалами, квалификации преподавателей и т.д.).

*Исходное состояние* объекта управления предполагает оценку (в рамках входного контроля) у студентов наличия некоторого исходного объема информации, необходимого для изучения данной дисциплины, готовности к совместной деятельности и желания заниматься обучением. Как правило, характеристики, по которым осуществляется входной контроль, определяются на основе анализа всего содержания учебного материала.

*Конечное состояние объекта* предполагает увеличение (в сравнении с исходным) объема информации. Понятие информации здесь включает в себя не только сами знания, но и умения их использовать, умение получать информацию, анализировать ее и определять какие именно способы переработки информации необходимо использовать для достижения запланированного результата. Другими словами, под конечным состоянием объекта управления понимается уровень сформированности компонентов компетенций, заявленных в рабочей программе дисциплины.

Следует заметить, что определение начального и конечного состояния объекта управления, в данном случае уровня сформированности компонентов компетенций, имеет принципиально высокую степень неопределенности. Измерить его можно только приблизительно, так как он зависит от целого ряда факторов, в том числе и субъективных.

В связи с этим важной составной частью при проектировании и реализации управляемого процесса должна стать научная организация контроля [3, 21]. Контроль должен обеспечить систематическую *обратную связь*, которая позволяет, во-первых, строить адаптивную программу обучения и, во-вторых, своевременно корректировать действия всех участников образовательного процесса. Основные функции контроля связаны с определением соответствия исходного уровня знаний студентов и результатов промежуточных и конечного этапов обучения заданным целям. Другими словами,

контроль устанавливает степень подготовленности объекта управления к дальнейшему обучению в конце каждого этапа процесса учения.

Существует достаточно много теоретических моделей, использующих обратную связь при исследовании биологических и социальных систем. К основным, по мнению авторов [19], можно отнести различные *бихевиористические* (Б.Ф. Скиннер, Э.Л. Торндайк, Э. Толиен и др.), *рефлекторные* (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, П.К. Анохин и др.), *когнитивные* (Дж. Кэрролл), *коммуникативные* (И.В. Еськова, А.А. Бодалев, И.А. Мушкина и др) модели, рассматривающие различные аспекты учебной деятельности обучающихся. Однако, несмотря на то, что в их описании отмечается информационный характер связи, функция управления процессом учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе полученной по каналу обратной связи информации в них не рассматривается.

В контексте данного подхода задаче управления деятельностью обучающихся более всего подходит так называемая *кибернетическая модель ОС* [6, 9, 10, 15, 16]. Под *управлением* в кибернетике понимается осуществляемая по определенной схеме последовательность воздействий управляющей подсистемы на управляемую с целью достижения поставленных заранее целей [19]. В кибернетической модели обратная связь трактуется как способ управления, основанный на сравнении полученной информации о текущем состоянии управляемого объекта с некоторым заранее заданным перечнем признаков, описывающих идеальное состояние в промежуточных и конечной точках регулируемого процесса. Таким идеальным состоянием может служить разработанный заранее эталон полного усвоения учебного материала (см. выше).

Тогда управление деятельностью обучающегося как со стороны педагога, так и в рамках самостоятельной работы (самоуправление) выстраивается с учетом рассогласования между целями, которые, согласно учебной программе, ставятся на каждом этапе обучения, и реальными результатами деятельности. Наличие такого типа рассогласований ведет к корректировке процесса обучения.

Таким образом, оценку качества управления процессом формирования специалиста целесообразно осуществлять на основе сравнения двух моделей деятельности: требуемой (эталон) и реальной, осуществляемой обучающимся.

При этом в движении обучающегося к цели помимо начального и конечного состояний необходимо выделить некоторое количество промежуточных состояний. Эти четко определяемые промежуточные состояния, их оценка и анализ, позволяют оценивать и, соответственно, корректировать ход процесса обучения.

В соответствии с постулатами социокибернетики [2], количество таких промежуточных состояний и временные интервалы между ними могут определяться двумя основными факторами: длительностью периода изучения дисциплины и конечным состоянием объекта управления.

Очевидно, что чем продолжительнее период изучения дисциплины, тем большее количество таких промежуточных состояний должно быть зафиксировано. Аналогично, чем больше величина приращения объема информации между начальным и конечным состоянием, тем меньше должен быть временной интервал между оцениваемыми промежуточными состояниями.

Невыполнение этих условий может любой процесс привести к расхождению реального состояния обучающегося с идеальным (рис. 1). В работе [2] данный параметр обозначается как «ошибка управления». Естественно, что это расхождение может иметь место в любой конкретный момент времени. Однако, если это расхождение имеет постоянную тенденцию к увеличению ошибки управления, то при ограниченности периода изучения дисциплины это может привести к невозможности коррекции движения обучающегося к цели. Единственным способом исключения такого нежелательного состояния является внедрение в учебный процесс достаточного количества промежуточных «контрольных точек» с тем, чтобы не допускать выхода «ошибки управления» за пределы неуправляемого увеличения, а также своевременно обнаруживать и корректировать существенные расхождения.

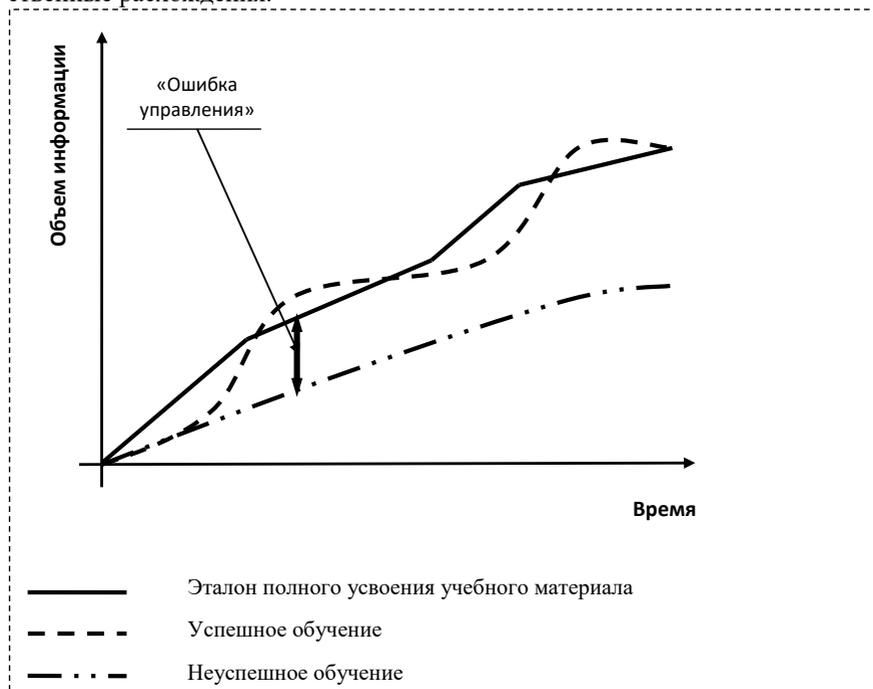


Рис. 1. Понятие «ошибки управления» в процессе обучения [2]

Таким образом, в современных условиях для обеспечения требуемого качества подготовки обучающихся речь должна идти о *педагогической диагностике*, под которой понимается особый вид деятельности, представляющий собой установление и изучение признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения, и позволяющий на этой основе прогнозировать возможные отклонения, определять пути их предупреждения, а также осуществлять корректировку образовательной траектории движения обучающегося к цели.

Понятие «диагностика» имеет значительно более широкий и глубокий смысл, чем просто «проверка знаний, умений и навыков» обучающихся. Последняя только констатирует результаты, не объясняя их происхождения. В то время как диагностирование включает контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, рассматривает результаты с учетом способов их достижения, выявляет тенденции, динамику дидактического процесса.

Изложенное выше позволяет представить систему управления учебно-познавательной деятельностью обучающегося в виде обобщенной схемы, изображенной на рис. 2, включающей: объект управления (ОУ), субъект управления, представляющий собой управляющее устройство (подсистему), обеспечивающее выработку управляющих воздействий. В общем случае в качестве управляющей подсистемы может рассматриваться и автоматизированная обучающая система (АОС).

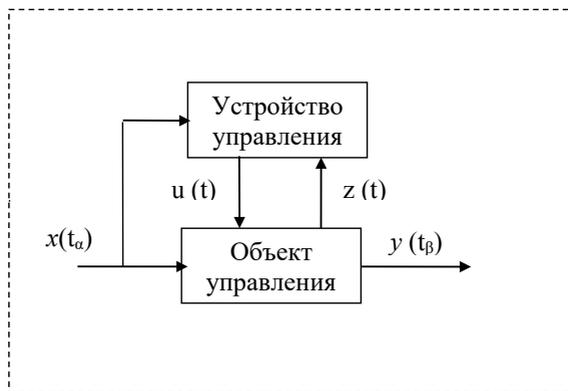


Рис. 2. Схема процесса обучения как процесса управления

Согласно общей теории систем [13], для описания взаимодействия объекта и субъекта управления необходимо определить интервал времени, в рамках которого осуществляется функционирование процесса, множество входных и выходных параметров, множество характеристик состояния процесса и область их возможных изменений.

Период обучения в вузе обозначим через  $T$ , а отрезок  $[t_\alpha, t_\beta] \in T$  ( $t_\alpha < t_\beta$ ) будем считать промежутком времени изучения некоторой  $i$ -й дисциплины ( $1 < i < n$ ), здесь  $n$  – общее количество дисциплин учебного плана.

Исходное состояние ОУ обозначим через  $x(t_\alpha)$ , под которым будем понимать исходное состояние объекта управления, т.е. степень подготовленности обучающегося к изучению данной дисциплины. Другими словами,  $x(t_\alpha)$  представляет собой совокупность базовых знаний  $\{X\}$ , необходимых для успешного освоения дисциплины.

Под выходным процессом  $y(t_\beta)$  будем понимать уровень сформированности заявленных в рабочей программе дисциплины компонентов компетенций (или их частей), т.е.  $y(t_\beta)$  также представляет собой вектор  $Y$ , содержащий совокупность компонентов компетенций  $\{Y\}$ , формируемых в рамках данной дисциплины.

Поскольку содержание каждой дисциплины базируется на знаниях ранее изученных дисциплин, то отдельные компоненты выходного процесса являются входами для изучения последующих дисциплин, т.е. должно выполняться условие  $x(t_\alpha)_{i+1} = y(t_\beta)_i$ .

Как показано в работах [2, 19], тесное взаимодействие преподавателей таких смежных дисциплин позволит повысить внутреннюю устойчивость управления, поскольку заставляет преподавателя стремиться к наибольшей эффективности проводимого им учебного процесса.

Тогда основная задача управления в рамках изучаемой  $i$ -й учебной дисциплины заключается в разработке такой программы управляющих воздействий  $u(t)$ , которая бы обеспечила достижение обучающимся запланированных результатов обучения.

Для обеспечения прогнозируемой зависимости между вектором управления  $u(t)$  и выходом  $y(t_\beta)$  вводится понятие “текущее (или внутреннее) состояние процесса”  $z(t)$ , компонентами которого являются  $Z = \{z_1, z_2, \dots, z_m\}$ . Информация о текущем состоянии  $z(t)$  соответствует множеству внутренних состояний процесса реальной учебно-познавательной деятельности обучающегося, компоненты которого характеризуют уровень сформированности элементов деятельности: умений, основанных на знаниях, и навыков, являющихся компонентами осваиваемых в рамках данной дисциплины компетенций (или их частей).

Таким образом, вектор  $Z$  подлежит измерению внутри дисциплины и обеспечивает *обратную связь* между устройством управления и процессом познавательной деятельности обучающегося как объекта управления.

Регулирование состояния объекта управления осуществляется за счет реализации управляющих воздействий  $u(t)$ , что через определенный промежуток времени приведет объект в некоторое новое состояние  $z(t)$ , соответствующее определенному моменту времени изучения дисциплины. Данные изменения по каналу обратной связи передаются управляющему устройству. Поступающая информация о внутреннем состоянии процесса  $z(t)$  (например, результаты тестирования, текущих контрольных работ, вы-

полнения домашних семестровых заданий, отдельных этапов курсовых работ и т.п.), измеряется и сравнивается с разработанным заранее эталоном  $Z^3$ , полного усвоения учебного материала (см. выше) известным и описанным.

Для выработки корректирующего воздействия и его реализации управляющее устройство должно содержать блок анализа и орган управления (рис. 3). В блоке анализа определяется рассогласование  $e(t) = z_k - z_k^3$ , по величине которого вырабатывается решение. Следует иметь в виду, что в управлении сложными системами в обязательном порядке должна присутствовать неоднозначность выбора управляющего воздействия, позволяющая найти для данной ситуации наиболее рациональное решение.



Рис. 3. Структура управляющего устройства

Информация о текущем состоянии процесса поступает в блок анализа, где происходит сравнение реального результата  $z(t)$  с эталоном. Если величина рассогласования  $e(t)$  вышла за пределы «ошибки управления» (см. выше), вырабатывается корректирующее воздействие на объект управления в соответствии с принятым решением (именно в этом и состоит управление). Если же отклонение лежит в зоне допустимых значений, то предъявление информации осуществляется в соответствии с программой воздействий.

Очевидно, что происходящие в настоящее время процессы, связанные с реформированием российской системы образования, требуют новых подходов к организации образовательной деятельности. Это обусловлено тем, что образовательная деятельность вуза становится, с одной стороны, более сложной и многогранной, а с другой – образовательные стандарты, лежащие в ее основе, имеют тенденцию к постоянному сокращению аудиторной нагрузки при значительном увеличении доли самостоятельной работы студентов.

Изложенный в статье подход позволяет в перспективе алгоритмизировать процесс управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся на основе заранее разработанного набора наиболее вероятных управляющих воздействий. Естественно предположить, что устойчивость процесса управления в значительной степени будет зависеть как от постоянного его совершенствования, так и от качества организационно-

методической деятельности преподавателя по управлению учебным процессом, его профессиональной компетентности.

### Список литературы

1. *ГОСТ ISO 9000 – 2011. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь.*
2. *Дороболок Т.Б.,* Калачевский Б.А., Носов А.В. Менеджмент образования в приоритетах качества: Монография. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2004. – 247 с.
3. *Зайченко Т.П.* Научно-методическое проектирование управляемой системы заочно-дистанционного обучения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2004. № 9. С. 32–45.
4. *Ефремова Н.Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. 416 с.Т.П. Зайченко Научно-методическое проектирование управляемой системы заочно-дистанционного обучения
5. *Игнатьева Е.Ю.* Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 39–44.
6. *Кисилева А.Н.,* Лопашин П.М., Нивеницын Э.Л. Обоснование структуры системы управления качеством образования в Смоленской государственной медицинской академии // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2015, Т. 14. № 1. С. 87–92.
7. *Колегова Е.Д.* Мониторинг в системе менеджмента качества образовательной деятельности вуза // Вестник Моск. госуд. обл. ун-та, серия Педагогика. 2015. № 2. С. 133–139.
8. *Колегова Е.Д.* О подходе к оценке учебных достижений студентов в условиях реализации ФГОС // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 12-13 марта 2015 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. С. 197-210
9. *Колегова Е.Д.,* Мазаева Л.Н. Принципы построения структуры модели управляемого процесса обучения [Электронный ресурс] / Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций : тезисы докладов IV региональной научно-практической конференции, 20–21 февраля 2006 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 72–74.
10. *Лантев В.В.* Структура управления учебной деятельностью в автоматизированных обучающих системах // Вестник АГТУ. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. 2014. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-upravleniya-uchebnoy-deyatelnostyu-v-avtomatizirovannyh-obuchayuschih-sistemah> (дата обращения: 24.12.2017).
11. *Матушкин Н.Н.,* Столбова И.Д. Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 24-29.
12. *Матушкин Н.Н.,* Пахомов С.И., Столбова И.Д. Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода // Университетское управление: практика и анализ.2011. №1. С. 58-63.
13. *Николаев В.И.,* Брук В.М. Системотехника: методы и приложения. Л.: Наука, 1985. 112 с.
14. *Новиков Д.А.* Введение в теорию управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Эгвес, 2009. – 156с.
15. *Полетайкин А.Н.,* Ильина Т.С. Информационная система управления образовательным процессом в высшей школе // Вестник СибГУТИ. Изд-во Сибирск. госуд. ун-та телекоммуникаций и информатики. Новосибирск. 2016. № 2. С. 38–50.
16. *Пьянзина И.В.* Модель управления учебной деятельностью студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Томского госуд. ун-та. 2015. № 392. С. 183–190.

17. Савельев А.А. Подготовка информации для АОС. М.: Высш. шк. 1986. 135 с.
18. Складченко А.Н. Технология формирования компетенций: Методические рекомендации для преподавателя. М.: МЮИ, 2011. 213 с.
19. Стариченко Б.Е., Коротчаева Е.В., Сардак Л.В., Егоров А.Н. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 4. Проектирование методов управления учебной деятельностью: учебное пособие / Под ред. Б.Е. Стариченко / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. 141 с.
20. Столбова И.Д., Данилов А.Н. Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе // Стандарты и мониторинг образования. 2012. № 4. С. 24-30.
21. Федоров В. А., Колегова Е. Д. Инновационные технологии в управлении качеством образования / Под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. 176 с.
22. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: [www.url: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf). — 10.03.2014.

УДК 378.635.5:378.015.62

**Ю. Н. Коровин**  
**Yu. N. Korovin**

***ФГКВБОУ ВО «Саратовский военный ордена Жукова  
Краснознаменный институт войск национальной  
гвардии Российской Федерации», Саратов  
Saratov order of Zhukov Red banner  
military Institute of national guard troops  
of Russian Federation, Saratov  
yur.korowin2014@yandex.ru***

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ОФИЦЕРА ВОЙСК  
НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ:  
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ**

**PROFESSIONAL READINESS OF THE OFFICER OF THE TROOPS  
OF THE NATIONAL GUARDS OF THE RUSSIAN FEDERATION:  
THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT**

**Аннотация.** В данной работе рассматриваются понятия «профессиональная готовность» и «профессиональная компетентность». Рассматриваются содержание «профессиональной готовности» и «профессиональной компетентности» с точки зрения компетенций, определенных в образовательном стандарте, а также личностных качеств специалиста. Профессиональная готовность выступает результатом профессиональной подготовки, тогда как профессиональная компетентность развивается в процессе профессиональной деятельности специалиста в течение длительного времени. Отдельное внимание уделяется началу профессиональной деятельности молодых офицеров-выпускников военного образовательного учреждения.

**Abstract.** In this paper, the concepts of "professional readiness" and "professional competence" are considered. The content of "professional readiness" and "professional competence" is considered from the point of view of competences defined in the educational standard, as well as the personal qualities of the specialist. Professional readiness is the result of professional training, while professional competence develops in the professional activities