

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВА-  
ТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«Астраханский государственный технический университет»**

*На правах рукописи*

**ПАНАРИНА**  
Светлана Сергеевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬ-  
НОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
доцент М.Д. Ильязова

Астрахань – 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	17
1.1. Психолого-педагогические и методологические основы организации учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.....	17
1.2. Сущность и структура совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ.....	36
1.3 Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.....	55
Выводы по первой главе .....	76
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ) В ХОДЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	79
2.1. Программа опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования....	79
2.2. Экспериментальная методика организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования (на примере программы повышения квалификации инженерных кадров) .....	86
2.3. Анализ опытно-экспериментальной работы по реализации экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования (на примере программы повышения квалификации инженерных кадров)	107
Выводы по второй главе .....	125
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	129
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	135
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	153

## Введение

**Актуальность исследования.** Сегодня, когда активно развивается система постдипломного профессионального образования, поиск эффективных форм организации учебной деятельности взрослых становится актуальной задачей педагогических исследований.

Система образования взрослых в России, как и в большинстве стран, организационно не выделена и как бы «встроена» в общую сферу профессиональной подготовки [4]. Основным социальным институтом реализации постдипломного обучения выступает система дополнительного профессионального образования, которое осуществляется посредством дополнительных профессиональных программ – профессиональной переподготовки и повышения квалификации. В условиях децентрализации требований к содержанию программ дополнительного профессионального образования (дополнительные профессиональные программы выведены из-под государственной аккредитации) разработка целевого и содержательного компонентов дополнительных профессиональных программ с одной стороны, оставляет широкий простор для творчества автора программы дополнительного профессионального образования, с другой стороны, создает риски снижения ее качества.

Еще одна проблема связана с необходимостью учета возрастных особенностей взрослых обучающихся. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» и приказом Министерства образования и науки №499 реализация программ дополнительного профессионального образования ориентирована не только на специалистов, обладающих профессиональным образованием, но и на студентов, к числу которых могут относиться обучающиеся, которых пока нельзя отнести к категории взрослых слушателей, которые играют главную роль в процессе собственного обучения: по сравнению с «не взрослым» обучающимся они определяют ключевые параметры образовательного процесса, стремятся к немедленной реализации собственных компетенций, а также имеют опыт, являющийся источником обучения как самого взрослого слушателя, так и его партнеров по учебной деятельности.

Стоит также выделить проблему неудовлетворенности работодателей не только качеством профессиональных компетенций специалистов, но и уровнем их коммуникативных умений, то есть социально-психологических компетенций. В частности, многие из них в качестве основной проблемы отмечают неумение как молодых, так и специалистов со стажем находить контакт со своим коллегами, партнерами и руководством организаций. Иными словами, развитие умения сотрудничать отодвигается на задний план в обучении профессиональных кадров, не говоря уже о применении методов совместной учебной деятельности в обучении взрослых.

Огромным потенциалом для организации учебного процесса, актуализирующего профессиональный и личностный опыт слушателей дополнительных профессиональных программ, обладает совместная учебная деятельность обучающихся. При этом она должна быть организована таким образом, чтобы опыт всех слушателей обогащался и наращивался, а учение сохраняло свою содержательную целостность, то есть оставалось бы деятельностью, целью которой является приобретение нового опыта и компетенций, даже в жестких временных границах реализации программ повышения квалификации – 16 часов.

**Степень изученности проблемы.** Исследования совместной учебной деятельности и условий её организации проводились многими российскими и зарубежными педагогами, психологами и методистами (Р. Биллер, Л. Дауэлл, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М. Дойч, И.Я. Зимняя, М. Кареджианес, Х. Келли, М.Либерман, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Е. Маклинток, Н.Н. Обозов, Е. Паскарелла, Х. Пиерсон, К.Н. Поливанова, С. Пфлаум, Дж. Раддак, Ф. Райэн, В.В. Рубцов, Р. Селлман, Р. Славин, К. Смит, Дж. Сонквист, Дж. Тибо, Р. Уиллер, Л.И. Уманский, С. Фрайзер, Р. Хартилл, Х. Хук, Г.А. Цукерман и др.). В этих исследованиях показана многослойность интерпсихической ситуации учебного взаимодействия, которая заключается в том, что предметом совместной учебной деятельности выступают и собственно учение, и деятельность, осваиваемая в учении, а также способы учебного взаимодействия.

Изучению проблем образования взрослых, в том числе на основе совместной

деятельности, посвящены работы А.А. Вербицкого, П. Джарвиса, Дж. Джонстона, С.И. Змеева, А.И. Кукуева, Ю.Н. Кулюткина, М.Ш. Ноулза, Ф. Пеггелера, Д. Савичевича, Б. Самоловчева, Р.М. Смита, Г.С. Сухобской, Л. Турса, П. Фюртера и др.

Результаты этих научных исследований составляют основу проектирования педагогических условий организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ. Однако на сегодняшний день недостаточно освещенной остается структура совместной учебной деятельности. Можно говорить о том, что нет и педагогической модели, определяющей принципы организации обучения взрослых в ходе их совместной учебной деятельности, в число которых входят принципы построения целевого компонента дополнительных профессиональных программ, а именно – компетентностной модели выпускника. Таким образом, можно заключить, что в теории и практике дополнительного профессионального образования существуют противоречия между:

- наличием у взрослого обучающегося такой ключевой особенности, как профессиональный и социокультурный опыт и недостаточной разработанностью педагогических принципов организации совместной учебной деятельности взрослых, в которой данный опыт актуализируется;

- необходимостью разработки целевого компонента дополнительных профессиональных программ в тесном сотрудничестве специалистов академической и производственной среды и недостаточной разработанностью как в нормативных актах, так и в теории профессионального образования методики полисубъектного построения компетентностной модели выпускника дополнительных профессиональных программ;

- имеющимся потенциалом учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности и отсутствием научно обоснованной педагогической модели, конституирующей педагогические принципы и условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ с использованием таких ситуаций.

Эти противоречия обусловили выбор темы диссертации *«Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования»* и определили **проблему исследования**: какие педагогические условия обеспечивают организацию эффективной совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ?

**Объект исследования** – организация учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

**Предмет исследования** – педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

**Цель исследования** – выявление, обоснование и апробация педагогических условий организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

**Гипотеза исследования**: совместная учебная деятельность взрослых слушателей будет эффективна, если:

– уточнена сущность и структура совместной учебной деятельности взрослых;

– определены и реализованы педагогические принципы и условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей на каждом этапе дополнительных профессиональных программ;

– компетентностная модель выпускника дополнительных профессиональных программ проектируется группой разработчиков, включающей специалистов как академической, так и производственной среды (используется методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника дополнительных профессиональных программ);

– организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ осуществляется как проектирование, реализация и рефлексия системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности, специфику которых определяет «трехслой-

ность» учебного взаимодействия, то есть представленность в их структуре трех «слоев»: учение – деятельность, осваиваемая в учении – способы взаимодействия; – определены уровни сформированности совместной учебной деятельности взрослых обучающихся, разработаны показатели и критерии этих уровней, проводится оценка совместной учебной деятельности на каждом этапе реализации дополнительных профессиональных программ.

Цель, предмет и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач**:

1. Определить методологические и психолого-педагогические основы исследования организации учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

2. Научно обосновать и разработать структуру совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ;

3. Выявить и описать педагогические принципы и условия организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования, в числе которых методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника дополнительных профессиональных программ.

4. Определить уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ, а также критерии и показатели этих уровней.

5. Научно обосновать, сконструировать и провести экспериментальную апробацию педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

В качестве **методологической основы** исследования выступили:

положения системного подхода к обучению и воспитанию (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, О.А. Конопкин, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, М.А. Лукацкий, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др.);

положения деятельностного подхода к усвоению социального опыта

(П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.);

теория контекстного образования (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, Т.М. Сорокина, В.Ф. Тенищева, Н.П. Хомякова и др.);

теория личностно-ориентированного профессионального образования (К.М. Гайдар, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.М. Новиков, В.В. Сериков и др.);

психолого-педагогические основы компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, А.В. Белошицкий, А.А. Вербицкий, Н.И. Вьюнова, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков и др.).

#### **Теоретическую основу исследования составили:**

психолого-педагогические основы теории обучения взрослых (Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, Н.И. Вьюнова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.И. Кукуев, Р. Мьюккиелли, М.Ш. Ноулз, Ф. Пеггелер, Д. Савичевич, Б. Самоловчев, Н.А. Сахарова, Р.М. Смит, Л. Турос, А.А. Федорова, П. Фюртер, Т. Тен Хааве и др.);

педагогическая теория учебного сотрудничества (Р. Биллер, Л. Дауэлл, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М. Дойч, М. Кареджианес, Х. Келли, М. Либерман, В.Я. Ляудис, Е. Маклинток, Е. Паскарелла, Х. Пиерсон, К.Н. Поливанова, Т.С. Просветова, С. Пфлаум, Дж. Раддак, Ф. Райэн, В.В. Рубцов, Р. Селлман, Р. Славин, К. Смит, Дж. Сонквист, Дж. Тибо, Р. Уиллер, С. Фрайзер, Р. Хартилл, Х. Хук, Г.А. Цукермани др.);

профессиографические исследования (А.А. Деркач, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков и др.);

теоретические положения ситуационно-контекстного подхода (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, А.И. Курпешева, Д.Ю. Тулепбергенова и др.);

теория профессионального становления и развития личности (И.Ф. Бережная, А.А. Деркач, Т.А. Дронова, В.К. Елисеев, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер и др.).

**Методы исследования.** При проведении исследования использовались следующие методы: *теоретические* (индуктивный и дедуктивный анализ, синтез,



обобщение и абстрагирование, сравнение и сопоставление) и *эмпирические* (формирующий эксперимент, педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, метод экспертных оценок, тестирование обучающихся) [114].

**Экспериментальная база исследования:** Астраханский государственный технический университет, Каспийский институт морского и речного транспорта (Астраханский филиал Волжского государственного университета водного транспорта), Пензенский государственный университет. В исследовании было задействовано 1225 человек, принимавших участие в программе повышения квалификации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности в организациях и учреждениях бюджетной сферы. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента» по подготовке ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Волгоградской, Астраханской и Ростовской областях, а также в программе «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на предприятии. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента» в рамках Президентской программы повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы. Кроме того, в число участников эксперимента вошли 31 преподаватель, осуществлявших обучение слушателей по данным программам, и 9 экспертов, проводивших консультирование преподавателей и обучающихся и оценку групповой работы взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ.

#### **Этапы исследования.**

В ходе **первого этапа** исследования (2011-2012 гг.) проводился анализ состояния проблемы формирования профессиональной компетентности слушателей дополнительных профессиональных программ, устанавливалась степень её теоретической освещенности в научной литературе (психолого-педагогической, социологической и методической); изучались требования государственных нормативных документов, регламентирующих деятельность в сфере дополнительного профессионального образования, а также практика формирования и развития профессиональной компетентности слушателей дополнительных профессиональных

программ с использованием учебных ситуаций совместной деятельности; уточнялась гипотеза исследования, проектировалась программа и разрабатывалась методика проведения формирующего эксперимента; локально апробировались элементы разрабатываемой педагогической модели в образовательном процессе Астраханского государственного технического университета.

На **втором этапе** (2012-2013 гг.) было определено содержание основных категорий исследования, в частности, учебной профессионально-ориентированной ситуации совместной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ как единицы обучения, обеспечивающей педагогически целесообразную организацию обучения взрослых слушателей в рамках освоения ими программ повышения квалификации; установлено, что использование в процессе обучения учебной профессионально-ориентированной ситуации совместной деятельности способствует формированию устойчивых профессионально-предметных и социально-психологических компетенций слушателей; разработаны теоретические положения исследования, педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ, а также педагогическая модель организации совместной учебной деятельности с использованием учебной профессионально-ориентированной ситуации совместной деятельности дополнительных профессиональных программ.

**Третий этап** (2013-2017 гг.) включал педагогический эксперимент; интерпретацию, анализ данных формирующего эксперимента, их теоретическое обобщение; апробацию педагогической модели и внедрение её в процесс профессиональной подготовки инженера; обобщение и оформление в виде диссертации и автореферата теоретических и практических результатов исследования.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что в нем:

– определены сущностные характеристики, научно обоснована и разработана структура совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ: внутренний (предметный) контур которой составляют учение; деятельность, осваиваемая в учении; способы взаимодей-

ствия) а внешний – компоненты (мотивационный, целевой, компонент «действия / операции», результативный);

– показано, что организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ есть проектирование, организация и рефлексия учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности;

– определены показатели (субъективные и объективные) и критерии уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ: уровня 1 «Соприсутствие», уровня 2 «Взаимовлияние», уровня 3 «Взаимодействие»;

– выявлены и экспериментально апробированы педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ с использованием учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности.

#### **Теоретическая значимость** исследования:

– уточнено содержание понятий «совместная учебная деятельность взрослых слушателей программ повышения квалификации», «учебная профессионально-ориентированная ситуация совместной деятельности», «совокупный фонд мнений, оценок, суждений, действий»;

– определены педагогические принципы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ: принцип актуализации (экстериоризации) «своего» опыта взрослого слушателя в совместной учебной деятельности; принцип интериоризации актуализированного опыта профессиональной деятельности «другого» в совместной учебной деятельности; принцип формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий в каждом компоненте совместной деятельности;

– определена и экспериментально верифицирована система педагогических условий организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей для каждого этапа реализации дополнительных профессиональных программ, в числе которых полисубъектное построение компетентностной модели выпускника

дополнительных профессиональных программ, отражение в компетентностной модели выпускника дополнительных профессиональных программ социального и предметного контекстов профессиональной деятельности; проектирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности, соответствующих инвариантам компетентности выпускника дополнительного профессионального образования и др.;

– научно обоснована, сконструирована и реализована в образовательном процессе педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования, позволяющая осуществлять проектирование, реализацию и рефлексию системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности.

**Практическая значимость** результатов исследования:

– внедрена методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника Президентской программы повышения квалификации инженерных кадров «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на предприятии. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента»;

– разработана система учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности (на материале дополнительных профессиональных программ повышения квалификации инженерных кадров «Энергоаудит и основы энергетического менеджмента»);

– разработаны рекомендации для преподавателей «Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ» как методическое обеспечение проектирования и реализации учебного процесса на основе совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования;

– в практику образовательной деятельности Астраханского государственного технического университета, Каспийского института морского и речного транспорта (Астраханский филиал Волжского государственного университета водного транспорта) и Пензенского государственного университета внедрена разработанная система критериев, показателей и педагогических инструментов формирова-

ния и оценки компетенций инженерных кадров (на материале повышения квалификации специалистов в рамках Президентской программы повышения квалификации инженерных кадров 2012-2014 гг. «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на предприятии. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента»).

**Апробация и внедрение результатов** осуществлялись на протяжении всего периода исследования.

Теоретические положения и результаты экспериментальной работы отражены в статьях и выступлениях автора на международных (Краснодар, 2012г.; Вествуд, 2013 г.; Москва, 2013 г.; Воронеж, 2014 г.) и региональных (Астрахань, 2013-2016гг.) научных конференциях, семинарах и форумах. Результаты и выводы диссертационного исследования опубликованы в 15 научных и методических работах общим объёмом 17,8 п.л. (авторских – 10 п.л.), в том числе в 5 статьях в журналах перечня ВАК, в 1 научной монографии; в отчетах о НИР научно-исследовательской лаборатории «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров» Астраханского государственного технического университета (№ гос. регистрации – 01201168200); в отчетах по грантовому проекту РГНФ № 14-03-00313 «Регион как социальная и образовательная платформа для развития кадрового потенциала инженерного корпуса» (2014; 2015 гг.); методических рекомендациях для преподавателей по организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Материалы исследования внедрены в учебный процесс Астраханского государственного технического университета, Каспийского института морского и речного транспорта (Астраханского филиала Волжского государственного университета водного транспорта), Пензенского государственного университета.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. *Совместная учебная деятельность* – это учебная деятельность группы обучающихся, для которой характерны

– направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи),

– постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение),

– распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение).

2. Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ конституируется рядом педагогических принципов, в числе которых:

– принцип актуализации (экстериоризации) «своего» опыта взрослого слушателя в совместной учебной деятельности;

– принцип интериоризации актуализированного опыта профессиональной деятельности «другого» в совместной учебной деятельности;

– принцип формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий в каждом компоненте совместной деятельности, на каждом этапе совместной учебной деятельности.

3. Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ представляет собой интегративную целостность компонентов. Теоретико-методологический компонент задает стратегию исследования и организации совместной учебной деятельности взрослых как реализацию требований деятельностного, контекстного, личностно-ориентированного и ситуационно-контекстного подходов, а также особенностей обучения взрослых и учета структуры совместной учебной деятельности. Организационно-процессуальный компонент определяет педагогические условия эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей как системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций, обеспечивающих взаимодействие обучающихся друг с другом в социальном и предметном контекстах их профессиональной

деятельности. *Результативно-диагностический компонент* определяет возможности оценки уровня совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ («Соприсутствие» / «Взаимовлияние» / «Взаимодействие») на основании субъективных (оценка обучающегося) и объективных (оценка наблюдателя) критериев и показателей, разработанных с учетом структуры совместной деятельности:

- внутренней (учение – деятельность, осваиваемая в учении – способы взаимодействия),

- внешней (мотивационный компонент, целевой компонент, компонент «действия / операции», результативный компонент).

4. *Педагогические условия* организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ:

- на этапе проектирования – разработка компетентностной модели выпускника дополнительных профессиональных программ на основе полисубъектного подхода, отражение в компетентностной модели выпускника дополнительных профессиональных программ социального и предметного контекстов профессиональной деятельности, проектирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности, соответствующих инвариантам компетентности выпускника дополнительных профессиональных программ, обеспечение «трехслойности» структуры задачи и отражение в задании требования решить эту задачу коллективным способом;

- на этапе реализации – обеспечение однопредметности совместной учебной деятельности, актуализации опыта взрослого обучающегося, рефлексии на каждом этапе совместной учебной деятельности, развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности и обсуждения в группе с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий;

- на рефлексивно-оценочном этапе – обеспечение рефлексии результатов обучения и эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ.

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав (шести параграфов), заключения, библиографического списка (187 наименований), приложений. Общий объем диссертации – 174 страницы. В работе приведены 24 таблицы, 2 схемы, 15 рисунков, 13 приложений.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Психолого-педагогические и методологические основы организации учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования**

Сегодня, когда актуальность и необходимость непрерывного образования не вызывает сомнений, приоритетной задачей педагогических исследований становится поиск эффективных и оптимальных форм и методик организации учебного процесса, в котором учтен баланс образовательных потребностей данной категории слушателей и возможностей образовательной среды, в которой реализуется профессиональный и личностный опыт и позиция взрослого как субъекта обучения.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», основными задачами реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП) являются: удовлетворить образовательные и профессиональные потребности и профессиональное развитие человека; обеспечить соответствие его квалификации постоянно меняющимся требованиям как профессиональной, так и социальной среды [104]. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) позволяет обновлять ранее приобретенные, а также получать новые знания и навыки; поддерживать уровень необходимых компетенций для выполнения трудовых функций в процессе профессиональной деятельности [33; 55; 81]. На государственном уровне система ДПО помогает обеспечивать эффективное кадровое сопровождение реформ и воспроизведение интеллектуального потенциала общества.

ДПО представляет собой комплекс государственных и общественных институтов, а также систему взаимодействия между ними. Согласно российскому

образовательному законодательству, ДПО реализуется полностью посредством ДПП, которые подразделяются на программы повышения квалификации (ПК) продолжительностью не менее 16 академических часов и программы профессиональной переподготовки (ПП) продолжительностью не менее 250 часов [104]. Программы ПК пользуются постоянным спросом как у заказчиков, так и у самих обучающихся именно в силу их краткосрочности. Это свойство программ ПК вызывает у разработчиков и преподавателей ряд трудностей при подборе методов и технологий обучения, позволяющих актуализировать опыт слушателей за такой короткий период.

В Приказе Минобрнауки России №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» разъясняется, что слушателями или обучающимися по программе ПК могут выступать помимо взрослых, уже имеющих профессиональное образование, студенты высших и средних профессиональных учебных заведений. Иными словами, обучающимися по программам ПК могут быть как студенты, ещё не имеющие профессионального образования, так и взрослые слушатели, уже освоившие программы профессионального образования [106].

Если мы говорим о структуре программ ПК, то закон «Об образовании в Российской Федерации» не предусматривает установление федеральных государственных требований к ДПП. Ранее минимум содержания программ ДПО определялся федеральными государственными требованиями. Сегодня разработка и реализация программ ПК регулируется «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». Согласно этому Порядку, ДПП представляет собой комплекс следующих образовательных характеристик: содержание, объем, запланированные результаты, педагогические условия, формы аттестации. Данный комплекс должен быть представлен в виде учебного плана, учебного графика, курсов, рабочих программ, дисциплин или модулей, оценочных средств и методических материалов. Целью программ ПК является развитие и (или) приобретение новой компетенции согласно требованиям профессиональной среды и (или) повышение уровня профессио-

нального мастерства в рамках имеющейся квалификации. Также Порядок регламентирует требования к содержанию программ ДПП, которое должно опираться на «профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим профессиям, должностям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей» [106].

В структуре программы ПК должно быть представлено описание перечня профессиональных компетенций [8] в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения. Этот перечень является основным компонентом результативно-целевой составляющей программы ПК [170].

Под результатами обучения сегодня понимается формулировка ожиданий того, что обучающийся будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после освоения программы обучения. В качестве результативно-целевого компонента программ ПК разрабатывается компетентностная модель выпускника [62; 148; 149]. **Компетентностная модель выпускника ДПП** в нашем исследовании – это междисциплинарные интегрированные требования к результату реализации ДПП, представленные в виде компетенций, формируемых у слушателей ДПП, необходимых для успешной деятельности в определенной профессии, группе профессий, организации или при выполнении определенной функции. Компетентностная модель является компонентом нормативно-методического обеспечения реализации компетентностного подхода в ДПО, а именно в части планирования результатов обучения. Для удобства представителей организаций и профессий отдельные компетенции образуют компетентностные модели. Это позволяет провести анализ и найти применение конкретным компетентностям в профессиональной деятельности [14; 124; 186].

В исследованиях В.Д. Шадрикова говорится о том, что в компетентностной модели результативно-целевая составляющая образования связана с выполнением конкретных функций, поэтому профессиональное образование направлено не

только на приобретение квалификации, но и на то, чтобы предоставить слушателю возможность преодолевать различные бытовые и профессиональные ситуации, а также взаимодействовать с другими людьми [171]. По мнению А.К. Марковой, «модель специалиста должна быть различной для молодого, начинающего специалиста и опытного, успешного специалиста, ибо по мере профессионализации и на разных ее стадиях для специалиста будет характерно разное соотношение качеств» [92, с.289]. Основываясь на этих положениях, в нашем исследовании мы исходим из того, что слушатель программы ПК – опытный специалист. Это обуславливает не только специфическое соотношение, но также и различное наполнение компонентов модели [119].

Само понятие компетенции отчетливо не закреплено образовательным или трудовым законодательством. Тем не менее, при разработке федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования использовалось следующее определение: *компетенция – это способность к применению знаний, умений и личностных качеств, чтобы осуществлять успешную деятельность в определенной сфере [159]. Профессиональная компетентность является отражением совокупности взаимосвязанных компетенций, отражающей теоретическую и практическую подготовленность специалиста к профессиональной деятельности, включающей в себя как личностные, так и профессиональные способности человека, определяющие успешное выполнение индивидом собственной профессиональной миссии [156].*

Несмотря на недостаточное внимание к понятийному аппарату компетентностного подхода в образовательном законодательстве, в отечественной и зарубежной педагогике и теории обучения накоплен немалый опыт по разработке образовательных программ компетентностного формата. Знаковыми являются исследования А.Л. Андреева, В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, М.Д. Ильязовой, Ю.Г. Татура, В.Д. Шадрикова, Н.В. Яковлевой и др.

М.Д. Ильязова в определении компетентности объединяет категории «ответственность» и «результат»: автор рассматривает профессиональную компетентность как интегральную, содержательно-процессуальную характеристику

личности, определяющую успешность профессиональной деятельности и принятие обязательств за надежность её результатов [67, 68].

В исследованиях А.И. Субетто, «компетентность есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, *актуализированных* в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности в соответствующих видах деятельности» [151, 152].

По мнению Т.В. Сильченко, компетентность является последовательной реализацией мотива, диалога и деятельности: компетентность = мотив + диалог + деятельность [145]. В обучении взрослых слушателей ДПП перед нами стоит задача формирования и развития определенного набора компетенций – как профессионально-предметных, так и социально-психологических, которые объединены в компетентностную модель [59; 64]. В образовательных стандартах компетентность выпускника вуза определяется комплексом профессиональной компетентности (реализованной готовности, стремления успешно трудиться в определенной профессиональной сфере деятельности) и социально-психологической компетентности (реализованных стремления и готовности жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социумности) (М.Д. Ильязова). В исследованиях М.Д. Ильязовой на основе результативной и процессуальной составляющих профессионального обучения выделяются профессиональные и социально-психологические компетентности. Каждая из них подразделяется на общую компетентность, т.е. присущие выпускникам всех специальностей и направлений подготовки знания и умения, и специальную – необходимую для успешного выполнения специфической профессиональной деятельности.

Принимая во внимание цели освоения программ ПК, обозначенные выше, мы будем рассматривать в качестве результата освоения ДПП профессиональную компетентность взрослых слушателей ДПП. **Профессиональная компетентность выпускника ДПП**, таким образом, – это запланированные результаты обучения по ДПП, которые представляют собой комплекс профессионально-предметных и социально-психологических компетенций, являющихся интеграль-

ной, «содержательно-процессуальной характеристикой личности, определяющей успех профессиональной деятельности и ответственность за ее результаты» [68, с.130]. Профессионально-предметная и социально-психологическая компетентности составляют уровневое ядро профессиональной компетентности и основу компетентностной модели выпускника ДПП.

Определив структуру профессиональной компетентности выпускника ДПП, мы сталкиваемся с проблемой выбора источника информации о компетенциях, которые необходимо развить или сформировать у слушателей. На сегодняшний день формализация компетенций, в силу своей невыраженности в образовательном и трудовом законодательстве, осуществляется на основе анализа трудовых функций, представленных в: едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих; профессиональном стандарте [95]. Однако информация в этих источниках представлена не на языке компетенций, что является проблемой для преподавателей и разработчиков при проектировании результативно-целевого компонента программ ПК, который должен быть выражен в компетентностном формате [9; 98], как упоминалось выше. Недостаточная освещенность проблем разработки единых принципов построения компетентностной модели выпускника ДПП может привести к снижению качества самой модели и обучения по программам ДПО.

Если источником информации о профессионально-предметных компетенциях служат нормативные и законодательные акты, то разработка социально-психологических компетенций и методов обучения взрослых слушателей ДПП в большей мере опирается на психологические особенности последних [84]. Им посвящено большое количество педагогических и психологических исследований. В то же время обучению взрослых слушателей ДПП, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания. Основополагающими особенностями взрослого слушателя ДПП являются наличие профессионального образования и квалификации и, соответственно, опыта [58; 60]. И это необходимо принимать во внимание в процессе проектирования и реализации программ ДПО.

В психологических исследованиях под **опытом** понимается динамическая информационная система. В состав этой системы входит информация о внешнем и внутреннем мире, получаемая непосредственно-чувственным и опосредованным путем, наполненная личностным смыслом и определяющая стратегию и успешность деятельности [69]. Значимым для нашего исследования является профессиональный опыт – вытекающее из практической профессиональной деятельности чувственно-эмпирическое познание объективной действительности [120]; это единое системное образование, включающее содержательный, операциональный и личностный компоненты [20; 69; 74; 125]. Также в психологических исследованиях выделяют личностный опыт. По определению В.В. Серикова, личностный опыт – это опыт осмысленного и рефлексивируемого поведения его создателя [142]. Нам представляется немаловажным тот факт, что помимо личностного и профессионального, взрослый человек является носителем социокультурного опыта, который «накапливается в процессе реальной совместной деятельности людей для удовлетворения их групповых и индивидуальных интересов и потребностей» [163, с.8]. Поэтому обладание профессиональным, личностным и социокультурным опытом диктует использование отличных от традиционных (применяемых в обучении «не взрослых» студентов) методов обучения взрослых слушателей ДПП. Для взрослого человека опыт становится содержательной основой образования для других и для себя [111]. Это значит, что он не нуждается в педагогедоминанте, так как сами преподаватели могут почерпнуть новую информацию от своих слушателей, ведь последние ведут трудовую деятельность на передовице производства, имеют представление о самых последних достижениях науки и техники в своей профессиональной области. Для взрослых опыт их партнеров по учению так же важен, как и знания преподавателя [13; 46; 183]; в некоторых группах даже сложно определить, кто узнает больше – преподаватель или обучающийся.

Изучению проблем образования взрослых посвящены работы А.А. Вербицкого, П. Джарвиса, Дж. Джонстона, Э.Ф. Зеера, С.И. Змеева, А.И. Кукуева, Ю.Н. Кулюткина, М.Ш. Ноулза, Ф. Пеггелера Д. Савичевича,

Б. Самоловчева, Р.М. Смита, Г.С. Сухобской, Л. Туроса, П. Фюртера и др. Специалист, имеющий профессиональное образование и опыт, подпадает под более общую онтогенетическую категорию «взрослый». Интегрирующим толкованием этого термина нам представляется следующее: это период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся следующими признаками – хронологический возраст, психофизическая зрелость, социальная зрелость, полная самостоятельность, экономическая самостоятельность, вовлеченность в сферу профессионального труда [110]. Б.Г. Ананьев трактует понятие «взрослость» как период, в котором уровень развития человека как субъекта практической, главным образом, профессиональной деятельности свидетельствуется его трудовой и умственной зрелостью [3].

Выбор отличных от традиционных методов обучения обусловлен рядом дифференциальных психологических особенностей взрослых как субъектов деятельности, в том числе учебной. Категория субъектности широко освещается в рамках субъектного подхода к развитию личности обучающегося [11; 12; 17; 21; 36; 49]. Положения данного подхода разрабатывались ведущими отечественными учеными, изучавшими педагогические технологии развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Д.Б. Эльконин и др.), личностно-ориентированной педагогики (Ю.К. Бабанский, И.С. Якиманская и др.), гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.А.Сухомлинский и др.), культурно-исторической школы (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В. Рубцов и др.). Субъектность понимается как «интегрирующая человеческую психику функция, обеспечивающая адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действительных компонентов образа "Я"» [115, с. 55].

Ключевыми особенностями взрослого человека как субъекта деятельности, в том числе учебной, являются: самостоятельность [10]; наличие профессионального и личностного опыта; профессиональная компетентность как совокупная характеристика личности, отражающая содержательно-процессуальную основу его



деятельности и определяющая успешность профессиональной деятельности и принятие обязательств за надежность её результатов [68]; потребность в социокультурном взаимодействии [163].

Нахождение на позиции субъекта заключается также в том, что взрослый человек полностью владеет структурой деятельности, участником которой он является, от осознания ее мотивов и цели до результата и способности его оценить и откорректировать ход своих действий шаг за шагом в ходе рефлексии [48; 49; 122; 109; 164]. Под рефлексией понимается осознание и объективная самооценка своей деятельности и себя в этой деятельности. Взрослый выступает в качестве субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью по мере того, как он овладевает культурным содержанием, способами профессиональной деятельности, формами социально-культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность [3]. Иными словами, взрослый человек, по сравнению с «не взрослым», обладает более осознанной мотивацией к деятельности [4; 42; 44; 50]; более осознанной структурой деятельности; более развитым самосознанием; более высоким уровнем сформированности социально-психологической и профессиональной компетентности; более высокой ответственностью перед самим собой и окружающими; более развитой способностью к рефлексии.

Субъектность слушателя ДПП – характеристика, которую необходимо учитывать при проектировании технологий образования, так как ему не подходит роль объекта действия со стороны преподавателя [150; 173] в силу психологических особенностей:

- взрослый обучающийся занимает центральную позицию в процессе учения;
- взрослый является носителем бытового, социального и профессионального опыта, который может и должен быть использован как ключевой источник содержания образования как его самого, так и его партнеров по обучению;
- ожиданием взрослого человека от результатов обучения является незамедлительная реализация на практике приобретенных компетенций обучение

для взрослого человека является средством достижения определенной цели, имеющей важное жизненное значение;

– взрослому обучающемуся присуще стремление к самореализации, самостоятельности, самоуправлению [111; 158].

Преподаватель в системе обучения взрослых обретает новую функцию – функцию фасилитатора [96]. *Фасилитатор – это человек, который делает что-то возможным; человек, развивающий у клиента способность самому справляться с личными сложными ситуациями и стрессом* [34].

Проанализировав психологические особенности взрослого человека как субъекта деятельности, в том числе учебной, мы можем сделать вывод о том, что в качестве слушателя программы ПК он четко осознает свои мотивы, интеллектуальный и физический потенциал, методы и средства поиска недостающей информации [77], ожидания от результатов прохождения образовательной программы, возможности применения полученных знаний, умений и навыков на рабочем месте.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых (Р. Биллер, Л. Дауэлл, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М. Дойч, М. Кареджианес, Х. Келли, М. Либерман, Е. Маклинток, Е. Паскарелла, Х. Пиерсон, К.Н. Поливанова, С. Пфлаум, Дж. Раддак, Ф. Райэн, Р. Селлман, Р. Славин, К. Смит, Дж. Сонквист, Дж. Тибо, Р. Уиллер, С. Фрайзер, Р. Хартилл, Х. Хук, Г.А. Цукерман и др.) мы определили методологию исследования условий организации учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования. Категория методологии рассматривается в научном контексте как общие основания научного поиска, а также как набор краеугольных теорий и положений специфических наук. Кроме того, этим понятием также определяется способ и основания выполнения какой-либо деятельности [32]. Методология педагогики – это система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах и подходах к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования. Данная система исходит из всеобщей мето-

дологии науки и изучения тенденций общественного развития [57; 100; 160; 161]. В ходе работы над нашим исследованием мы использовали положения деятельностного, контекстного, ситуационно-контекстного и личностно-ориентированного подходов.

В деятельностном подходе среди наиболее значимых для *изучения деятельности человека* выделяют труды В.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Л.И. Уманского, Д.Б. Эльконина и др. По определению А.Н. Леонтьева, под деятельностью понимается единица жизни, опосредованной психическим отражением, функция которого заключается в ориентации субъекта в предметном мире [85]. *Субъект* (от лат. *subjectus* — лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* — под и *jacio* — бросаю, кладу основание) в самом общем значении – это носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект [117; 162; 133].

По определению С.Л. Рубинштейна, «деятельность – это... прежде всего, воздействие, изменение действительности; ... это не только воздействие, изменение мира и порождение тех или иных объектов, но и общественный акт...; это не внешнее делание, а позиция по отношению к людям, обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает» [134, с.182]. Более того, хотя в психологии под деятельностью и подразумевается форма активного отношения *одного субъекта*, деятельность даже одного субъекта считается совместной, так как в её основе лежит взаимодействие. Многие исследователи выделяют это свойство деятельности. А.Н. Леонтьев отмечает, что «в сущности деятельность... предполагает не только действия только отдельно взятого человека, но и действия его в условиях деятельности других людей, т.е. предполагает некоторую совместную деятельность» [85, с.9]. Б.Ф. Ломов пишет о том, что деятельность того или иного индивида не является самостоятельной [90]. Это компонент или составная часть совместной деятельности людей, так как индивидуальная деятельность по своей природе является частью совместной [90]. Н.Н. Обозов развивает эту мысль, отмечая, что «практически, а

не теоретически индивидуальной деятельности нет. Даже работая индивидуально, человек в воображении пользуется опытом других людей, обучивших его» [107, с.3]. Таким образом, мы можем говорить о том, что в содержании психологической категории «деятельность» уже заложены такие понятия, как «взаимодействие», «социальность», «совместность». Помимо этого в нашем исследовании за основу анализа совместной учебной деятельности взята структура деятельности (цель, мотив, действие, результат) и этапы деятельности (постановка задачи, составление плана, выполнение действий, проверка результата и корректирующие действия, принятие результата деятельности).

В образовании центральной является учебная деятельность. По определению Д.Б. Эльконина, учебная деятельность – это деятельность, содержание которой заключено в овладении обобщенными способами действий в области научных понятий, поэтому такая деятельность должна побуждаться соответствующими её природе адекватными мотивами: например, мотивами приобретения обобщенных способов действий, мотивами собственного роста / совершенствования [175]. В исследованиях В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Г.А. Цукерман под учебной деятельностью понимается деятельность, направленная на усвоение обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности [48; 49; 92; 167; 168].

Очевидно, что учебная деятельность является одним из типов деятельностей / индивидуальных деятельностей, наряду с трудовой, творческой и т.д. При более внимательном рассмотрении определений учебной деятельности мы можем обнаружить ключевые слова «побуждаться», «направленная», «превращение». Обучение – это специфический процесс познания, управляемый педагогом; оно не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков; это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и воспитанники [114]. Из данного определения следует, что обучение уже является совместной деятельностью преподавателя и обучающихся. В.В. Давыдов говорит о том, что организация коллективной деятельности и есть обучение [49].

Необходимость соблюдения на всех этапах проектирования и осуществле-

ния педагогического взаимодействия профессионально-предметной и социально-психологической составляющих компетентности специалиста диктует выбор технологий *контекстного образования*, основные положения которого были разработаны школой А.А. Вербицкого в 80-х годах XX века.

Под контекстом, вслед за А.А. Вербицким, мы понимаем систему внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека. Данная система оказывает влияние на понимание, интерпретацию и трансформацию индивидом определенной ситуации, при этом придаётся значение этой ситуации как целостному образованию и ее составляющим. Внутренний контекст представлен индивидуально-психологическими особенностями, знаниями и опытом; внешний – предметными, социокультурными, пространственно-временными и другими характеристиками ситуации, в которых человек осуществляет свою деятельность [22]. Эти уровни контекста профессиональной деятельности обуславливают выделение профессионально-предметных и социально-психологических компетенций в компетентностной модели выпускника программ ПК. Овладение данными контекстами, и как результат – компетенциями, происходит в процессе продвижения от одной формы учебной деятельности к другой, согласно А.А. Вербицкому. К таким формам относятся академическая, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность.

В рамках академической деятельности слушателям предлагается участие в проблемных лекциях, семинарах-дискуссиях, групповых лабораторно-практических занятиях, анализе конкретных производственных ситуаций, спецкурсах и т.д. [76; 88]. Квазипрофессиональная учебная деятельность предполагает участие обучающегося в деловых и ролевых играх. В рамках учебно-профессиональной деятельности слушатель вовлекается в практическую работу [23; 26; 25; 28; 180; 181; 184].

Основным инструментом контекстного обучения является моделирование в учебной деятельности предметного и социального контекстов осваиваемой профессиональной деятельности [79; 80].

Контекстный подход отвечает требованиям перехода к компетентностно-ориентированному обучению, так как «в таком обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной – деятельности» [24; 26, с.42].

В рамках *ситуационно-контекстного подхода*, положения которого разрабатывались в исследованиях А.А. Вербицкого и М.Д. Ильязовой, определяется и описывается процесс формирования компетентности слушателя ДПП как системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций. В исследованиях М.Д. Ильязовой *учебная профессионально-ориентированная ситуация (УПоС)* рассматривается как «единица совместной деятельности преподавателя и студента; система конструируемых педагогом (субъектом обучения) условий, побуждающих и опосредующих активность обучающегося (субъекта учения) в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности» [68, с.140].

А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова подчеркивают, что «ситуация несет в себе возможности задать систему интеллектуальных и социальных отношений людей, вовлеченных в эту ситуацию.... Подчиняясь нормам компетентных предметных действий и нормам поведения людей в ходе анализа и разрешения ситуации, студент формируется как специалист и член общества в едином потоке активности, направленной на усвоение содержания образования» [25, с.61].

Моделью ситуации выступает задача. Учебная задача (задание) – это общая знаковая модель проблемных ситуаций, имевших место в прошлом и наблюдаемых в процессе практической или исследовательской деятельности человека [25]. Задача – цель деятельности, заданная в определенных условиях. Она должна быть достигнута преобразованием этих условий согласно определенной процедуре.

Если среда противоречива по своему содержанию, то такую ситуацию называют проблемной [93; 94]. По мнению А.А. Вербицкого, проблема – это «психическое состояние человека в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности её разрешения с помощью имеющихся у него

знаний, средств и способов действий... Это осознание пробела в своих знаниях» [26, с.29]. А.А. Вербицкий разводит понятия «задача» и «проблема», обосновывая это тем, что во втором случае, в отличие от первого, обучающийся находится в собственно исследовательской позиции, он сам должен перевести проблему на язык знаков, превратить ее в задачу и решить.

Принимая во внимание психологические основы обучения взрослых слушателей, критерии эффективности совместной учебной деятельности и направленность ДПП на практическую реализацию результатов обучения, мы выделили в качестве единицы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП *учебную профессионально-ориентированную ситуацию совместной деятельности (УПоС СД)*, под которой мы понимаем единицу совместной деятельности обучающихся; систему конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих взаимодействие обучающихся между собой в социальном и предметном контекстах их учебно-профессиональной деятельности. При этом учитывается инвариантная структура компетентности выпускника (М.Д. Ильязова) при выделении видов УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности [30; 68].

В работах М.Д. Ильязовой инвариант (инвариантная структура) рассматривается в аспекте системности компонентов, определен необходимый и достаточный перечень пяти таких компонентов, каждый из которых связан устойчивыми связями друг с другом – ценности, мотивация, знания, умения и навыки (инструментальный компонент), индивидуально-психологический, конативный и ценностно-смысловой компоненты.

По М.Д. Ильязовой ценностно-смысловой компонент есть «приверженность профессиональным ценностям» [68, с.131], которая находит свое выражение в ответственности за социальные последствия труда.

Содержанием мотивационного компонента профессиональной компетентности выступает «стремление к трудовой деятельности в данной профессиональной сфере, к совершенствованию этой деятельности» [68, с.131].

Инструментальный компонент профессиональной компетентности представлен профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Индивидуально-психологический компонент профессиональной компетентности выпускника вуза составляют профессионально важные качества (ПВК), под которыми понимаются «свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами» [68, с.131]. ПВК вместе с другими составляющими профессиональной компетентности обеспечивают качество результатов работы специалиста. У ПВК множество функций, и при этом в каждой профессии «играет» свой ансамбль ПВК [68].

Интересно, что интегрирующим компонентом в структуре компетентности по М.Д. Ильязовой служит компонент конативный. Его задача – регуляция, именно этот компонент придает завершенность инварианту благодаря механизмам воли – принятие решения, построение программы действий и их достижение на основании выбора мотивов и целей, самооценка, коррекция (в случае необходимости) [30; 68; 70].

На основании представленной инвариантной структуры компетентности выпускника разрабатывались соответствующие комплексы УПоС СД:

- *УПоС СД формирования мотивов совместной деятельности* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование мотивов учения, деятельности, осваиваемой в учении и способов взаимодействия.
- *УПоС СД формирования ценностных отношений* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование ценностных отношению в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.
- *УПоС СД актуализации знаний, умений и навыков* – УПоС СД, целью реализации которой является актуализация знаний, умений и навыков в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.
- *УПоС СД формирования профессионально важных качеств* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование профессионально важных



качеств в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

- УПоС СД формирования механизмов реализации опыта – УПоС СД, целью реализации которой является формирование механизмов реализации опыта в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

Исследованиям и разработкам теоретических положений и *технологий личностно-ориентированного обучения* посвящены работы Н.А. Алексеева, А.С. Белкина, В.С. Библера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.С. Границкой, Н.П. Гузик, В.В. Давыдова, И.Н. Закатова, Л.В. Занкова, Э.Ф. Зеера, С.Ю. Курганова, В.М. Монахова, Е.И. Пассова, В.В. Серикова, Н.Ф. Талызиной, В.В. Фирсова, Н.И. Чуприковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щитинина, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др.

Личностно-ориентированная парадигма образования представляет собой воплощение гуманистических положений философии образования. Передовыми исследованиями в этой области являются работы А. Маслоу и К. Роджерса. С наличием у человека иерархии потребностей связана гуманистическая теория А. Маслоу. По его мнению, переход к каждой последующей ступени вверх невозможен без преодоления предыдущих. Каждый шаг к новой ступени свидетельствует о прогрессивном развитии личности, которое достигается по мнению многих психологов посредством образования.

Верхняя ступень – самоактуализация как полное и адекватное «проживание своего опыта» – характеризует взрослого человека. Ведь наличие этого опыта рассматривается в теории обучения взрослых как отличительная особенность взрослого человека, который «осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, обладающей запасом жизненного и профессионального опыта; стремится на практике решать важные жизненные проблемы, реализуя приобретенные знания; зависит от социальных, бытовых и пространственных факторов» [126, с.103]. Опыт является самым ценным ресурсом в образовании взрослых. Если образование – это жизнь, то жизнь – это также и образование [185]. Таким образом, непрерывное образование играет ключевую роль в самоактуализации личности [2;

116; 31; 45; 101; 151; 152]. Примечательно то, что А. Маслоу называет самоактуализацию «трудом» и она возможна только при практической реализации собственных возможностей, что делает гуманистический подход актуальным для применения в рамках обучения взрослых слушателей.

В обучении взрослого слушателя главенствующим фактором является учет его персонального жизненного и профессионального опыта. Учет личностного опыта как дидактическая основа личностно-ориентированного обучения рассматривается в работах В.В. Серикова и И.С. Якиманской, где личностно-ориентированное обучение рассматривается как такое обучение, в основании которого находится самобытность, самоценность личности. При этом опыт сначала раскрывается каждого обучающегося, а затем происходит согласование этого опыта с содержанием обучения [114; 143; 176; 177]. По мнению А.В. Зеленцовой, «специфика личностного опыта как компонента в содержании образования заключается в том, что он одновременно имеет и содержательный (“строительный материал” личностных функций, свойств индивида) и процессуальный (смена переживаний, субъектная активность обучающегося) аспекты» [61, с.7]. Личностный опыт реализуется в личностном взаимодействии, что обуславливает выбор специфических технологий обучения, основанных на сотрудничестве: «личностный опыт в отличие от когнитивного, операционального и т.п. не просто опосредуется другой личностью (личностью педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей. Это – можно сказать – опыт презентации себя в другом и включения другого в свое Я-бытие» [143, с.23].

Согласно В.В. Серикову, идеальной моделью личностно-ориентированной образовательной модели является «дидактически переработанный социально-культурный опыт, существующий до и независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов (“образовательный стандарт”) и личностный опыт, приобретаемый на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им личностных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [143, с.18].

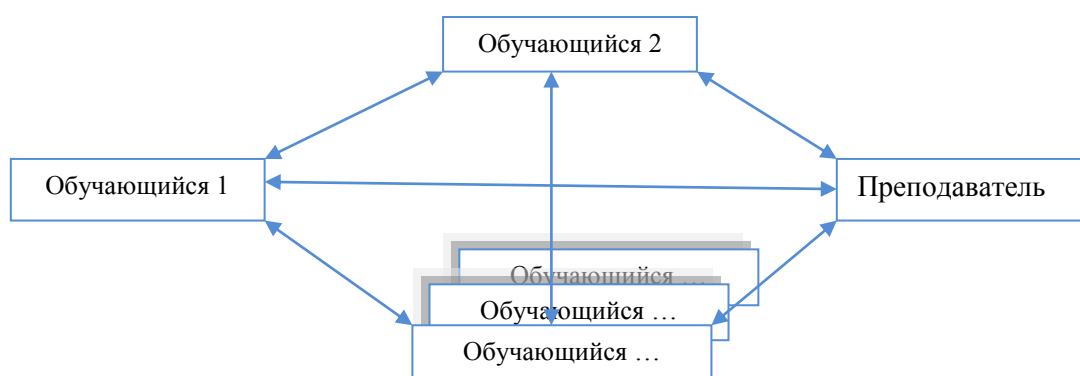
По мнению В.В. Серикова, в личностно-ориентированном обучении на первое место в качестве цели выходит актуализация «опыта быть личностью», социализация индивида [51; 143].

Анализ нормативной документации, а также педагогических и психологических исследований по проблемам образования взрослых показал, что освоение программ ДПО является как собственной потребностью взрослого человека, так и требованием извне: экономического и социального развития, отдельных законодательных актов и распоряжений. Законодательно закреплены требования к разработке и содержанию ДПП. В качестве результативно-целевого компонента ДПП в этих требованиях выступает компетентностная модель. Для разработки такой модели в нормативных актах рекомендуется использование следующих источников: единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих; профессиональный стандарт и федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Тем не менее, в этих источниках не описана стратегия разработки такой модели для ДПП, ведь эта модель, в отличие от ФГОС, должна учитывать психологические особенности взрослых, представляющих собой целевую аудиторию ДПП, а также наличие у них предшествующего опыта [29], который является для них и мотивирующим фактором в освоении программ ДПО, и источником информации для решения учебных и профессиональных задач. Учёт этих факторов определяет специфику обучения взрослых слушателей по программам ДПО. В нашем исследовании сделан вывод о том, что опыт взрослых в процессе учения может быть максимально актуализирован, если организация обучения взрослых слушателей ДПП опирается на положения, деятельностного, контекстного, ситуационно-контекстного и личностно-ориентированного подходов.

## 1.2. Сущность и структура совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ

Выбор совместной учебной деятельности как наиболее эффективного инструмента, позволяющего организовать учебную деятельность взрослых в системе ДПО обусловлен ключевой особенностью взрослого – потребностью в социокультурном взаимодействии [118]. Специфика совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП требует обращения к психологическому анализу внутреннего и внешнего контуров совместной деятельности, в том числе учебной.

Исходя из положения о том, что взаимодействие по направлению преподаватель ↔ обучающийся организуется и в рамках индивидуальной учебной деятельности, мы пришли к выводу, что необходимо создать такие педагогические условия, при которых будет реализовываться взаимодействие обучающихся между собой [53; 73; 140] (рисунок 1).



*Рис.1. Схема взаимодействия преподавателя и обучающихся в совместной учебной деятельности*

В психологической литературе также встречается другое обозначение взаимодействия – интеракция. Этот термин, как правило, используется в социальной психологии и культурологии для обозначения взаимодействия, взаимного влияния людей друг на друга как непрерывного диалога. В рамках нашего исследования мы будем использовать понятие интеракции для обозначения обмена оценками, мнениями, суждениями и действиями в процессе группового обсуждения

взрослыми слушателями ДПП учебных задач [147].

Механизмы организации взаимодействия между преподавателем и обучающимся довольно хорошо изучены. Несмотря на это гораздо меньше исследований посвящено управлению развитием учебной группы (групповой динамикой). *Групповая динамика* – «совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедеятельности малой группы и его этапы» [130, с.87]. В социальной психологии малая группа рассматривается как «немногочисленная общность людей, которые находятся друг с другом в самом непосредственном (лицом к лицу) психологическом контакте» [70, с.169]. Анализ структуры совместной деятельности следует начать с описания психологических процессов, происходящих в малой группе и обязательных для учета в педагогической деятельности.

Взаимодействие как таковое складывается из действий. Само определение «*взаимодействия*» свидетельствует об этом: это такая система действий, при которой действия одного индивида или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних определяют действия первых [1]. В работах Б.Д. Парыгина выявлено, что каждое социальное действие – это система, состоящая из ряда элементов: «а) действующий индивид, б) объект действия или индивид, на которого действуют, в) средства или орудия действия, г) метод действия или способ использования средств, д) реакция индивида, на которого действуют, или результат действия» [112, с.224]. В учебной группе взаимодействие или интеракция зарождается в ходе решения и анализа учебной ситуации [187].

В.Я. Ляудис пишет о том, что пространство интеллектуального развития обучающихся зависит от характера предлагаемых заданий [91, 165]. В качестве обоснования приводится траектория развития разумной деятельности Х. Дрейфуза: ассоциативная→простая формальная→сложная формальная→неформальная. Ассоциативная разумная деятельность не зависит от смысла и ситуации. В простой формальной деятельности смысл зависит от ситуации, его можно представить в точной форме. Сложная формальная деятельность зависит от ситуации во внутреннем контексте и не зависит от внешней ситуации. Неформальная деятель-

ность зависит от смысла и ситуации, которые не могут быть представлены в явном виде [91]. На двух последних уровнях формируются и развиваются ключевые для взрослого слушателя умения и навыки. Так, развитие сложной формальной интеллектуальной деятельности происходит посредством решения проблем, требующих практических действий, а также планирования и выбора различных стратегий восприятия. С точки зрения дидактики можно применить творческие ситуации с использованием эвристических проблем. Неформальная интеллектуальная деятельность эксплуатирует интуицию, практические знания, учёт контекста и ситуации. Поэтому задания этого уровня должны содержать примеры, аналоги, метафоры, разбор которых требует выполнения аналитических операций, использования воображения и интерпретации смысла и контекста [91].

По мнению В.Я. Ляудис, разработка такого рода проблемных ситуаций может пойти по одной из траекторий:

1. Движение к проблеме от предметного содержания знания.
2. Движение к проблеме от субъективного опыта аудитории.

Как было упомянуто выше, актуализация и реализация опыта практической деятельности является ключевой мотивацией к освоению ДПП взрослыми слушателями. Поэтому выбор второй траектории представляется нам наиболее оптимальным для создания педагогических условий развития компетентности взрослых слушателей ДПП. Кроме того, именно актуализация субъективного опыта в процессе решения проблемной ситуации, по наблюдениям В.Я. Ляудис, ведёт к формированию нового субъекта познавательной деятельности [91], а именно – группового субъекта. Поэтому основной задачей, стоящей перед преподавателем, является спроектировать учебные ситуации таким образом, чтобы их решение способствовало воплощению на практике профессионального и социокультурного опыта обучающихся. В.Я. Ляудис предлагает выбрать групповые формы организации учебной деятельности для достижения поставленной цели.

Каким образом можно организовать поликомпонентное по своей вертикальной и горизонтальной структуре учебное взаимодействие, учитывая, что необходимо актуализировать профессиональный и личностный опыт слушателей? При

этом должно происходить обогащение и наращивание опыта каждого обучающегося, а учение должно оставаться учением, а именно – деятельностью, целью которой является приобретение нового опыта и усвоение новых знаний, умений и навыков [40; 83]. Краткосрочность программ ПК является еще одним фактором, на который стоит обратить внимание при проектировании учебного процесса.

Ответ не вызывает сомнений как единицу организации совместной учебной деятельности надо использовать учебные ситуации взаимодействия, общения. Благодаря общению размыкаются, раскрываются прежде закрытые системы (в данном случае, субъекта учебной деятельности), включаются в общий «контур внутригрупповой регуляции» [89, с.9]. В ходе совместной деятельности речь (сообщение, обращение, выражение, воздействие) актуализирует, активизирует сознание партнера, и тогда «сознание, - как пишет С.Л. Рубинштейн, - сознание одного человека становится данностью другого» [134, с. 9].

В образовательном процессе совместная деятельность осуществляется в форме групповой учебной работы. В педагогической литературе ее обозначают как «коллективный способ обучения (КСО)», «коллективная учебная деятельность», «совместно-распределенная», «работа в парах», «взаимообучение», «учебное сотрудничество» и т.п. Количество участников групповой работы имеет немаловажное значение, однако первостепенное значение оно имеет в отдельных методиках обучения (например, КСО А.Г. Ривина, В.К. Дьяченко и др.). В отличие от индивидуальной формы учебной работы в ходе групповой деятельности задачу решает не один человек, а группа (более одного человека). Преимущества групповой учебной работы с точки зрения педагогики определяются, на наш взгляд, более весомым фактором – её внутренней, психологической структурой, сформированностью так называемого «группового субъекта», группы как субъекта [36; 37; 38; 39]. Именно группа выступает носителем совместной учебной деятельности, именно такая учебная деятельность направлена на достижение общей для группы цели. Происходит это посредством постановки и решения промежуточных задач, в процессе распределения функций и действий / операций, их сопряжения, а также планирования, координации и контроля в ходе взаимодействия.

Мы провели анализ психолого-педагогических и социально-психологических исследований, направленных на изучение структуры совместной учебной деятельности. В.Я. Ляудис отмечает отсутствие «достаточно разработанного категориального аппарата для анализа взаимодействия» [168, с.47]. Поэтому автор использует понятия, сложившиеся в рамках анализа структуры индивидуальной деятельности, для схематического описания психологической структуры совместной деятельности. Её компонентами являются цель, предмет, продукт, средства, для удобства восприятия приведенные в таблице 1.

Таблица 1.

Структура совместной учебной деятельности по В.Я. Ляудис.

<b>Компоненты совместной учебной деятельности</b>	<p><i>Цель:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– построение механизмов саморегуляции учения;</li> <li>– построение механизмов саморегуляции предметной деятельности, осваиваемой в учении;</li> <li>– построение механизмов саморегуляции взаимодействия.</li> </ul>
	<p><i>Предмет:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способы учения;</li> <li>– способы предметной деятельности, осваиваемой в учении;</li> <li>– способы взаимодействия.</li> </ul>
	<p><i>Продукт:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обучающийся самостоятельно выдвигает новые цели учения;</li> <li>– обучающийся самостоятельно выдвигает новые цели в предметной деятельности, осваиваемой в учении;</li> <li>– обучающийся самостоятельно регулирует личностные позиции во взаимодействии.</li> </ul>
	<p><i>Средство:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– система форм взаимодействия.</li> </ul>

Такой подход позволяет наглядно высветить так называемую «трехслойность» ситуации учебного взаимодействия (слой 1 – *учение*, слой 2 – *деятельность, осваиваемая в учении*, слой 3 – *взаимодействие*). Ситуация учебного взаимодействия в нашем исследовании – это единица процесса обучения, задающая систему условий, которые необходимо соблюдать, чтобы успешно решить учебную проблему или задачу в ходе совместной деятельности субъектов обучения –



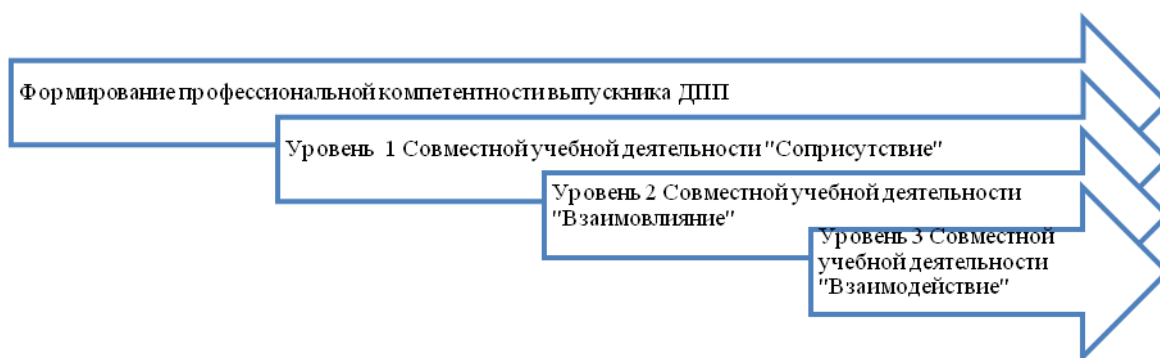
преподавателя и взрослых слушателей ДПП [121]. Также очевидна стратегия определения педагогических условий построения такой ситуации – те или иные параметры взаимодействия, которые, в свою очередь, обусловлены уровнями взаимосвязанности и взаимозависимости субъектов групповой работы [99]:

1. Соприсутствие («молчаливое присутствие») – взаимодействие отсутствует, срабатывают эффекты социального влияния; присутствие других членов группы вызывает со-возбуждение субъектов, которые решают индивидуальные задачи.

2. Взаимовлияние («соучастие») – каждый субъект взаимодействия формирует индивидуальную оценку, мнение, суждение, действие; далее осуществляется обмен оценками, мнениями, суждениями, действиями и формируется «совокупный фонд совокупного субъекта»; единая общая для группы цель диктует необходимость согласия, объединения оценок, мнений, суждений, действий; из них группа выбирает одно, являющееся результатом индивидуальной работы; при этом общее – только конечный результат деятельности.

Стоит отметить, что уже на уровне взаимовлияния срабатывает эффект «мозгового штурма»: «несмотря на то, что перед группой ставится общая цель – генерирование идей, каждый участник связан условно с другим... он самостоятельно после очередного обсуждения принимает решение и выдает свою идею... при этой форме совместной деятельности отсутствует всякое планирование, разделение функций, координация действий и максимально ограничивается контроль» [107, с. 28].

3. Взаимодействие («действия одного невозможны без действий другого») – достижение единой цели невозможно без решения промежуточных задач, разделения и распределения функций, действий, операций, планирования и координации совместных действий [107, с. 13]. Очевидно, что невозможно достичь такого высокого уровня сплоченности учебной группы за 16 часов – регламентированный законом «Об образовании» объем программ ПК. Поэтому в рамках нашего исследования за основу взяты уровни совместной деятельности, обозначенные в исследованиях Н.Н. Обозова (рисунок 2):



*Рис.2. Динамика совместной учебной деятельности в процессе освоения программ повышения квалификации*

Внешняя структура совместной деятельности - совместные учебные действия и операции, направленные на решение задачи, - проецируется на процесс реализации совместной учебной деятельности. Вовлечение обучающихся в решение той или иной учебной задачи (выполнение задания) инициирует создание учебной ситуации. В задаче (задании, проблеме) смоделированы типичные ситуации, которые возникают в практике профессиональной деятельности. Обучающийся становится субъектом этой ситуации по мере того, как он принимает её цель и условия и наделяет её личностным смыслом [41; 82].

И.А. Зимняя пишет о том, что «учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку... В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем» [63, с. 176]. Учитывая это в своем исследовании структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, мы будем выделять следующие ее компоненты – мотивация, цель, действия / операции, результат. В таком случае такая компонентная структура совместной учебной деятельности является внешней относительно её предмета – способов учения, способов взаимодействия, а также способов осваиваемой в учении деятельности.

Принимая во внимание компоненты учебной деятельности, направленной на решение учебной задачи, мы попытались найти ответ на вопрос: какой должна быть структура и содержание совместной деятельности взрослых слушателей ДПП, чтобы каждый из них мог привнести содержание своего ОПЫТа в содержание обучения (таблица 2).

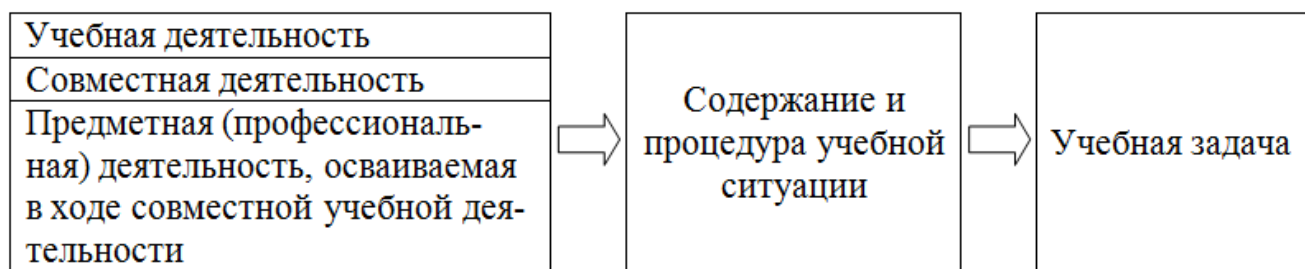
Таблица 2.

*Структура совместной учебной деятельности*

<b>Компоненты совместной учебной деятельности</b>	<b>Содержание компонента совместной учебной деятельности</b>	
Мотивационный компонент	Принятие задачи, осознание проблемной ситуации	
Целевой компонент	Формулировка задачи / анализ условий задачи (выделение известного (данного), неизвестного (искомого), определение требований (постановка цели) в ходе обсуждения в группе – интеракции	Осознание связи между достижением цели и способом распределения совместной деятельности
Компонент действий / операций	Разработка стратегии решения задачи, выдвижение гипотез(ы) в ходе обсуждения в группе	Формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий → С О П Р Я Ж Е Н И Е
	Выделение частных действий / операций (постановка промежуточных задач участниками совместной деятельности) в ходе обсуждения в группе – интеракции	
	Распределение функций, действий / операций	
	Выполнение частных действий / операций	
Результативный компонент	Координация выполнения частных действий / операций	
	Получение результата	
	Проверка (сравнение результата с исходными условиями) в ходе обсуждения в группе – интеракции	
	Координация выполнения частных действий / операций	
	Принятие результата (общего решения задачи)	

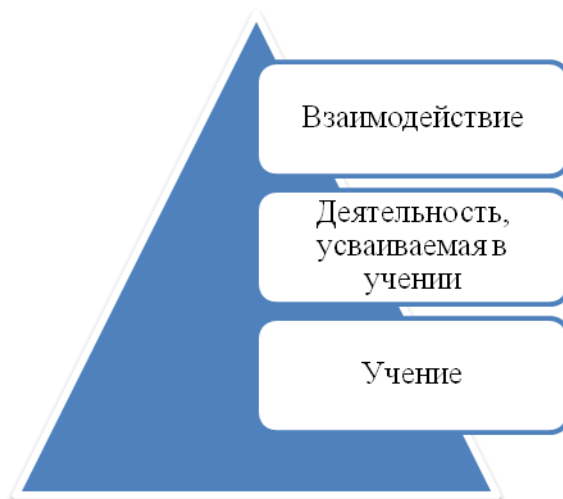
Ключевым аспектом каждого этапа совместной учебной деятельности, направленной на достижение общей для группы цели (решение общей для группы задачи) выступает интеракция, когда каждый этап реализуется как обсуждение в группе, формирование, обогащение, использование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их обязательное сопряжение (координация) [127]. Перед педагогом при этом стоит важная задача – организовать и постоянно поддерживать взаимодействие участников групповой работы на каждом этапе – от первого этапа, когда происходит осознание связи между достижением цели и способом её распределения, и на этапе распределения функций, действий / операций, и координации их выполнения, и на заключительном этапе принятия общего решения.

Рассматривая учебную ситуацию как систему создаваемых преподавателем условий, который побуждают и опосредуют учебную активность обучающегося, можно определить требования, которые существуют к ситуациям совместной учебной деятельности в обучении взрослых (рисунок 3). Г.А. Цукерман пишет о том, что учебное взаимодействие «начинается там, где складывающиеся приемы взаимодействия обслуживают решение учебных задач» [168, с.23].



*Рис.3. Требования к проектированию ситуаций учебного взаимодействия*

Содержание данных требований высвечивает свойство исходного блока, заданного «трехслойностью» **ситуации учебного взаимодействия**. В рамках нашего исследования под «трехслойностью» ситуации учебного взаимодействия мы понимаем многоуровневую структуру ситуации учебного взаимодействия: первый слой – учение, второй слой – деятельность, осваиваемая в учении, третий – взаимодействие (рисунок 4).



*Рис.4. «Трехслойная» структура ситуации учебного взаимодействия*

Проведя анализ исследований В.Я Ляудис, Н.Н. Обозова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. в области тех или иных аспектов совместной учебной деятельности, мы обозначили обозначить ряд условий эффективности такой деятельности.

*Первое:* важно поставить учебную задачу так, чтобы процесс ее решения обязательно был коллективным, и действия каждого участника имели бы смысловой стержень для всей группы [91]. Если говорить о содержании задачи, то одним из ключевых её условий выступает «общегрупповой результат», наличие «более, чем одной точки зрения на содержание и способ решения» (В.Я. Ляудис), не должны использоваться «репродуктивные способы действия» [168, с.23].

*Во-вторых,* требования к её решению должны задавать многослойность интерпсихической ситуации взаимодействия: в содержании (какие действия ожидаются от субъектов взаимодействия по условию задачи?), в определении формы взаимодействия (какие форматы взаимодействия требуются по условию задачи?) [91]. Только так «способ взаимодействия становится предметом анализа и действий» (В.В. Рубцов) субъектов совместной учебной деятельности, обеспечивается рефлексия, а также осуществимость оценки достижимости своего действия в перспективе планов и программ этой деятельности [137].

Разные способы распределения решения задачи между участниками должны быть заданы содержанием этой задачи [19]. Распределение состоит из анализа, преобразования и моделирования способов совместной работы. Г.А. Цукерман акцентирует наше внимание на том, что при этом распределяться должны не

только какие-либо действия или операции, - необходимо распределять различные точки зрения на предмет изучения, при этом каждая из этих точек зрения «претендуя на целостность, не является, однако, достаточной для решения задачи» [102, с.21]. Важную роль здесь также играет «внешняя регламентация деятельности участников через распределение ролей и задание способов совместного решения» [90, 91]. Одновременно она предполагает анализ, преобразование, моделирование способов совместной работы, которые задаются педагогом. Иными словами, должна быть обеспечена возможность перестраивать заданный способ распределения действий и операций в зависимости от меняющихся условий совместной деятельности. Например, задания «решить задачу индивидуально, обсудить решение в группе, принять индивидуальное решение», «решить задачу индивидуально, обсудить, выбрать один общий вариант решения задачи» и «решить задачу совместно, т.е. определить и распределить промежуточные задачи, выработать общее решение» обеспечивают организацию совместной деятельности обучающихся разного уровня.

*Третья группа* требований составляет условия, которые определяют процессы групповой динамики. Необходимыми требованиями являются обеспечение пространственного и временного соприсутствия, возможности коммуникации (интеракции), организации согласования и принятия, интериоризации каждым членом группы единой цели как личной цели участия в работе данной группы (это одно из положений интеракционизма – «принятие» роли другого на себя), предоставления различных возможностей распределения и обмена функциями, действиями / операции при решении общих задач.

*Четвертая группа* представлена условиями поддержания так называемой «однопредметности» совместной учебной деятельности. В нашем исследовании под **однопредметностью совместной учебной деятельности** понимается признак совместной учебной деятельности, в основе которого лежит построение субъектами совместной учебной деятельности общего способа координации индивидуальных операций и их согласование, обеспечивающее реализацию заданного шаблона в соответствии с его содержанием. Согласно теории интеракцио-

низма Дж. Мида для успешной коммуникации необходимо, чтобы символы, а в рамках нашего исследования – предмет, задачи и цели деятельности, – понимались одинаково всеми участниками коммуникации. Однопредметность учебного взаимодействия всегда частична, ведь в нем принимают участие люди с априори различными представлениями и о содержании совместных действий и операций, и об ожиданиях партнера по взаимодействию. Достижение наибольшей степени однопредметности при решении задачи возможно только при соблюдении следующих условий: обеспечение постоянного контроля взаимопонимания (фиксации разрывов понимания, поиска и устранения причин); анализ и отбор тех способов действия, которые принимаются всеми участниками взаимодействия. Последнее подразумевает, что перед преподавателем стоит задача обнаружения и координации (сопряжения) отличающихся друг от друга точек зрения [103]. В связи с этим необходимо отметить, что создание и удержание взаимодействия – деятельность, которая не может и не должна быть односторонней. Обучающийся также должен быть инициативен в реализации сотрудничества как с преподавателем, так и партнерами по группе.

Проведенный анализ позволяет нам прийти к выводу, что **совместной учебной деятельностью взрослых слушателей программ ПК** можно назвать учебную деятельность группы обучающихся, основными признаками которой являются:

- направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи),
- постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (интеракции) (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение),
- распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (интеракции) (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение).

Цель, предмет, продукт и средства совместной деятельности определяются её внутренней структурой, на которую проецируется свойство «трехслойности»:

первый слой – *учение*, второй слой – *деятельность, осваиваемая в учении*, третий – *взаимодействие*.

Мы рассматриваем внешнюю структуру совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК с позиции решения группой учебной задачи. При таком рассмотрении внешняя структура совместной учебной деятельности состоит из этапа мотивации, целеполагания, выполнения действий/операций, проверки и принятия результата. Каждый из этапов реализуется в ходе обсуждения в группе (интеракции). При этом формируется совокупный фонд, оценок, суждений, действий и происходит их последующее сопряжение (координация).

Условия эффективности совместной учебной деятельности взрослых, вовлеченных в групповую работу, продиктованы структурой этой деятельности. Во-первых, коллективный способ решения учебной задачи должен определяться содержанием задания. Во-вторых, задавать «*трехслойность*» интерпсихической ситуации взаимодействия должна быть задана в учебной задаче. Наконец, суть педагогического сопровождения коллективного решения задача состоит в управлении групповой динамикой и поддержке *однопредметности* учебной деятельности, сопряжением различных мнений.

Анализ литературы по проблемам эффективности совместной деятельности позволили нам сделать вывод о том, что эффективная совместная деятельность обладает рядом признаков [174]:

- наличие единой цели (идеально представленного общего результата, к которому стремится общность индивидов);
- наличие сознательно поставленной цели;
- подчиненность общей деятельности достижению общей для группы цели;
- наличие общей для группы мотивации;
- сопряжение индивидуальных деятельностей (элементов совместной деятельности, которые направлены на выполнение текущих задач совместной деятельности);
- разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределение между участниками (термин Б.Ф. Ломова



– «спецификация задач») [89; 135; 136];

- координация индивидуальных деятельностей участников совместной деятельности;

- управление;

- наличие единого конечного результата;

- единое пространственно-временное пребывание и функционирование участников совместной деятельности [157].

Соответственно данными признаками обладает и эффективная совместная учебная деятельность.

В процессе реализации программ дополнительного профессионального образования мы имеем дело с малыми группами. Исследования особенностей различных малых групп как в социологии, так и в социальной психологии показывают, что социально-психологические факторы внутри самой группы имеют первостепенное значение для функционирования и эффективной жизнедеятельности коллектива [75]. В совместной учебной деятельности учёт и планирование этих факторов приводят к динамике становящейся группы (при отсутствии сплоченности, формируемой в совместной деятельности) в развитую (при наличии сплоченности, обеспечивающей результативность совместной деятельности).

Исходя из внешней и внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК, а также условий её эффективности мы выделили критерии и показатели эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК. В нашем исследовании под критериями эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК мы понимаем требования к организации и развитию совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК, а под показателями эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК – показатели деятельности (действия / операции), выполняемые субъектами совместной учебной деятельности в ходе реализации программы ПК.

В качестве критериев для оценки сформированности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП мы выделили субъективные и объектив-

ные. Субъективные критерии выделяются на основании оценки самими обучающимися своего взаимодействия в группе: при этом оценивается как уровень сплоченности малой группы, так и соблюдение внутренней и внешней структуры совместной деятельности. Оценка по объективным критериям ведётся преподавателем, экспертами или наблюдателями также на основании внешней и внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в процессе наблюдения за процессом решения и анализа учебных ситуаций.

Исходя из данных положений, субъективные и объективные критерии сформированности совместной учебной деятельности разрабатываются исходя из компонентов структуры совместной деятельности. Показатели и критерии сформированности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представлены в таблице 3.

Таблица 3.

*Объективные и субъективные критерии сформированности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП: процессуальный аспект*

<b>Компонент</b>	<b>Показатели</b>	<b>Критерии</b>	
		<b>Объективные</b>	<b>Субъективные</b>
<b>Мотивация</b>	<i>Осознание проблемной ситуации (принятие задачи)</i>	- проявление заинтересованности членов группы в решении задачи - явная вовлеченность членов группы в совместной учебной деятельности	- наличие у члена группы мотива к совместной учебной деятельности
<b>Цель</b>	<i>Формулировка задачи / анализ условий задачи (выделение известного (данного), неизвестного (искомого), определение требований (постановка цели) в ходе обсуждения в группе</i>	- определена и озвучена конкретная задача, которую необходимо решить - определение и анализ условий задачи протекают в ходе группового обсуждения	- член группы четко осознает условия задачи и необходимость её решения в группе
	<i>Осознание связи между достижением цели и способом распределения совместной деятельности</i>	- определена и озвучена цель совместной учебной деятельности - определены и озвучены способы достижения цели совместной учебной деятельности - озвучена связь между целью и способами её достижения	- член группы осознает связь между условием задачи и необходимостью её решения средствами совместной учебной деятельности
<b>Действия / операции</b>	<i>Разработка стратегии решения задачи, выдвижение гипотез(ы) в ходе обсуждения в группе</i>	- в ходе обсуждения определены и озвучены шаги, ведущие к достижению цели совместной учебной деятельности - озвучены гипотезы различных членов группы относительно способов решения проблемы	- член группы участвует в групповом обсуждении стратегии решения задачи
	<i>Выделение частных действий/ операций (постановка промежуточных задач участниками совместной деятельности) в ходе обсуждения в группе</i>	- определены и озвучены конкретные единичные действия/ операции и их последовательность для решения задачи	- член группы осознает последовательность действий и операций, ведущих к решению задачи
	<i>Распределение функций, действий / операций</i>	- конкретные действия/ операции распределены среди членов группы	- член группы имеет определенную функцию в решении задачи
	<i>Выполнение частных действий / операций</i>	- каждый член группы выполняет предназначенные для него действия/ операции	- член группы выполняет индивидуальные действия и операции с целью выполнения своей функции в групповой работе
	<i>Координация выполнения частных действий/ операций</i>	- в процессе выполнения действий каждым членом группы возникает обсуждение взаимосвязанности данных действий	- в процессе индивидуальной работы член группы обращается к своим партнерам с вопросами
<b>Результат</b>	<i>Проверка (сравнение результата с исходными условиями) в ходе обсуждения в группе</i>	- в ходе обсуждения проведен анализ и сопоставление исходных условий задачи и полученных результатов	- член группы принимает участие в обсуждении и представляет в нем результаты индивидуальной работы
	<i>Координация выполнения частных действий/ операций</i>	- в ходе обсуждения результаты деятельности отдельных членов группы объединены в общее решение	- член группы осознает место результата своей деятельности в последовательности решения задачи
	<i>Принятие результата (общего решения задачи)</i>	- одобрение всеми членами группы полученного результата совместной учебной деятельности	- член группы согласен со своими партнерами, что задача решена успешно

Говоря об обучении в группе, мы должны принимать во внимание тот факт, что в процессе освоения образовательных программ члены группы взаимодействуют между собой. Б.Ф. Ломов рассматривает общение как необходимое условие совместной деятельности, так как коммуникативная деятельность является зоной обобщения и реализации общения как самооценности и применения алгоритмов, структуры и механизмов деятельности. Если мы говорим о продуктивности совместной учебной деятельности, то «вне общения не могут быть удовлетворены все сугубо личностные потребности человека, которые связаны с его стремлением к самореализации, самовыражению и самоутверждению» [112, с.179].

Чтобы общение состоялось, необходимо, по мнению Н.Н. Обозова, наличие какой-либо общности субъектов или внешнего контура совместной деятельности. Можно сделать вывод о том, что любая групповая учебная работа может характеризоваться внешним контуром, а именно: наличием временной и пространственной общности членов группы. Однако совместной учебной деятельностью групповая работа становится только тогда, когда она прогрессирует во внутренний контур – «межличностное взаимодействие участников, решающих общую задачу» [107, с.8].

На уровне внутренней структуры совместной деятельности происходит развитие группы, или групповая динамика. *Групповая динамика* – «совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедеятельности малой группы и его этапы» [71, с.87]. Под малой группой в социальной психологии понимают «немногочисленную общность людей, которые находятся друг с другом в самом непосредственном (лицом к лицу) психологическом контакте» [112, с.169]. Групповая динамика, или развитие группы, предполагает ряд уровней. Уровень развития группы – совокупность качественных характеристик взаимодействия между членами данной группы, описывающих её социально-психологическую зрелость. В отечественной психологии имеется несколько классификаций уровней развития малой группы. Их авторами являются Е.С. Кузьмин (номинальная группа→кооперация→коллектив); Н.Н. Обозов (диффузная группа→ассоциация→корпорация→коллектив);

Л.И. Уманский (конгломерат→номинальная группа→ассоциация→кооперация→автономия→коллектив) и др.

В условиях краткосрочных программ ПК нам представляется маловероятным организовать многоуровневое взаимодействие слушателей. Поэтому мы взяли за основу выделения уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП классификацию уровней взаимодействия Н.Н. Обозова. Он выделяет три стадии / степени взаимосвязанности субъектов совместной деятельности: *соприсутствие* (молчаливое присутствие других), *взаимовлияние* (соучастие или параллельная работа в группе) и *взаимодействие* как таковое (степень взаимосвязанности, при которой действия одного невозможны без участия других людей) [107].

Развитие учебной группы представляет собой направленный процесс перехода уровня взаимодействия обучающихся в группе на другой, более совершенный. Для исследования этого процесса нами выделены уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП: уровень 1 «Соприсутствие», уровень 2 «Взаимовлияние» и уровень 3 «Взаимодействие». Каждый из уровней характеризуется определенными показателями сплоченности группы. *Сплочение малой группы* – это процесс формирования такого типа связей и отношений между её членами, которые позволяют достигать ценностно-ориентационного единства, наилучших результатов в совместной деятельности, избегать конфликтов и конфронтации [71; 132].

В рамках нашего исследования мы считаем, что уровень 1 «Соприсутствие» характеризуется низкой сплоченностью; уровень 2 «Взаимовлияние» – средней сплоченностью; уровень 3 «Взаимодействие» – выше среднего или высокой сплоченностью членов группы.

Опираясь на вышеизложенные положения в нашем исследовании, мы будем рассматривать совместную учебную деятельность как наиболее оптимальную стратегию организации учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в силу влияния следующих факторов:

- краткосрочность ДПП;

- практическая направленность обучения;
- потребность в социокультурном взаимодействии участников учебного процесса;
- необходимость актуализации профессионального и личностного опыта взрослых в процессе обучения.

Совместная учебная деятельность так или иначе реализуется в ходе учебного взаимодействия преподавателя ДПО и слушателей, однако своей эффективностью она достигает, если её организация опирается на психологическую структуру совместной деятельности и педагогические требования к содержанию, процессу и результатам совместной учебной деятельности, а именно:

- задача должна быть такой, чтобы решить ее можно было бы только в ходе групповой работы и иметь результат, общий для всей группы;
- многослойность интерпсихической ситуации взаимодействия – обязательное условие решения задачи, которое должно быть учтено и задано в ориентировке;
- необходимо обеспечить пространственное и временное сопричастие, интериоризация каждым членом группы общей для группы цели как личной цели участия в работе данной группы, разных возможностей распределения и обмена функциями, действиями/операциями при решении общих задач;
- в задаче должно быть задано условие «трехслойности» интерпсихической ситуации взаимодействия;
- преподаватель должен содействовать коллективному решению учебной задачи, что, по сути, и является управлением групповой динамикой и поддержанием однопредметности учебной деятельности, сопровождением сопряжения различных точек зрения.

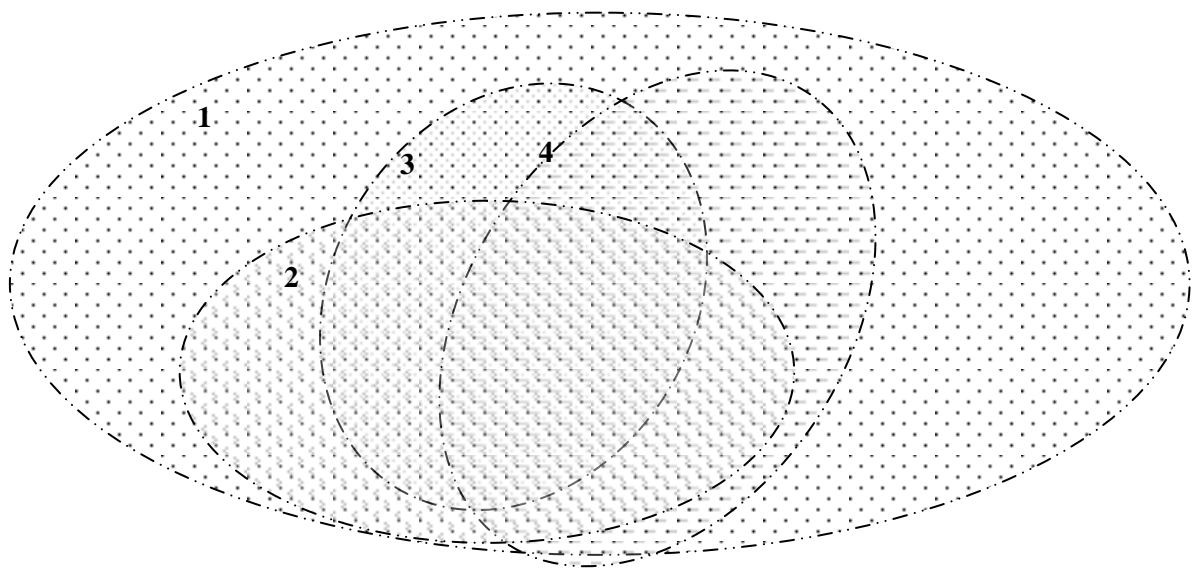
### **1.3. Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования**

Профессиональная подготовка и повышение квалификации составляют систему непрерывного образования, направленного на формирование и развитие профессиональной компетентности специалистов [123]. В связи с этим проблемы организации учебной деятельности по дополнительным профессиональным программам выходят на первый план педагогических исследований. Удовлетворить образовательные и профессиональные потребности и профессиональное развитие обучающегося, обеспечить соответствие его квалификации динамичным условиям профессиональной и социальной среды - задачи функционирования системы ДПО [19], которая реализуется посредством ДПП – профессиональной переподготовки и повышения квалификации. В соответствии с основным нормативным актом, регулирующим сегодня дополнительное профессиональное образование – приказом МОН РФ №499 – основная цель и результат дополнительной профессиональной программы – формирование компетенций.

Организация как функция управления совместной учебной деятельностью взрослых слушателей ДПП представляет собой упорядочение, налаживание, приведение в систему взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью достичь его оптимизации и результативности.

Сконструированная нами педагогическая модель, определяющая условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, может быть представлена следующими теоретическими положениями.

**Положение 1.** Методологическую основу в своей описательной (дескриптивной) и нормативной (прескриптивной) формах составили деятельностный, контекстный, ситуационно-контекстный, личностно-ориентированный подходы (рисунок 5).



*Рис.5. Методология исследования совместной учебной деятельности как методика формирования профессиональной компетентности взрослого слушателя ДПП (1 – деятельностный подход, 2 – контекстный подход, 3 – ситуационно-контекстный подход, 4 – личностно-ориентированный подход)*

В организации образования взрослых посредством совместной учебной деятельности в качестве концептуальных мы выделили следующие принципы деятельностного подхода:

- принцип соблюдения структуры и этапности деятельности в совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП;
- принцип рефлексивности обучения: рефлексия как чувственно переживаемый процесс осознания своей деятельности и себя в этой деятельности является необходимым и обязательным компонентом совместной учебной деятельности. Рефлексия позволяет ставить цели деятельности, определять её задачи, корректировать и определять дальнейший образовательный путь в зависимости от опыта, интересов и потребностей субъектов обучения [35; 128; 131].

Принципами контекстного образования, на которые мы опирались при проектировании педагогической модели, стали:

- психолого-педагогическое поддержание личностного включения обучающегося в учебную деятельность;



- последовательное моделирование в учебной деятельности слушателей единства содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

- преобладающая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия, интеракции субъектов образовательного процесса.

Следующее положение ситуационно-контекстного подхода послужило принципом проектирования УПоС СД взрослых слушателей ДПП:

- принцип отражения в учебной ситуации компонентов компетентности выпускника ДПП.

Учитывая требования ситуационно-контекстного подхода в нашем исследовании, проектирование и реализацию совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП осуществляли как систему [102; 178] учебных профессионально-ориентированных ситуаций, при этом основанием для классификации таких ситуаций выступили инварианты компетентностной модели выпускника (КМВ).

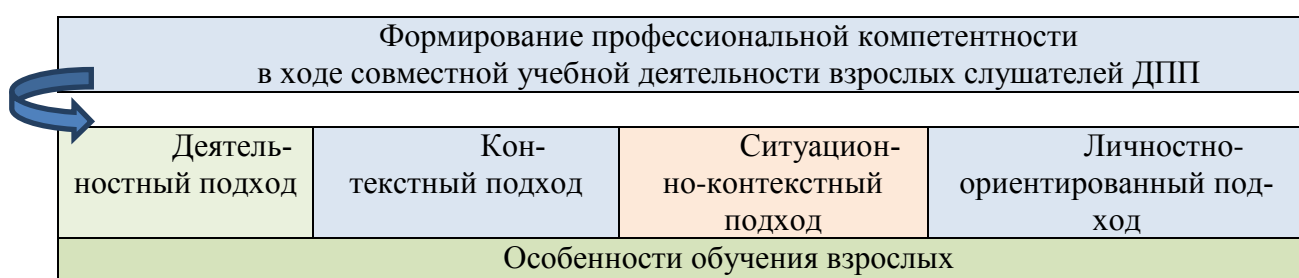
Следующий принцип личностно-ориентированного подхода был взят за методологическую основу нашего исследования:

- принцип согласования опыта обучающегося с содержанием образования: содержательный и процессуальный аспекты опыта субъекта обучения являются «строительным материалом» при проектировании и реализации ситуаций учебного взаимодействия.

**Положение 2.** Особенности обучения взрослых определяют выбор методов организации педагогической деятельности, направленной на формирование их профессиональной компетентности. Взрослый человек, по сравнению с «не взрослым», обладает более развитым самосознанием; более осознанной мотивацией к деятельности; более высокой ответственностью перед самим собой и окружающими [120, 154, 155]; более осознанной структурой деятельности; более развитой способностью к рефлексии; более высоким уровнем сформированности социально-психологической и профессиональной компетентности.

Взрослый слушатель ДПП отличается от «не взрослого» обучающегося рядом психологических характеристик и функций в образовательном процессе: он играет ведущую роль в определении параметров и стратегии обучения, старается безотлагательно применять усвоенные знания и умения и обладает опытом, которые может и должен являться источником содержания взрослого и его партнеров по учебной деятельности.

Эти положения легли в основу разработки целевого и методологического компонентов педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП (рисунок 6).



*Рис.6. Целевой и методологический компоненты педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП*

**Положение 3.** Совместная учебная деятельность – это учебная деятельность группы обучающихся, в числе основных признаков которой можно назвать следующие:

- направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи),
- постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение),
- распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (интеракции) (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение).

Внешнюю структуру совместной учебной деятельности определяют процессы её осуществления – решение задачи – учебные действия / операции. Задача рассматривается как цель деятельности, данная в определенных условиях. Её достижение реализуется через преобразование условий. Включая слушателей в про-

цесс решения той или иной задачи (выполнение задания), мы индуцируем создание учебной ситуации. Когда обучающийся принимает цель и условия задачи, придает им личностный смысл, он становится субъектом данной учебной ситуации [41; 82].

Опираясь на строение учебной деятельности, направленной на решение учебной задачи (мотивация → цель → действия/операции → результат), мы выделили компоненты внешней структуры совместной учебной деятельности – мотивационный, целевой, компонент действий / операций и результативный. На этапе мотивации происходит осознание проблемной ситуации, иными словами – принятие задачи. Следующим этапом является целеполагание, которое состоит из формулировки задачи, анализа её условий, определения требований к решению задачи в ходе обсуждения в группе. Как только задача сформулирована, происходит осознание и мысленное построение связи между достижением цели и способом распределения совместной деятельности. В ходе обсуждения на этом этапе происходит формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий, под которым понимается результат совместной учебной деятельности, характеризующийся единством действий, позиций и оценок членов группы по отношению к целям и задачам групповой работы.

Далее реализуется компонент действий/операций. Он состоит из нескольких этапов. Вначале разрабатывается стратегия решения задачи, выдвигаются гипотезы в ходе обсуждения в группе. Такое обсуждение также приводит к формированию совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий. На основании этой стратегии выделяются частные действия и операции и распределяются между членами учебной группы. Данный этап также завершается формированием совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий. Заключительным этапом компонента действий/ операций является выполнение частных действий / операций и координация их выполнения с последующим образованием совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий.

Результативный компонент является завершающим во внешней структуре совместной учебной деятельности. Он включает в себя этапы получения результа-

та, его проверку и координацию выполнения частных действий/ операций с последующим формированием совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий. Заключительным этапом является принятие результата.

Компоненты и этапы внешней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП проиллюстрированы таблицей 4.

Таблица 4

Компоненты внешней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП

Компонент						
«Мотив»		«Цель»		«Действия/ операции»		«Результат»
-Проблемная ситуация (осознание)	→	-Условия задачи (анализ) -Связь между целью способом распределения совместной деятельности (осознание)	→	- Разработка стратегии решения задачи - Распределение частных действий / операций - Выполнение частных действий / операций - Координация выполнения частных действий / операций	→	- Получение результат - Проверка - Координация выполнения частных действий / операций - Принятие результата
Обсуждение в группе (интеракция) → Совокупный фонд мнений, оценок, суждений, действий						

Внутренняя структура совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП определяется ее предметом, придающим ей свойство «трехслойности»: первый слой – способы *учения*, второй слой – способы предметной *деятельности, осваиваемой в учении*, третий – способы *взаимодействия*. Способы взаимодействия определяются уровнем взаимосвязанности участников групповой работы. В нашем исследовании выделены три таких уровня взаимосвязанности субъектов совместной учебной деятельности: 1 – *соприсутствие* (молчаливое присутствие других); 2 – *взаимовлияние* (соучастие); 3 – *взаимодействие* (степень взаимосвязанности, при которой действия одного невозможны без участия других людей).

**Положение 4.** Организация совместной учебной деятельности есть проектирование, реализация и рефлексия учебных профессионально-ориентированных

ситуаций совместной деятельности (УПоС СД), вид и функциональное значение которых определяются инвариантной структурой компетентности выпускника. УПоС СД в нашем исследовании – это единица совместной деятельности обучающихся; система конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих взаимодействие обучающихся между собой в социальном и предметном контекстах их профессиональной деятельности. На педагогическом уровне реализация учебной ситуации является основным способом формирования и развития компетентности как способности решать задачи. В рамках задачного и проблемно-ситуативного подходов проектирование учебных ситуаций включает выявление вероятностных педагогических явлений, их анализ, составление на его основе номенклатуры профессионально вероятностных задач, разработку средств и условий их решения.

В таких ситуациях происходит «усвоение и актуализация профессиональных знаний, умений, навыков, становление смыслообразующих профессиональных мотивов, развитие профессионально важных качеств, профессионального мышления, приобретается опыт реализации знаний, а также эмоционально-волевой регуляции реализации компетенции» [68, с.140]. Поэтому система УПоС СД включает соответствующие виды учебных ситуаций:

➤ *УПоС СД формирования мотивов совместной деятельности* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование мотивов учения, деятельности, осваиваемой в учении, и способов взаимодействия.

➤ *УПоС СД формирования ценностных отношений* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование ценностных отношений в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

➤ *УПоС СД актуализации знаний, умений и навыков* – УПоС СД, целью реализации которой является актуализация знаний, умений и навыков в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

➤ *УПоС СД формирования профессионально важных качеств* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование профессионально важных

качеств в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

➤ *УПоС СД формирования механизмов реализации опыта* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование механизмов реализации опыта в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

Для создания УПоС СД можно использовать разные формы обучения. Представленные виды УПоС СД реализуются в ходе аудиторной работы в форме лекций-визуализаций, интерактивных лекций, практических занятий, методов кейс-стади, метода проектов, деловых игр.

**Положение 5.** Педагогическая деятельность по реализации УПоС СД включает в себя ряд последовательных этапов и видов работ. На этапе исследования педагогическая деятельность направлена на изучение будущей профессиональной деятельности выпускника вуза, которая может быть представлена в научной литературе по профессиографированию, справочниках профессий, нормативных документах, федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [7], профессиональных стандартах, должностных инструкциях и т.п. Здесь можно почерпнуть информацию о сфере, видах, задачах профессиональной деятельности. Затем на исследовательском этапе педагог осуществляет поиск описаний конкретных ситуаций (критических инцидентов) – реальных или вымышленных, которые могут или могли бы произойти в профессиональной деятельности. Изучив таким образом конкретные ситуации, педагог приступает к *проектированию* заданий. При этом можно использовать несколько подходов к определению описываемых в кейсах ситуаций: событийный подход (ситуация – совокупность событий, связываемых в целостность проблемой), факторный подход (ситуация – сложное взаимодействие различного рода факторов, которые способствуют / препятствуют разрешению проблемы) и др. Также можно классифицировать описание конкретных ситуаций в кейсах по соответствию реальной жизни (реальные, условные), по соответствию норме (нормальные, девиантные, экстремальные), по времени (прошлые, актуальные, будущие), по степени новизны (известные, подобные, неизвестные), по возможности контроля (контролируемые, неконтролируемые).

руемые), по возможности действия (благоприятные, вынужденные, критические, безвыходные), по наличию сюжета (сюжетные, бессюжетные), по способу представления материала (рассказ, эссе, аналитическая записка, совокупность статистических материалов, журналистское расследование, отчет, очерк, совокупность фактов, совокупность документов и статистических образцов), по методике (вопросные, кейсы-задания) и т.п.

Деятельность преподавателя по организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представляет собой конструирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности (организация аудиторной совместной учебной деятельности в группе), организацию деятельности в группе, дискуссии, поддержание и обеспечение развития групповой динамики (схема 1).

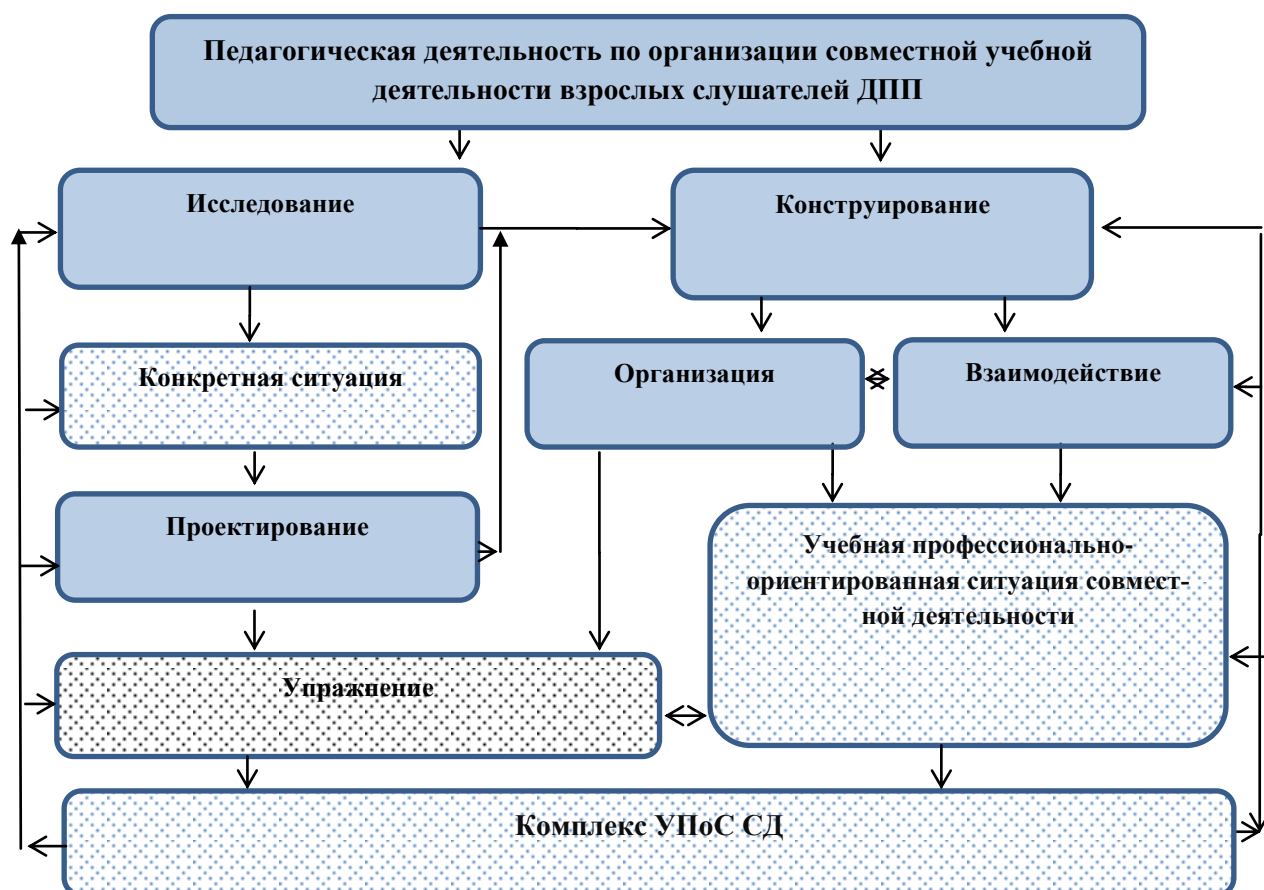


Схема 1. Структура педагогической деятельности по организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП

Формирование профессиональной компетентности выпускника ДПП в ходе совместной учебной деятельности может быть успешно реализовано посредством *ситуационно-контекстного подхода*, как проектирование и реализация системы учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности. Учебное задание (упражнение), являясь методической основой УПоС СД, проектируется и реализуется как упражнение в профессиональной деятельности. Основаниями классификации УПоС СД выступают: 1) профессиональная деятельность выпускника; 2) инвариант компетентности выпускника (мотивы; ценностные отношения; знания, умения и навыки; профессионально важные качества; механизмы реализации опыта).

Рассмотрим на примере менеджера-энергоаудитора основные виды профессиональной деятельности: *организационно-управленческая* (организация взаимодействия с заказчиком энергетического обследования, управление группой энер-



гоаудиторов в рамках энергетического обследования объекта), *производственно-технологическая* (сбор документальной информации по объекту), *экспериментально-исследовательская* (визуальный осмотр и инструментальное обследование объекта), *расчетно-проектная* (обработка результатов энергетического обследования и их анализ, проектирование энергосберегающих мероприятий, оформление отчета и энергетического паспорта) [43].

В таком случае в числе учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной учебной деятельности в профессиональной подготовке выпускника ДПП условно можно выделить УПоС СД формирования расчетно-проектной, организационно-управленческой, производственно-технологической и экспериментально-исследовательской деятельности (таблица 5).

Таблица 5

*Виды учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности*

<i>Вид профессиональной деятельности</i>	<i>мотивы (A)</i>	<i>ценностные отношения (B)</i>	<i>знания, умения, навыки (C)</i>	<i>профессионально важные качества (D)</i>	<i>механизмы реализации опыта (E)</i>
<i>1. Расчетно-проектная деятельность</i>	A1	B1	C1	D1	E1
<i>2. Организационно-управленческая деятельность</i>	A2	B2	C2	D2	E2
<i>3. Производственно-технологическая деятельность</i>	A3	B3	C3	D3	E3
<i>4. Экспериментально-исследовательская деятельность</i>	A4	B4	C4	D4	E4

В таблице 5 некоторые ситуации обозначены буквами и цифрами. Так, например, ситуация «B2» направлена на формирование организационно-управленческой компетентности будущего инженера. Такая ситуация спроектирована как упражнение на формирование ценностных отношений, содержание ко-

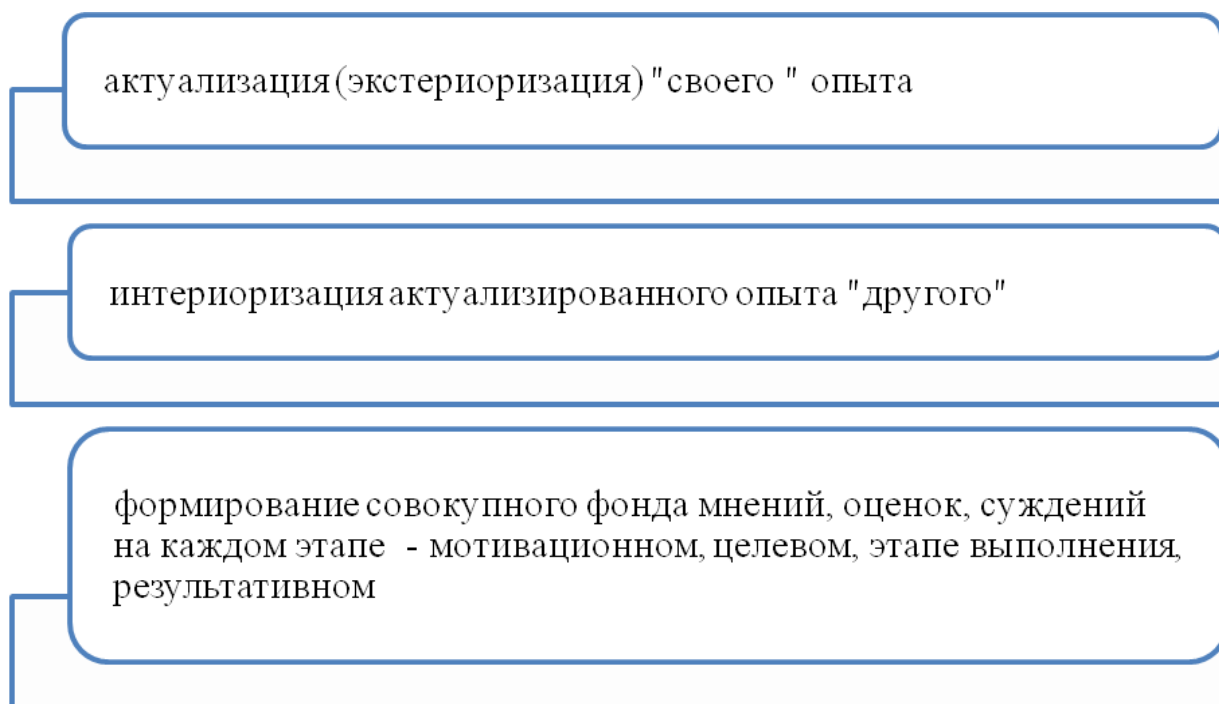
того связано с организационно-управленческой деятельностью инженера. Конструирование ситуации «D1» определяет расчетно-проектную деятельность инженера, однако, она создает условия для её формирования в процессе выполнения упражнения на формирование профессионально важных качеств.

**Положение 6.** Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП конституируется рядом педагогических принципов, отражающих общие требования к организации учебного процесса. В рамках нашего исследования в числе таких принципов определены:

- принцип актуализации (экстериоризации) «своего» опыта взрослого слушателя в совместной учебной деятельности: опыт взрослого обучающегося является инструментом решения учебных задач и источником знаний для партнеров по обучению;

- принцип интериоризации актуализированного опыта профессиональной деятельности «другого» в совместной учебной деятельности: обмен опытом в процессе решения учебной задачи приводит к присвоению этого опыта и совершенствованию компетенции каждого из членов учебной группы;

- принцип формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий в каждом компоненте совместной деятельности: на каждом этапе совместной учебной деятельности – мотивационном, целевом, выполнении действий/ операций и результативном, – обеспечивается обсуждение задач и подзадач по совместному решению задания, в результате которого формируется совокупный фонд мнений, оценок, суждений, действий как конечный результат совместной деятельности, полученный путем сопряжения оценок, мнений и суждений членов группы и выбора приемлемого для всех членов группы суждения (рисунок 7).



*Рис.7. Принципы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП*

**Положение 7.** Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, направленных на достижение запланированных результатов обучения по ДПП – оптимизируют реализацию каждого ее этапа.

На первом – проектировочном – этапе решаются задачи разработки компетентностной модели выпускника ДПП, и на ее основе – системы учебных заданий как методической основы УПоС СД, а также оценочных средств.

Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП обусловлены результативно-целевым компонентом ДПП, а именно – профессиональной компетентностью выпускника ДПП. Профессиональная компетентность выпускника ДПП в нашем исследовании – это запланированные результаты обучения по ДПП, которые представляют собой комплекс профессионально-предметных и социально-психологических компетенций, являющихся интегральной, содержательно-процессуальной характеристикой личности, определяющей успех профессиональной деятельности и ответственность за ее результаты. Нами определены следующие педагогические

условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП на проектировочном этапе:

- *методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП*, которая заключается в привлечении всех заинтересованных институтов системы ДПО – заказчиков ДПП, обучающихся по таким программам, провайдеров услуг ДПО, представителей реального сектора экономики – к проектированию целей и результатов обучения, которые в дальнейшем обуславливают содержание подготовки;

- *отражение в компетентностной модели выпускника ДПП социального и предметного контекстов профессиональной деятельности*, суть которых состоит в разработке как профессионально-предметных, так и социально-психологических компетенций выпускника ДПП;

- *проектирование УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности выпускника ДПП*: каждое упражнение разрабатывается с целью формирования определенных инвариантов компетентности: мотивов, ценностных отношений, знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и механизмов реализации опыта;

- *обеспечение «трехслойности» структуры задачи*: стратегия разработки упражнений опирается на «трехслойность» ситуации учебного взаимодействия, а именно – учение, деятельность, осваиваемая в учении, взаимодействие, что позволяет придерживаться внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП; в соответствии с данной внутренней структурой учебной ситуации на этапе проектирования каждое упражнение распределяется по трем слоям; содержание первого слоя определяют учебные действия и операции, выполняемые слушателями в ходе решения проблемной ситуации; в основу второго слоя закладываются трудовые функции и профессиональные задачи, реализуемые специалистами-выпускниками программы повышения квалификации в ходе профессиональной деятельности; наполнение третьего слоя обеспечивают способы взаимодействия между членами группы, планируемые к реализации в ходе решения учебной ситуации;

- *отражение в задании требования решить задачу коллективным способом:* в инструкции к каждому заданию дается установка на решение задачи коллективным способом.

Этап реализации ДПП представляет собой создание УПоС СД в ходе групповой аудиторной работы. Учитывая структуру совместной учебной деятельности и особенности обучения взрослых, были разработаны следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП на этапе реализации:

- *обеспечение однопредметности совместной учебной деятельности,* которое заключается в мониторинге преподавателем наличия единой цели деятельности у всех членов группы, основанном на построении обучающимися общего способа координации индивидуальных операций и их согласовании, обеспечивающем реализацию заданного образца в соответствии с его содержанием;

- *обеспечение актуализации опыта взрослого обучающегося,* суть которого состоит в использовании взрослыми слушателями ДПП в качестве аргументации точки зрения собственных профессионального опыта и знаний;

- *обеспечение рефлексии на каждом этапе совместной учебной деятельности,* которое состоит в обсуждении обучающимися способов и результатов взаимодействия в процессе решения УПоС СД;

- *обеспечение развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности,* в основе которого лежит наблюдение преподавателя за сплочением группы и поддержание более тесного взаимодействия в случаях, когда переход от одного уровня совместной учебной деятельности к другому замедлен;

- *обеспечение обсуждения в группе с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий на каждом этапе совместной учебной деятельности,* суть которого заключается в предложении обсудить мнения, находки и предложения членов группы, чтобы собрать воедино и проанализировать индивидуальные вклады.

Рефлексивно-оценочный этап реализации ДПП представляет собой оценку содержания и качества учебного процесса субъектами этого процесса: преподавателем и взрослыми слушателями ДПП. Рефлексия содержания обучения представляет собой обсуждение в группе и оценку эффективности совместной учебной деятельности. Рефлексия качества учебного процесса связана с обсуждением компетенций, сформированных или усовершенствованных в процессе освоения ДПП. Опираясь на данные положения, мы выделили педагогическое условие рефлексивно-оценочного этапа ДПП, которое заключается в *обеспечении рефлексии результатов обучения и эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП* (таблица 6).

*Педагогические условия организации совместной деятельности взрослых слушателей ДПП*

<i>Проектировочный этап</i>	<i>Этап реализации</i>	<i>Рефлексивно-оценочный этап</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП</li> <li>• Отражение в компетентностной модели выпускника ДПП социального и предметного контекстов профессиональной деятельности</li> <li>• Проектирование УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности выпускника ДПП</li> <li>• Обеспечение «трехслойности» структуры задачи</li> <li>• Отражение в задании требования решить задачу коллективным способом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обеспечение однопредметности совместной учебной деятельности</li> <li>• Обеспечение актуализации опыта взрослого обучающегося</li> <li>• Обеспечение рефлексии на каждом этапе совместной учебной деятельности</li> <li>• Обеспечение развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности</li> <li>• Обеспечение обсуждения в группе с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий на каждом этапе совместной учебной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обеспечение рефлексии результатов обучения и эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП</li> </ul>

**Положение 8.** Опираясь на заявленную цель реализации ДПП – формирование профессиональной компетентности в ходе совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП – был разработан результативно-диагностический компонент педагогической модели. Он состоит из двух блоков диагностики: совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и профессиональной компетентности выпускника ДПП.

Развитие учебной группы представляет собой направленный процесс перехода уровня взаимодействия обучающихся в группе на другой, более совершенный. Для исследования этого процесса нами выделены уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП: уровень 1 «Соприсутствие», уровень 2 «Взаимовлияние», уровень 3 «Взаимодействие». При этом критерии эф-

эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП – это требования к организации и развитию совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, а показатели эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП – это компоненты деятельности (действия / операции), выполняемые субъектами совместной учебной деятельности в ходе реализации программы ДПО.

Мы выделяем критерии субъективные (на основании оценки самими обучающимися своего взаимодействия в группе) и объективные (наблюдаемые преподавателем, экспертом или наблюдателем на основании внешней и внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в процессе наблюдения за процессом решения и анализа учебных ситуаций). Показатели критерия связаны с внутренней (учение; деятельность, осваиваемая в учении; способы взаимодействия) и внешней (мотивационный компонент, целевой компонент, компонент «действия/операции», результативный компонент) структурой совместной учебной деятельности.

*Уровень совместной учебной деятельности 1 «Соприсутствие»* характеризуется яркой выраженностью индивидуальных особенностей членов группы и меньшей зависимостью от других членов группы. Внешняя структура уровня 1 «Соприсутствие» представлена проявлением заинтересованности членов группы в решении задачи и определением конкретной задачи, которую необходимо решить. На субъективном уровне «соприсутствие» характеризуется низкой сплоченностью членов группы, если мы говорим о внутренней структуре совместной учебной деятельности. Во внешней структуре на уровне соприсутствия у членов группы наличие мотива к совместной учебной деятельности и осознания условий решения задачи и необходимости её решения в группе.

*Уровень 2 «Взаимовлияние»* представлен целенаправленным контролем, координацией оценок; соблюдением этапов совместной учебной деятельности и стремлением к генерированию большего числа практических идей во внутренней структуре совместной учебной деятельности. Внешняя структура данного уровня характеризуется заметной вовлеченностью членов группы в совместную деятель-



ность, в ходе которой определяются и анализируются условия задачи в процессе группового обсуждения, определяется цель совместной учебной деятельности, способы достижения этой цели, шаги, ведущие к достижению этой цели, озвучиваются гипотезы различных членов группы относительно способов решения проблемы и конкретные единичные действия / операции и их последовательность для решения задачи. Далее наблюдается распределение конкретных действий/ операций среди членов группы и выполнение каждым из них выделенного ему задания. На субъективном уровне внутренняя структура уровня взаимовлияния характеризуется средней сплоченностью членов группы. Внешняя же структура представляет собой последовательное осознание членом группы условий задачи и необходимости её решения в группе, участие члена группы в обсуждении стратегии решения задачи, осознание им последовательности действий и операций, ведущих к решению задачи, принятие членом группы определенной функции в решении задачи, выполнение индивидуальных действий и операций с целью реализации своей функции в групповой работе и взаимодействие с партнерами по группе в процессе индивидуальной деятельности.

*Уровень 3 «Взаимодействие»* характеризуется тем, что на нем формируется установка на успешность совместной деятельности и увеличивается взаимная зависимость между субъектами совместной учебной деятельности. Внешняя структура данного уровня проявляется в обсуждении взаимосвязанности действий в ходе групповой дискуссии, анализе и сопоставлении исходных условий задачи и полученных результатов, в объединении результатов выполнения индивидуальных действий / операций в общее решение, обсуждении в группе взаимосвязанности данных действий и одобрении всеми членами группы полученного результата совместной учебной деятельности. Субъективный план уровня взаимодействия характеризуется высокой сплоченностью членов группы. Внешняя структура представлена участием члена группы в обсуждении, презентации результатов индивидуальной работы. Далее член группы осознает место результата своей деятельности в последовательности решения групповой задачи и соглашается со своими партнерами, что задача решена успешно.

Уровни, критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций как результатов обучения по дополнительной профессиональной программе определяются оценочными средствами, которые представляют собой методические и контрольные измерительные материалы, предназначенные для определения уровня сформированности компетенций, оценивания знаний, умений, навыков (уровня владения деятельностью, наличия опыта) на разных стадиях обучения по образовательным программам, а также выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки запланированным результатам обучения по завершении освоения образовательной программы. Для оценки сформированности определенной компетенции может производиться своеобразная «сборка» оцененных в ходе освоения образовательных программ высшего образования, составляющих данную компетенцию знаний, умений, навыков / владений и (или) опыта деятельности.

Результативно-диагностический компонент обеспечивает возможность педагогической диагностики сформированности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и профессиональной компетентности выпускников ДПП на основе выделенных уровней (объективных и субъективных) и критериев этих уровней. Сопоставление целевого и результативного компонентов модели позволяет оценить качество образовательного процесса.

Учитывая это в своем исследовании, мы разработали педагогическую модель организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования (схема 2).

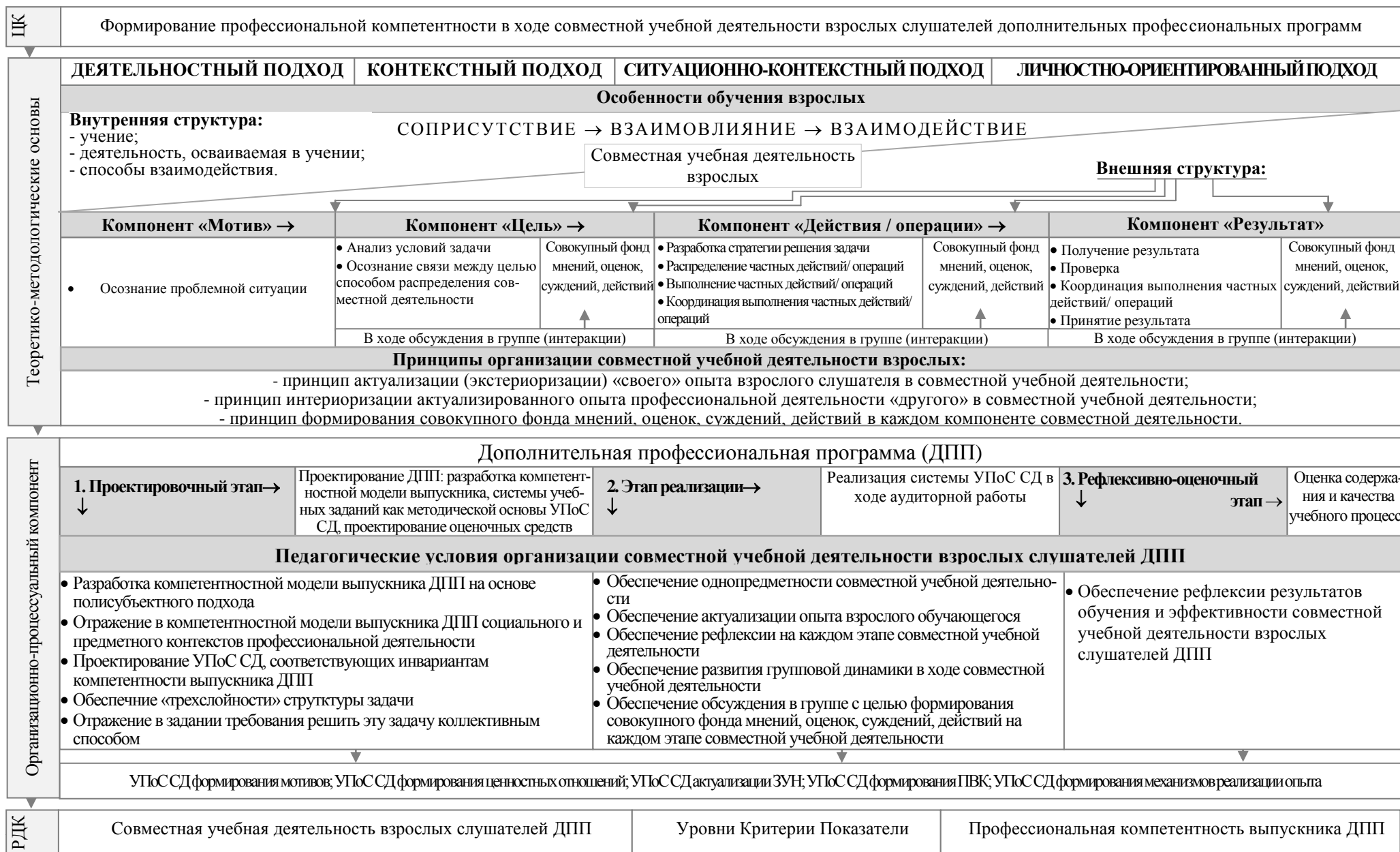


Схема 2. Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП (ЦК – целевой компонент, РДК – результативно-диагностический компонент, УПоС СД – учебная профессионально-ориентированная ситуация совместной деятельности, ЗУН – знания, умения, навыки, ПВК – профессионально важные качества)

## Выводы по первой главе

Целью реализации ДПП является удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей человека, его профессиональное развитие, а также обеспечение соответствия его квалификации постоянно меняющимся требованиям профессиональной и социальной среды. Законодательно закреплён компетентностный формат ДПП, то есть в структуре таких программ планируемый результат формулируется в формате компетенций, группируемых в компетентностную модель. **Компетентностная модель выпускника ДПП** в нашем исследовании – это междисциплинарные интегрированные требования к результату реализации ДПП, представленные в виде компетенций, формируемых у слушателей ДПП, необходимых для успешной деятельности в определенной профессии, группе профессий, организации или при выполнении определенной функции.

Программы ДПО преимущественно ориентированы на взрослых слушателей, ключевой особенностью которых является наличие опыта, который становится содержательной основой образования для них. Опыт взрослых в ходе реализации ДПП может быть максимально актуализирован, если организация обучения взрослых слушателей ДПП опирается на положения деятельностного, контекстного, ситуационно-контекстного и личностно-ориентированного подходов, а в качестве единицы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП выделяют *учебную профессионально-ориентированную ситуацию совместной деятельности (УПоС СД)*, под которой мы понимаем единицу совместной деятельности обучающихся; систему конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих взаимодействие обучающихся между собой в социальном и предметном контекстах их профессиональной деятельности.

Организовать сложное по своей внутренней и внешней структуре учебное взаимодействие, позволяющее актуализировать профессиональный и личностный опыт обучающихся и при этом его опыт обогащался даже при условии кратко-

срочности программ ПК, возможно, используя в образовательном процессе учебные ситуации совместной деятельности. В нашем исследовании **совместная учебная деятельность взрослых слушателей программ ПК** – это учебная деятельность группы обучающихся, в числе основных признаков которой можно назвать:

- направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи),
- постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение),
- распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение).

На основе анализа структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП мы выделили следующие условия её эффективности: во-первых, коллективный способ решения учебной задачи должен определяться содержанием задания. Во-вторых, задавать «*трехслойность*» интерпсихической ситуации взаимодействия должна быть задана в учебной задаче. Наконец, суть педагогического сопровождения коллективного решения задача состоит в управлении групповой динамикой и поддержке *однопредметности* учебной деятельности, сопряжением различных мнений.

Определенные нами сущность, структура и условия эффективности совместной учебной деятельности позволили нам разработать **педагогическую модель организации совместной деятельности взрослых слушателей ДПП с использованием УПоС СД**, под которой мы понимаем комплексную систему взаимосвязанных компонентов, отражающих цель, условия и результаты педагогического процесса, направленного на развитие совместной деятельности взрослых слушателей ДПП с использованием учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности, а также педагогические условия эффективности совместной деятельности. В нашем исследовании выделены основания для

классификации педагогических условий по этапам организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП (проектировочный, организационный, рефлексивно-оценочный). Необходимо сделать оговорку: на каждом этапе совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП также обеспечивается выполнение условий эффективности совместной деятельности в группе взрослых слушателей.

Таким образом, в нашем исследовании педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: целевого, теоретико-методологического, организационно-процессуального и результативно-диагностического. Целевой компонент представлен заявленными нормативно и законодательно целями освоения программ ДПП, а именно достижением запланированных результатов обучения. Теоретико-методологический компонент представляет собой принципы и концептуальные положения подходов, использованных в управлении совместной учебной деятельностью взрослых слушателей ДПП: деятельностного, контекстного, ситуационно-контекстного и личностно-ориентированного. В операционно-процессуальном компоненте предлагается описание педагогических условий организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП на трех этапах: проектировочном, этапе реализации и рефлексивно-оценочном. Результативно-диагностический компонент представлен как этап диагностики результатов освоения ДПП, а именно совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и профессиональной компетентности выпускника ДПП.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ) В ХОДЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

### **2.1. Программа опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования**

Следующим этапом нашего исследования выступила апробация сконструированной педагогической модели организации совместной учебной деятельности в системе ДПО.

**Программа опытно-экспериментальной работы** – это краткое изложение основных положений (цель, предмет, объект, задачи, гипотезы, этапы, действия) опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической модели.

**Цель опытно-экспериментальной работы:** апробация педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

**Задачи педагогического эксперимента:**

- формирование профессиональной компетентности взрослых слушателей ДПП в ходе совместной учебной деятельности;
- проверка эффективности педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

Под **экспериментальной методикой** мы понимаем средство проверки эффективности предлагаемых педагогических условий, служащее основанием для их внедрения в практику обучения в случае положительных результатов такой проверки. Цель нашей экспериментальной методики состоит в проверке эффективности педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в условиях отобранных экспериментальных площадок.

В соответствии с поставленной целью мы определили следующие задачи в рамках экспериментальной методики:

- 1) организация и отбор экспериментальных площадок;
- 2) разработка мер по реализации педагогических условий;
- 3) осуществление консультативной поддержки участников эксперимента;
- 4) проведение собственно эксперимента: эксперимент реализовывался поэтапно, каждый этап имел определенную цель, в соответствии с которой ставились специфические задачи исследования:

*4.1. Проектировочный этап.*

*4.2. Этап реализации.*

*4.3 Рефлексивно-оценочный этап;*

- 5) проведение сбора и обработки материалов апробации методики;
- 6) проведение анализа результатов.

Апробация педагогической модели осуществлялась в рамках участия ФГБОУ ВО «АГТУ» в программе Минэнерго РФ по подготовке ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Волгоградской, Астраханской и Ростовской областях, а также Президентской программе повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы. Целью данной программы стало развитие системы подготовки инженеров в условиях сотрудничества отечественных образовательных институтов и предприятий и организаций реального сектора экономики [54; 72; 129; 182]. Задачами программы являлись:

- комплектование федерального банка программ ПК по инновационным направлениям развития и модернизации отечественной экономики;
- набор групп обучающихся по наиболее востребованным и актуальным программам ПК на основе отбора специалистов в соответствии с их квалификацией;



➤ реализация образовательных программ ПК, включающих практическое обучение и стажировки в ведущих инжиниринговых и исследовательских центрах как в России, так и в зарубежных странах.

В основе Президентской программы лежит механизм частно-государственного партнерства – взаимодействия образовательных учреждений, бизнеса и государственной власти. Организациями-партнерами Программы выступили Минэкономразвития России, а также более 90 образовательных организаций, реализующих ДПП в области повышения квалификации инженерных кадров. Министерство образования и науки РФ разработало и реализовало стратегию отбора на конкурсной основе востребованных программ ПК, которые реализуются по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики. Одним из таких направлений стало повышение энергоэффективности и ресурсосбережение. По данному направлению проходило обучение специалистов по программе ПК в АГТУ. Отличительной чертой реализации ДПП в рамках Президентской программы стала их практическая направленность. Об этом свидетельствует требование к таким программам: не менее 50% времени обучения предусмотреть для практической работы, а также соответствовать требованиям профессиональных стандартов и профильных заказчиков. Данные требования способствовали формированию нового содержания обучения и отработке новых образовательных технологий, применимых не только в программах дополнительного профессионального образования, но и в основных образовательных программах. По результатам реализации Президентской программы был сформирован банк актуальных программ повышения квалификации инженерных кадров, насчитывающий 544 программы.

Общее финансирование за счёт средств государственного субсидирования, направляемого на освоение программ ПК и стажировки специалистов отечественных предприятий, функционирующих в ведущих отраслях экономики, составляет 750 млн. рублей. В 2012 году оно составило 200 млн. рублей, в 2013 году – 350 млн. рублей, в 2014 году – 200 млн. рублей [117]. Необходимо отметить, что Астраханская область вошла в число регионов, предприятия которых наиболее мас-

сово направили своих сотрудников на повышения квалификации в рамках Программы. По всей России 330 специалистов предприятий – партнеров приняли участие в реализации программ повышения квалификации в качестве преподавателей.

В рамках Президентской программы обеспечено повышение квалификации 16594 специалистов, из них 5752 человека прошли стажировки на предприятиях и в инжиниринговых центрах России и 2087 человек – за рубежом. Зарубежные стажировки организованы в 35 странах мира. В Программе приняли участие 96 образовательных организаций и 361 предприятие реального сектора экономики.

Количество обученных слушателей по программе повышения квалификации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности в организациях и учреждениях бюджетной сферы. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента» по подготовке ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Волгоградской, Астраханской и Ростовской областях всего составило 1200 чел., в том числе в Астраханской области – 487 человек, в Волгоградской области – 258 чел., в Ростовской 455 чел. Обучающиеся были распределены на 16 групп по 75 человек в каждой группе. К участию в Президентской программе, реализуемой в АГТУ, было привлечено 25 обучающихся. Слушателями данных программ стали представители топливно-энергетического комплекса, машиностроения, судостроения, государственного управления, а также технического регулирования и метрологии Росстандарт (ООО «ЛУКОЙЛ-Астраханьэнерго», Астраханский тепловозоремонтный завод филиал ОАО «Желдорремаш», ОАО «Астраханское судостроительное производственное объединение», ООО «МСЗ-2», ОАО «Астраханская энергосбытовая компания», ООО КБ «Флотпроект», Служба по тарифам Астраханской области, СРО НП «Каспийская ассоциация аудиторов, энергоаудиторских и экспертных организаций», ФБУ «Астраханский ЦСМ»). Общими характеристиками слушателей Президентской программы стали возраст от 22 до 50 лет, опыт работы от 1 до 27 лет, технологическая и проектно-конструкторская виды деятельности, а также работа обучающихся на следующих

должностях: заместитель руководителя, старший мастер, главный энергетик, начальник отдела, технический директор, директор, инженер-конструктор, заместитель начальника эксплуатации.

Программа Минэнерго РФ по подготовке ответственных за энергосбережение и повышение энергетической эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Волгоградской, Астраханской и Ростовской областях была реализована в АГТУ с 19 по 24 декабря 2011 года. Помимо этого опытно-экспериментальная работа проводилась в процессе ведомственной программы повышения квалификации инженерно-технических кадров. Экспериментальной базой исследования являлись АГТУ, центр компетенций по технологиям компании «Schneider Electric», Саратовский научный центр РАН, Пензенский государственный университет, Волжский государственный университет водного транспорта. Площадками для обучения стали учебные аудитории для проведения лекционных и практических занятий, конференц-залы, тренажерные центры, полигон энергосбережения, зал для проведения круглых столов, читальные залы библиотеки, оснащенные мультимедийным оборудованием, компьютерной техникой, а также системой видеомониторинга учебного процесса.

Для реализации образовательной программы были привлечены 19 преподавателей. Из них 15 человек (79%) имеют научные степени и звания: 6 человек (32%) имеют степень доктора наук и звание профессора по тематике преподаваемых дисциплин; 9 (47%) – имеют степень кандидата наук, звание доцента по тематике преподаваемых дисциплин; 4 (21%) – являются ведущими специалистами в области энергосбережения и энергоаудита.

Преподаватели, участвовавшие в реализации данных программ, имели как педагогический опыт в системе ДПО, так и опыт практической работы в отечественных и зарубежных организациях в сфере деятельности, совпадающей с направлением преподавания, а также опыт оказания услуг по направлению энергосбережения. Так, в профессорско-преподавательский состав вошли представители предприятий реального сектора экономики и ведомств: Министерства жилищно-коммунального хозяйства Астраханской области, отдел инвестиционной

политики и энергосбережения; ООО «Региональная энергетическая компания»; ООО «КаспийНьюсСтарт», НП «Каспийская ассоциация аудиторов, энергоаудиторских и экспертных организаций», тарифной службы Астраханской области, ООО «РЭК», ООО «Региональная энергетическая компания», администрации Губернатора Астраханской области, ООО ПКФ «Астрахим», Торгово-промышленной палаты Астраханской области, МКП г. Астрахани «Горсвет». Кроме того, в реализации программы были задействованы преподаватели Института дополнительного профессионального образования, Института морских технологий, энергетики и транспорта, а также научно-исследовательской лаборатории «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров» АГТУ, а также кафедр: «Общая психология», «БЖД и Г», «Теплоэнергетика и гидромеханика», «Производственный менеджмент и организация предпринимательства», «Холодильные машины», «Электрооборудование и автоматика судов», «Физика», «Теплотехника», «Автоматизация технологических процессов», «Отраслевые правовые дисциплины», «Конституционное и административное право», «Электротехника», «Эксплуатация водного транспорта», «Судовые силовые установки», «Экономическая теория», «Сопромат», Информационные технологии и коммуникации», «Математика», «Информатика», «Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов».

Законодательной базой, положенной в основу разработки содержания ДПП, послужили следующие нормативные документы:

- 1) Федеральный закон от 23 ноября 2009 г. № 261-ФЗ «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»;
- 2) Государственная программа Российской Федерации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на период до 2020 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2010 г. № 2446-р;
- 3) Государственный контракт на оказание в 2011 году образовательных услуг по подготовке ответственных за энергосбережение и повышение энергети-

ческой эффективности лиц в организациях и учреждениях бюджетной сферы в Волгоградской, Астраханской и Ростовской областях между Министерством энергетики России (Минэнерго РФ) и ФГБОУ ВПО «АГТУ» (№11/0412.0923400.012/02/367).

В рамках обучения использовались игровые технологии, позволяющие реализовывать различные модели (сценарии) при проведении энергетических обследований и внедрении системы энергетического менеджмента на предприятии. На практических занятиях слушатели имели возможность ознакомиться с оборудованием компании «Schneider Electric» представленного на базе инновационного научно-образовательного центра «Полигон энергосбережения». Уникальность учебного процесса заключалась в том, что лабораторный практикум был организован не в виртуальной среде и не на учебном лабораторном стенде, а на реальном оборудовании, которое эксплуатируется на различных объектах АГТУ.

Способами освоения / развития компетенции являлись лекции-визуализации, интерактивные лекции, практические занятия, анализ конкретных ситуаций (кейс-стади), имитационные технологии, мониторинг сформированности компетенций, метод проектов. По мере формирования групп и учета требований заказчиков программ ПК были уточнены задания для итоговой аттестации и промежуточного / итогового тестирования. В рамках обучения слушатели имели возможность ознакомиться с материалами вебинаров ведущих специалистов ФГБУ «Российское энергетическое агентство». В ходе реализации программы были применены современные обучающие технологии (модульные технологии; имитационные технологии: компьютерные тренажеры, полигоны и т.п.) и др. На базе электронного методического кабинета <http://study.caspynews.ru/> слушатели программы имели возможность знакомиться с дополнительными материалами, подготовленными профессорско-преподавательским составом АГТУ. Практические занятия проводились на действующем энергетическом оборудовании, слушатели имели возможность ознакомиться с реализованными проектами профессорско-преподавательского состава АГТУ.

Разработав программу опытно-экспериментальной работы по апробации педагогической модели, мы приступили к реализации экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

## **2.2. Экспериментальная методика организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования (на примере программы повышения квалификации инженерных кадров)**

В экспериментальной методике организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП с использованием УПоС СД опирались на теорию контекстного обучения, деятельностный, ситуационно-контекстный и личностно-ориентированный подходы; проектировали и реализовывали комплексы упражнений как методическую основу учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности.

На исследовательском этапе изучали профессиональную деятельность будущего инженера, выявляли проблемы, критические инциденты, описания конкретных ситуаций, возникающих на производстве. Экспериментальная методика была апробирована в ходе реализации программ ПК инженерных кадров «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности в организациях и учреждениях бюджетной сферы. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента» и «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на предприятии. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента». Методика в образовании – описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах [74].

Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей осуществлялась как *создание* УПоС СД в ходе аудиторной учебной деятельности в

группе, организации учебной деятельности студентов в группе, дискуссии, поддержания и развития групповой динамики. При проектировании УПоС СД учитывали, что задание является методической основой учебной профессионально-ориентированной ситуации совместной деятельности. Поэтому в описание конкретной ситуации и в учебное задание закладывались проблемы профессиональные (учитывающие предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности) и проблемы лингвистические.

Ведущим преподавателям рекомендовали внимательно отслеживать процессы групповой динамики, в случае необходимости влиять на работу группы, активизировать процесс обучения, подводить промежуточные итоги анализа / решения ситуации, а в конце – рефлекссию. Обращали внимание на возможные затруднения обучающихся в ходе работы, которые могли быть связаны с ориентацией взрослых слушателей ДПП на единственно правильный вариант решения заданий, деструктивной коммуникацией, неумением и нежеланием согласовывать действия в команде и т.п.

При организации эксперимента учитывались такие характеристики ДПП повышения квалификации, как

- краткосрочность;
- ориентация программ на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Так как содержание ДПП определяется его целью, то мы начали с разработки целевого компонента модели, а именно компетентностной модели выпускника. Цель, задачи, содержание и результаты проектировочного этапа экспериментальной методики приведены в таблице 7.

*Цель, задачи, содержание и результаты проектировочного этапа опытно-экспериментальной работы*

<b>Цель:</b> проектирование организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.		
<b>Задачи</b>	<b>Содержание</b>	<b>Результат</b>
1. Разработка компетентностной модели выпускника программы повышения квалификации	1.1. Анализ нормативной документации: законодательства РФ в области энергосбережения, образовательного законодательства, образовательных стандартов, должностных инструкций энергоаудитора и менеджера 1.2. Опрос руководителей и представителей реального сектора экономики 1.3. Составление профессиограммы менеджера-энергоаудитора (на базе профессионально важных качеств энергоаудитора и менеджера, описания условий труда, возможных отклонений и кризисных ситуаций в трудовом режиме) 1.4. Опрос экспертов "Выделение степени значимости составляющих трудограммы (профессиональных функций) и психограммы (личностных качеств) менеджера-энергоаудитора" 1.5. Разработка профиля компетенций менеджера-энергоаудитора	Компетентностная модель выпускника программы повышения квалификации
2. Проектирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности (УПоС СД) взрослых слушателей ДПП	2.1. Проектирование УПоС СД с учетом «трехслойности» ситуации учебного взаимодействия и условий эффективности совместной учебной деятельности	Система учебных заданий как методическая основа УПоС СД
3. Разработка фонда оценочных средств	3.1. Изучение нормативной документации и требований к проектированию фонда оценочных средств 3.2. Отбор/ Разработка комплекса средств диагностики сформированности профессиональной компетентности взрослых слушателей ДПП и эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП	Фонд оценочных средств

Для определения составляющих профиля компетентностной модели использованы следующие методы [52; 138; 153]:

- изучение нормативных документов;



- описание профессий в специальной литературе;
- опрос руководителей;
- психологическое исследование успешных и неуспешных специалистов;
- профессиография [146].

При составлении компетентностной модели специалиста-энергоаудитора использовалось методическое и диагностическое профессиографирование [139]. Выделенные виды используются при подборе и разработке методов оценки состояний субъектов труда и при аттестации кадров, оценке степени сформированности отдельных качеств и способностей специалиста, оценке уровня его сформированности как субъекта труда [65; 66; 78; 140]. Необходимость диагностического профессиографирования объясняется потребностью в оценке компетентности инженерных кадров до участия в программе повышения квалификации и в диагностике прироста компетенций после обучения.

Изучение и анализ спектра профессиональных обязанностей и ответственности энергоаудитора проводилось на основании федеральных законов, приказов Министерства энергетики Российской Федерации, типовых договоров на проведение энергетического исследования; смет на проведение работ по энергоаудиту зданий и сооружений; типовых документов, регламентирующих этапы и содержание обследований, обработку результатов обследования и их анализ; оформление отчета и энергетического паспорта.

Социально-психологический компонент профессиональной компетенции составили данные профессиографических исследований инженеров-энергетиков, специалистов в области энергосбережения. Кроме того, были приняты за основу данные атласа профессий Министерства здравоохранения Российской Федерации – электронной системы, позволяющей осуществлять сбор и анализ данных о профессиях.

Таким образом, информация, представленная в нормативной документации, послужила основанием для разработки профиля компетенций менеджера-энергоаудитора. Данный профиль состоит из трех компонентов:

1. Профессиональные функции энергоаудитора.
2. Профессиональные знания, умения и навыки.
3. Личностные качества.

Таким образом было выполнено педагогическое условие отражения в компетентностной модели выпускника ДПП социального и предметного контекстов профессиональной деятельности.

*Раздел 1. «Профессиональные функции энергоаудитора»* разрабатывался в соответствии с Приказом Министерства энергетики РФ от 19 апреля 2010 г. N 182 «Об утверждении требований к энергетическому паспорту, составленному по результатам обязательного энергетического обследования, и энергетическому паспорту, составленному на основании проектной документации, и правил направления копии энергетического паспорта, составленного по результатам обязательного энергетического обследования». Кроме того, были учтены экспертные рекомендации, предоставленные административными работниками филиала ОАО «МРСК Юга» – «Астраханьэнерго», НП «Каспийская ассоциация энергоаудиторов, аудиторских и экспертных организаций», а также преподавателями Института морских технологий, энергетики и транспорта АГТУ.

*Раздел 2. «Профессиональные знания, умения и навыки»* профиля компетенции менеджера-энергоаудитора разработан на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки «Электроэнергетика и электротехника» и «Менеджмент»; должностной инструкции и профессиографии энергоаудитора. Наиболее актуальные и востребованные знания, умения и навыки были отобраны в результате экспертного опроса (интервью) специалистов филиала ОАО «МРСК Юга» – «Астраханьэнерго».

*Раздел 3. «Личностные качества»* был разработан на основании общекультурных компетенций, обязательных для овладения менеджерами и инженерами-энергетиками в процессе реализации образовательных программ высшего образования. Кроме того, была проведен экспертный опрос среди руководителей групп по энергетическому обследованию объектов. Данные

разделы составили профиль компетенций менеджера-энергоаудитора, представленный в таблице 8.

Таблица 8

*Профиль компетенций менеджера-энергоаудитора*

<b>1. Профессиональные функции энергоаудитора.</b>	<b>2. Профессиональные знания, умения и навыки.</b>	<b>3. Личностные качества.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• сбор и анализ информационных исходных данных для формирования энергетического паспорта;</li> <li>• контроль соответствия разрабатываемых проектов и технической документации стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам;</li> <li>• проведение предварительного технико-экономического обоснования предложенных мероприятий;</li> <li>• проведение измерений и наблюдений, составление описания проводимых замеров в рамках инструментального энергетического обследования;</li> <li>• составление отчета по результатам энергетического обследования;</li> <li>• составление энергетического паспорта;</li> <li>• работа с экспертами;</li> <li>• работа с клиентами (обучение структуре мероприятий, проводимых в рамках энергоаудита).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• постановления, распоряжения, приказы, методические и нормативные материалы по эксплуатации энергетического оборудования и коммуникаций;</li> <li>• организация энергетического хозяйства;</li> <li>• перспективы технического развития предприятия;</li> <li>• технические характеристики, конструктивные особенности, режимы работы и правила технической эксплуатации энергетического оборудования;</li> <li>• единая система планово-предупредительного ремонта и рациональной эксплуатации оборудования;</li> <li>• требования организации труда при эксплуатации, ремонте и модернизации энергетического оборудования;</li> <li>• основы экономики, организации производства и управления;</li> <li>• основы трудового законодательства;</li> <li>• правила внутреннего трудового распорядка;</li> <li>• правила и нормы по охране труда, технике безопасности, производственной санитарии и пожарной безопасности;</li> <li>• умение работать с технической документацией;</li> <li>• умение составлять схемы и чертежи;</li> <li>• умение уверенно пользо-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• умение тактично взаимодействовать с людьми;</li> <li>• объективность, принципиальность, организованность, ответственность;</li> <li>• сдержанность, доброжелательность, коммуникабельность;</li> <li>• беспристрастность в оценке фактических данных, умение отделить важное от несущественного;</li> <li>• способность осуществлять взаимосвязь и руководство в цикле проверки; реально оценивать ситуацию, видеть предметы и явления с разных точек зрения и адаптироваться к меняющимся обстоятельствам; четко и быстро выражать мысли, понятия, суждения в устной и письменной форме; своевременно принимать решения на основе логических соображений и анализа;</li> <li>• стремление к успеху (ориентация на достижение, стремление обладать, решительность, доверие к себе);</li> <li>• осторожность (добросовестность, внимание, порядочность, честность, точность, признание со стороны окружающих);</li> <li>• самоопределение (свобода, самоопределение,</li> </ul>

	<p>ваться ПК – и знать специализированные программы;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• умение взаимодействовать и консультироваться в процессе деятельности с другими специалистами;</li> <li>• умение осуществлять руководство другими работниками;</li> <li>• умение осуществлять технический надзор, контроль над правильной эксплуатацией энергетических и электрических установок;</li> <li>• знания математики, физики, проектного менеджмента, теплотехники и теплоэнергетики.</li> </ul>	<p>открытость);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• стрессоустойчивость;</li> <li>• гибкость;</li> <li>• инициативность;</li> <li>• критичность и самокритичность;</li> <li>• добросовестность;</li> <li>• ориентированность на профессиональное развитие.</li> </ul>
--	---	--

Интервьюирование проводилось сотрудниками научно-исследовательской лаборатории «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров» доктором педагогических наук, профессором Ильязовой М.Д. и младшим научным сотрудником Панариной С.С (Приложение 5). Помимо обучающихся по Президентской программе в число опрашиваемых также вошли эксперты-энергоаудиторы, занимающие административные должности в филиале ОАО «МРСК Юга» – «Астраханьэнерго». Кроме того, в опросе приняли участие преподаватели Института морских технологий, энергетики и транспорта АГТУ. Опрос состоял из трех блоков.

1. Оценка степени важности профессиональных функций энергоаудитора;
2. Ранжирование значимости профессиональных знаний, умений и навыков энергоаудитора по методике «Оценка 360»;
3. Оценка успешных и неуспешных специалистов по методу критических инцидентов Д. Фланагана [97].

Таким образом, было реализовано педагогическое условие полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП (Приложение 6, Приложение 7, Приложение 8). Суть этого подхода состоит в привлечении всех заинтересованных институтов системы ДПО – заказчиков ДПП, обучающихся по таким

программам, провайдеров услуг ДПО, представителей реального сектора экономики – к проектированию целей и результатов обучения, которые в дальнейшем обуславливают содержание подготовки.

Дополнительно опрашиваемыми были предложены в качестве профессионально значимых такие личностные качества, как добросовестность и коммуникабельность. Потребность в добросовестных сотрудниках объясняется практическим характером профессиональной деятельности энергоаудитора. При составлении энергетического паспорта объекта энергосбережения необходимо тщательно изучать и учитывать все показатели энергоэффективности. В противном случае при недобросовестном отношении энергоаудитора к поставленным перед ним профессиональным задачам разработанный им энергетический паспорт направляется на экспертизу, что предполагает дополнительные затраты средств и времени исполнителя.

Коммуникабельность энергоаудитора играет немаловажную роль при установлении первоначальных контактов с заказчиком энергетической экспертизы, с сотрудниками объекта, ответственными за энергосбережение, а также с экспертами-энергоаудиторами, являющимися контролирующими лицами. Под понятием «коммуникабельность» эксперты в сфере энергоэффективности понимают умение специалиста грамотно объяснить клиенту цели и задачи энергоаудита, а также обучить его необходимым для осуществления энергоаудита действиям.

На основе разработанного профиля компетенций менеджера-энергоаудитора, а также интервьюирования и консультаций с экспертами в области энергетического менеджмента в научно-исследовательской лаборатории «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров» была разработана компетентностная модель выпускника программы повышения квалификации в сфере энергоаудита. Она состояла из следующих блоков.

### ***Профессионально-предметные компетенции (ППК)***

1. Готовность проводить энергетическое обследование объекта, осуществляя сбор формальных показателей

2. Готовность проводить энергетическое обследование объекта, осуществляя визуальный осмотр
3. Готовность к проведению анализа технической документации энергопотребляющего оборудования
4. Готовность проводить инструментальное энергетическое обследование
5. Готовность к обработке и анализу результатов энергетического обследования
6. Готовность к разработке энергетического паспорта объекта, в состав которого входит список энергосберегающих мер и мероприятий, направленных на повышение энергетической эффективности
7. Способность составлять отчет, в котором отражены результаты энергетического обследования.

#### ***Социально-психологические компетенции (СПК)***

1. Способность к отбору из комплекса данных необходимой для решения конкретной задачи информации (мышление)
2. Способность к активному и последовательному доказательству собственной точки зрения и интересов; уважению интересов партнеров и окружающих в процессе деловой коммуникации (ассертивность)
3. Стремление и готовность к интеракции с другими людьми (аффилиация)
4. Способность к принятию на себя функций распределения времени, порядка высказываний, логической связи разных видов решений (лидерство)
5. Способность искать новые пути решения проблемы (гибкость)
6. Способность к командной работе, согласованию собственных действий с действиями других людей (сотрудничество)
7. Готовность к сохранению собственных эмоциональных ресурсов в затруднительных ситуациях, а также при принятии ответственных решений (стрессоустойчивость)

8. Готовность к доходчивому и ясному изложению своего мнения; позиции слушателя по отношению к другому человеку (коммуникабельность)

Следующим этапом проектирования ДПП стала разработка системы учебных заданий как методической основы УПоС СД. Проектирование УПоС СД опиралось на разработанную компетентностную модель. Содержание каждого упражнения отвечает формированию заданного набора профессионально-предметных и социально-психологических компетенций, как это продемонстрировано в таблице 9. Выделенные для каждого упражнения сегменты обозначают те профессионально-предметные и социально-психологические компетенции, на формирование которых направлено выполнение данного упражнения.

Таблица 9

*Учебные профессионально-ориентированные ситуации совместной деятельности взрослых слушателей ДПП*

	ППК-1	ППК-2	ППК-3	ППК-4	ППК-5	ППК-6	ППК-7	СПК-1	СПК-2	СПК-3	СПК-4	СПК-5	СПК-6	СПК-7	СПК-8
Упр. 1			■		■					■					
Упр. 2								■				■		■	
Упр. 3					■				■			■	■	■	■
Упр. 4			■		■	■	■	■	■			■	■	■	■
Упр. 5	■	■	■	■				■		■	■	■			
Упр. 6						■			■	■		■	■	■	■
Упр. 7					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Упр. 8										■		■	■		
Упр. 9			■		■		■	■	■				■	■	■
Упр. 10	■	■	■	■			■		■		■		■	■	■

Помимо целевой установки обеспечить формирование профессиональной компетентности выпускников ДПП ПК перед нами стояла задача формирования посредством УПоС СД инвариантов профессиональной компетентности слушателей. В связи с этим каждое упражнение проектировалось с учетом инвариантной структуры компетентности, и это позволило нам выполнить педагогическое условие проектирования УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности

выпускника ДПП.

Стратегия разработки упражнений опиралась на «трехслойность» ситуации учебного взаимодействия: 1 слой – учение; 2 слой – деятельность, осваиваемая в учении, 3 слой – взаимодействие, что позволило придерживаться внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП. В соответствии с данной внутренней структурой учебной ситуации на этапе проектирования каждое упражнение было распределено по трем слоям. Содержание первого слоя определяли учебные действия и операции, выполняемые слушателями в ходе решения проблемной ситуации. В основу второго слоя закладывались трудовые функции и профессиональные задачи, реализуемые специалистами-выпускниками программы повышения квалификации в ходе профессиональной деятельности. Выпускник программы повышения квалификации «Энергосбережение и повышение энергетической эффективности на предприятиях. Основы энергоаудита и энергетического менеджмента» должен быть подготовлен к решению таких профессиональных задач, как сбор документальной информации в процессе энергетического обследования объекта, визуальный осмотр объекта, проверка объекта на техническое состояние работоспособности энергосистем, инструментальное обследование объекта, обработка и анализ полученной информации, разработка проекта энергосберегающих мероприятий для объекта, оформление отчета и энергетического паспорта объекта.

Наполнение третьего слоя обеспечивали способы взаимодействия между членами группы, планируемые к реализации в ходе решения учебной ситуации, а в самом задании давалась установка на решение задачи коллективным способом. К примеру, в упражнении «Последовательность действий энергоаудитора» были заложены соответствующие «слои» учебной ситуации (таблица 10). Пример данного упражнения представлен на рисунке 8.



## «Трехслойность» ситуации учебного взаимодействия

<b>Упражнение 1. Последовательность действий энергоаудитора.</b>		
<i>Учение</i>	<i>Деятельность, осваиваемая в учении</i>	<i>Способы взаимодействия</i>
Моделирование, дискуссия, анализ, синтез	Планирование энергетического обследования	Обсуждение, консультация (в том числе с экспертами)

**Упражнение 1. Определение последовательности действий энергоаудитора.**

Проранжируйте индивидуально в логической последовательности задачи, которые решает энергоаудитор в ходе проведения энергетического обследования. Время на выполнение задания – 5-7 минут.

<b>Задачи, решаемые энергоаудитором при проведении энергоаудита</b>	<b>Порядковый номер</b>
- проанализировать техническую документацию на энергопотребляющее оборудование	
- провести инструментальное обследование	
- определить потенциал энергосберегающих мероприятий и мер по повышению энергетической эффективности	
- определить показатели энергетической эффективности	
- собрать объективную информацию об объеме энергетических ресурсов в пользовании	
- составить отчет по результатам энергетического обследования	
- обработать и проанализировать результаты энергетического обследования	
- разработать список энергосберегающих мер	
- осмотреть объект	
- провести стоимостную оценку энергосберегающих мер	
- провести предварительное технико-экономическое обоснование мероприятий по энергосбережению и повышению энергетической эффективности	
- составить энергетический паспорт объекта	
- получить объективную информацию относительно объема используемых энергетических ресурсов	
- разработать перечень стандартных, общедоступных мероприятий по энергосбережению и повышению энергетической эффективности и провести их стоимостную оценку	

Проведите обсуждение работы каждого члена группы, ваша задача – принять единое на группу решение. По результатам обсуждения необходимо заполнить таблицу. Далее в группе выбирается представитель, который проведет защиту проекта. В процессе защиты проекта другой группой необходимо подготовить вопросы и рекомендации по данному проекту. Результат групповой работы должен учитывать вопросы и замечания, полученные по вашему проекту.

*Рис. 8. Пример УПоС СД – упражнение «Последовательность действий энергоаудитора»*

Таким образом, на этапе разработки ДПП выполнены педагогические условия проектирования этапов организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

Следующим этапом апробации педагогической модели стала организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в ходе аудиторной работы в процессе решения УПоС СД. В соответствии с внешней структурой совместной учебной деятельности взрослых были определены задачи, которые преподаватель ДПО решает с целью организации эффективной совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП. Цель, задачи, содержание и результаты второго этапа представлены в таблице 11.

*Таблица 11*

*Цель, задачи, содержание и результаты этапа реализации педагогической модели совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП*

<b>Цель: реализация педагогической модели совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.</b>		
<b>Задачи</b>	<b>Содержание</b>	<b>Результат</b>
1. Вовлечение взрослых слушателей ДПП в совместную учебную деятельность	1.1. Активизация социокогнитивного конфликта 1.2. Индуцирование учебной ситуации 1.3. Инициация обсуждения задачи в группе	Заинтересованность членов группы в совместном решении проблемы
2. Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП	2.1. Обеспечение распределения функций, действий, операций 2.2. Постановка и решение промежуточных задач 2.3. Стимулирование к поиску новых способов учебного взаимодействия, комбинаций и совершенствований 2.4. Стимулирование большего количества идей и решений проблемы	Совместная учебная деятельность взрослых слушателей ДПП
3. Координация / мониторинг групповой динамики	3.1. Ограничение конфликтных ситуаций 3.2. Стимулирование групповой рефлексии	Сплочение / сопряжение членов групп взрослых слушателей ДПП

Преподавателю были даны рекомендации отслеживать процессы групповой динамики, в случае необходимости оказывать влияние на работу групп, активизировать процесс обучения, подводить промежуточные итоги анализа / решения ситуации, а в конце проводить рефлексию. Кроме того, преподавателю рекомендовалось сдерживать групповые эффекты, препятствующие развитию совместной деятельности обучающихся [79], например: эффект группового эгоизма (направленность групповых интересов, целей и норм поведения на ущемление интересов отдельных членов или в ущерб интересам группы); эффект конформизма (изменение поведения или мнения человека под реальным или воображаемым давлением группы); эффект группомыслия (поиск согласия в сплоченной группе становится настолько доминирующим в сплоченной группе, что начинает пересиливать реалистическую оценку возможных альтернативных действий); эффект Рингельмана (по мере увеличения количества членов в группе происходит уменьшение среднего индивидуального вклада в общегрупповую работу) и другие. Анализируя кейсы, слушатели развивали свою способность к аффилиации, организованность, гибкость, стрессоустойчивость, умение работать в команде и коммуникативные способности. В ходе обсуждения кейсов обучающиеся выстраивали цепочки суждений.

Чтобы задачи по организации совместной учебной деятельности выполнялись в процессе учебного взаимодействия, преподаватель на начальном этапе решения УПоС СД посредством наблюдения диагностировал наличие конфликтующих точек зрения в группе с целью активизации социокогнитивного конфликта и предлагал принять компромиссное решение в ходе обсуждения. Слушателям рекомендовалось использовать в качестве аргументации точки зрения собственный профессиональный опыт и знания. Пример такого упражнения представлен на рисунке 9.

**Упражнение 5. «Среднебаскунчакская общеобразовательная школа» (решение кейса)**

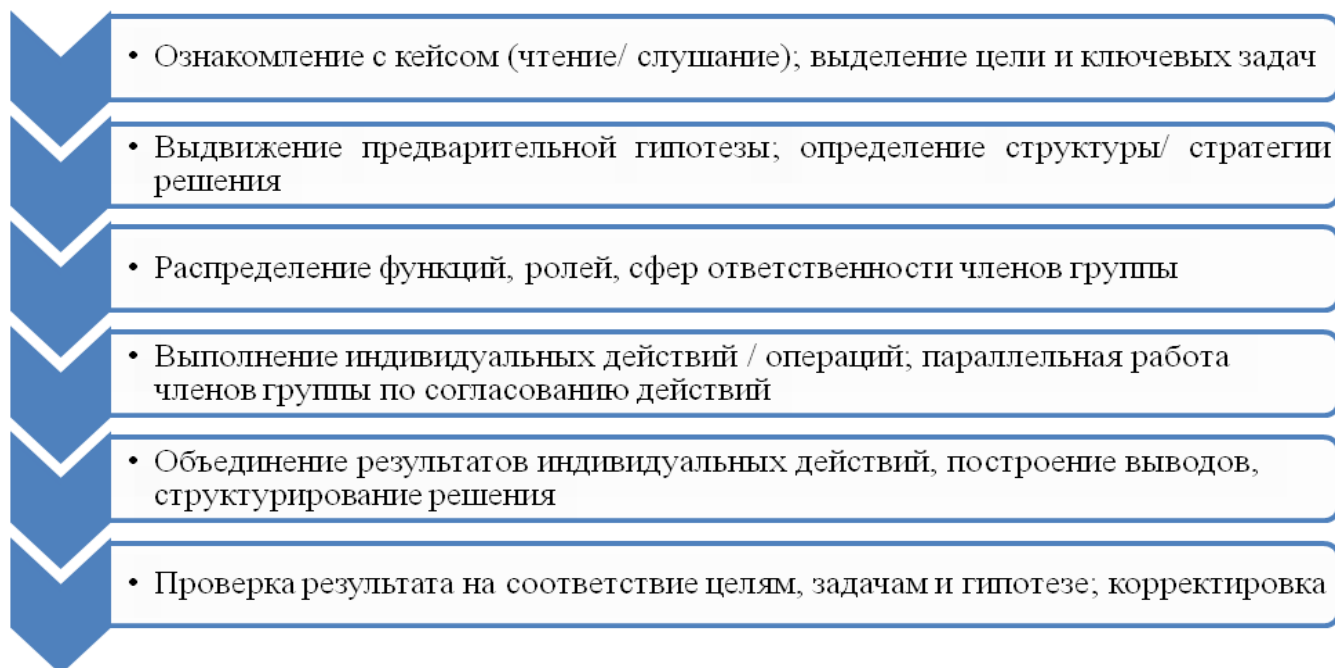
<b>Упражнение 5. «Среднебаскунчакская общеобразовательная школа» (решение кейса)</b>		
<i>Учение</i>	<i>Деятельность, осваиваемая в учении</i>	<i>Способы взаимодействия</i>
Дискуссия, анализ, синтез	Выделение и прогнозирование проблем энергетического обследования на основе задач, выполняемых энергоаудитором	Обсуждение, консультация (в том числе с экспертами)

*В ходе группового обсуждения проанализируйте ситуацию. Определите последовательность действий. Продумайте и обоснуйте характер проблем, которые могут возникнуть в данной ситуации. Время на выполнение – 10 минут.*

<b>Задачи, которые решает энергоаудитор в ходе проведения энергетического обследования</b>	Проблемы, возникающие при выполнении данной задачи	
	Проблемы технического, инженерного характера	Проблемы социально-психологического характера
1.		
2.		
3.		

*Рис. 9. Пример УПоС СД – Упражнение «Среднебаскунчакская общеобразовательная школа»*

Данное упражнение является примером динамики совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП от целевого до результативного компонента её структуры. Взяв за основу этапы групповой работы, проиллюстрируем взаимодействие членов группы в процессе решения упражнения «Среднебаскунчакская общеобразовательная школа» (рисунок 10).



*Рис. 10. Этапы группового взаимодействия в процессе решения кейса*

На этапе ознакомления с кейсом преподаватель зачитывал инструкцию к заданию, обращая внимание слушателей на наличие двух видов проблем профессионального общения: инженерного и социально психологического характера. Общей для всех экспериментальных групп целью этого задания стало выделение узкопрофессиональных и коммуникативных проблем при проведении энергетического обследования объекта.

Следующим этапом совместной учебной деятельности стало выдвижение предварительной гипотезы и определении стратегии решения кейса. В большинстве групп, где проводилось экспериментальное обучение, гипотеза звучала как: качество энергетического обследования зависит от качества выполнения энергоаудитором профессиональных задач. Необходимо прогнозировать проблемы, которые могут возникнуть в процессе энергоаудита, чтобы повысить качество выполняемой энергоаудитором работы. «Подсказкой» к определению последовательности решения данного кейса стала таблица, представленная в инструкции к упражнению. Тем не менее, разные группы по-своему подошли к распределению функций по решению данного кейса. Поэтому этап распределения функций, ролей и сфер ответственности обучающихся был представлен различными подходами у разных групп: например, группа делилась на две подгруппы, где первая составля-

ла список проблем инженерного характера, а вторая – социально-психологического характера. Вторым подходом стал «мозговой штурм», когда велось обсуждение всеми членами группы обоих видов проблем. Третьим вариантом стратегии стала индивидуальная работа каждого по определению проблем с последующим обсуждением и составлением общего списка. Данные подходы к решению кейса были реализованы в процессе этапа «Выполнение индивидуальных действий / операций; параллельная работа членов группы по согласованию действий».

Предпоследний этап совместной учебной деятельности «Объединение результатов индивидуальных действий, построение выводов, структурирование решения» был представлен обсуждением результатов и вкладов членов группы в общий для неё результат и составлением единого списка проблем, то есть заполнением карточки с заданием.

Заключительным этапом совместной учебной деятельности по решению кейса «Среднебаскунчакская общеобразовательная школа» стало согласование результата: слушатели программы ПК высказывались о своём отношении к разработанной в группе таблице и её принятии / непринятии / необходимости корректировки.

Выполнение подобного рода упражнений позволило обеспечить выполнение педагогического условия актуализации опыта взрослого обучающегося. По мере определения слушателями ДПП целей и задач решения УПоС СД, выявления центральной проблемы преподаватель просил озвучить данные цели в группе. Необходимо, чтобы они совпадали у всех членов группы. Именно тогда выполняется педагогическое условие обеспечения однопредметности совместной учебной деятельности. Кроме того обеспечивается рефлексия в ходе этой деятельности.

Необходимым условием эффективности совместной учебной деятельности является распределение функций, действий, операций по решению УПоС СД между членами группы (таблица 12).

## Процессуальная сторона решения УПоС СД

Ознакомление с кейсом	Определение цели и структуры решения	Распределение зон ответственности	Аккумуляция и анализ информации, сопряжение индивидуальных деятельностей	Объединение информации и структурирование
		Участник 1 → функция 1		Решение кейса ↓ Совокупный фонд мнений, оценок, суждений, действий
		Участник 2 → функция 2		
		Участник 3 → функция 3		

Примером реализации процессуальной стороны решения кейса служит упражнение на заполнение энергетического паспорта, представленное на рисунке 11.

<b>Упражнение 8. Заполнение энергетического паспорта</b>		
<i>Учение</i>	<i>Деятельность, осваиваемая в учении</i>	<i>Способы взаимодействия</i>
Дискуссия, анализ, синтез	Выделение, прогнозирование и ранжирование этапов заполнения энергетического паспорта	Обсуждение, распределение задач, консультация (в том числе с экспертами)

*Распределите функции между членами вашей группы: каждый исполнитель должен отвечать за одну из следующих функций:*

- *заполнение энергетического паспорта;*
- *презентацию решения;*
- *контроль временных рамок задания;*
- *подготовку вопросов другим группам;*
- *подготовку замечаний другим группам по их презентации;*
- *оценку энергетического паспорта другой команды.*

*Группа может ввести новые функции по мере необходимости. Несколько членов группы могут отвечать за выполнение одной функции (например, последние три функции).*

*Время на выполнение – 30 минут*

ке11.

Рис.11. Пример УПоС СД – упражнение «Заполнение энергетического паспорта»

Преподаватель просил назначить роли и функции в группе, требуемые как для поэтапного решения проблемной ситуации, так и для разыгрывания кейса. Так, в ходе выполнения упражнения №8 были распределены функции для каждого из команды энергоаудиторов, а также назначен «псевдолидер». В ходе решения кейса преподаватель отмечал, что члены группы могут работать над выполнением своей функции/ задачи самостоятельно в течение некоторого времени. Далее слушателям предлагалось обсудить мнения, находки и предложения членов группы, чтобы собрать воедино и проанализировать индивидуальные вклады. Таким образом, выполняется педагогическое условие развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности и обсуждения с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий. На развитие групповой динамики также направлены действия преподавателя по ограничению конфликтных ситуаций. Они заключаются в предложении обсудить конфликтные позиции и точки зрения с обоснованной аргументацией и принять компромиссное решение, избегая негативных формулировок и высказываний.

Заключительным этапом апробации педагогической модели стала рефлексия совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП. Цель, задачи, содержание и результаты третьего этапа представлены в таблице 13.

*Таблица 13*

*Цель, задачи, содержание и результаты этапа рефлексивно-оценочного педагогической модели совместной учебной деятельности взрослых слушателей*

*ДПП*

<b>Цель: диагностика и оценка результатов совместной учебной деятельности</b>		
<b>Задачи</b>	<b>Содержание</b>	<b>Результат</b>
1. Рефлексия результатов обучения	1.1. Стимулирование обсуждения слушателями ДПП совместной учебной деятельности и результатов обучения	Обсуждение процедуры решения УПоС СД, взаимодействия в ходе решения и достижения целей обучения



2. Педагогическая диагностика результатов обучения	2.1. Сбор информации, проведение педагогической диагностики 2.2. Анализ полученной информации	Определение эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и сформированности профессиональной компетентности выпускников ДПП
--	--	--

На базе АГТУ в лаборатории «Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров» нами был проведен комплекс мероприятий по организационной диагностике компетенций обучающихся посредством деловой игры «Энергоаудитор» (Приложение 9). В состав данного комплекса вошли четыре упражнения: последовательность действий энергоаудитора; определение задач, инструментов, проблем, компетенций; решение кейса «Энергоаудит в МБОУ Среднебаскунчакская школа»; разыгрывание кейса «Энергоаудит в МБОУ Среднебаскунчакская школа» (Приложение 11).

Участники деловой игры были поделены на четыре группы энергоаудиторов, каждая из которых на протяжении всей диагностики находилась под наблюдением двух экспертов. В состав экспертной группы входили члены НП «Каспийская ассоциация энергоаудиторов, аудиторских и экспертных организаций», одновременно являющиеся преподавателями Института морских технологий, энергетики и транспорта АГТУ или менеджерами высшего звена филиала ОАО «МРСК Юга» – «Астраханьэнерго». В свою очередь, к каждому из экспертов прикреплялось по 3 слушателя из группы для оценки компетенций последних в процессе выполнения каждого из трех упражнений. В качестве критериев оценки были выделены основные характеристики поведения объекта в процессе ситуационно-поведенческого тестирования (комплекс моделирующих заданий проблемного характера, позволяющих наблюдать поведение испытуемых в ситуации, психологически максимально приближенной к социальному и предметному контекстам профессиональной деятельности):

***Личностные качества (универсальные для всех упражнений):***

- ассертивность / влияние;

- мышление (аналитические способности);
- организованность;
- способность к аффилиации;
- гибкость, творческий подход;
- коммуникативные способности;
- стрессоустойчивость ;
- умение работать в команде.

***Профессиональные качества (специфические для каждого упражнения)***

Степень выраженности того или иного качества предлагалось оценить по трехбалльной шкале: компетенция проявлена в полной мере; компетенция проявлена в достаточной мере; компетенция не была проявлена (Приложение 11, Приложение 12). Помимо оценочной эксперты выполняли также функцию консультантов при решении кейсовых заданий.

Как обучающиеся, так и эксперты были увлечены активной деятельностью по расстановке в порядке приоритетов задач, решаемых энергоаудитором в процессе энергетического обследования объекта. Таким объектом может быть как муниципальное, так и коммерческое учреждение. Далее слушателям предлагалось выделить инструменты, необходимые для качественного обследования на каждом этапе, а также провести обсуждение проблем, которые возникали на практике или могут возникнуть в ходе реализации каждого из этапов. Кроме того, обучающимся надо было зафиксировать те компетенции, которые, по их мнению, являются ключом к успеху, и провести защиту собственного проекта.

Профессиональные качества слушателей программы ПК инженерных кадров оценивались посредством упражнения «Заполнение энергетического паспорта Среднебаскунчакской школы и его экспертиза». В задании к данному кейсу были обозначены следующие задачи: диагностировать и решить проблемы, возникающие при энергетическом обследовании. Одной из таких проблем, например, является отсутствие мотивации у руководителей учреждений и предприятий к взаимо-

действию с энергоаудитором, причиной которого отчасти может быть недостаточное умение энергоаудитора осуществлять профессиональную коммуникацию.

В последнем упражнении – «Разыгрывание проблемных ситуаций» – обучающимся предлагалось определить самую сложную социально-психологическую проблему, которая может возникнуть между энергоаудитором и заказчиком (представителем заказчика), разыграть её. После выполнения задания слушателям предлагалось обсудить результаты обучения и ответить на вопросы:

- Что помогало эффективно решать проблемы?
- Что мешало в поиске решений проблем?
- Что вы приобрели в ходе обучения?

Организованное таким образом обсуждение позволило выполнить педагогическое условие обеспечения рефлексии результатов обучения и эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

### **2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования (на примере программы повышения квалификации инженерных кадров)**

Целью педагогического эксперимента являлась проверка эффективности разработанной модели организации совместной учебной деятельности взрослых в системе ДПО (на материале программы повышения квалификации инженерных кадров «Энергоаудит и основы энергетического менеджмента»).

В качестве зависимой переменной в нашем экспериментальном исследовании выступила совместная учебная деятельность слушателей – уровень ее выраженности в ходе групповой работы. Независимой переменной являлась экспери-

ментальная методика организации совместной учебной деятельности (ее внедрение / невнедрение в учебный процесс).

Нами были сформированы контрольная (148 обучающихся, распределённых в 12 учебных групп) и экспериментальная (134 обучающихся, распределённых в 11 учебных групп) группы (КГ и ЭГ соответственно).

При этом мы учитывали, что на результаты эксперимента кроме экспериментального фактора могли оказать влияние другие независимые переменные: индивидуально-психологические особенности (например, интроверсия / экстраверсия, коммуникативные навыки), опыт командной работы, пол, возраст, соответствие тем или иным квалификационным и должностным характеристикам, социальные эффекты и т.п.).

Учитывая это, мы в своем исследовании большое внимание уделяли формированию выборки испытуемых, отвечающей критерию репрезентативности.

Для диагностики уровня выраженности совместной учебной деятельности слушателей («Соприсутствие» / «Взаимовлияние» / «Взаимодействие») опирались на субъективные (оценка обучающегося) и объективные (оценка наблюдателя) показатели и критерии, разработанные с учетом структуры совместной учебной деятельности.

Нами были определены пять основных показателей уровня совместной учебной деятельности:

✓ *показатель 1* – «однопредметность» учебной деятельности в ходе групповой работы (направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи), постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение), распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение);

✓ *показатель 2* – полнота представленности в групповой работе внутренней структуры совместной учебной деятельности (учение – деятельность, осваиваемая в учении, – способы взаимодействия)

✓ *показатель 3* – полнота представленности в групповой работе основных характеристик внешней структуры совместной учебной деятельности (мотивационный компонент – целевой компонент – компонент «действия / операции» – результативный компонент);

✓ *показатель 4* – сплоченность группы;

✓ *показатель 5* – эффективность совместной учебной деятельности (сформированность результатов обучения).

Для каждого показателя были разработаны критерии его проявления в ходе групповой работы слушателей, направленной на выполнение задания (решение задачи) (таблица 14).

*Таблица 14*

*Критерии выраженности показателей совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП*

Показатели	Критерии
<i>Показатель 1</i>	« <i>Однопредметность</i> »: не проявлена / проявлена частично / проявлена в полной мере
<i>Показатель 2</i>	<i>Полнота представленности внутренней структуры совместной учебной деятельности (учение – деятельность, осваиваемая в учении, – способы взаимодействия)</i> : не представлена / представлена частично / представлена полно
<i>Показатель 3</i>	<i>Полнота представленности компонентов совместной учебной деятельности</i> : не представлена / представлена частично / представлены все компоненты
<i>Показатель 4</i>	<i>Уровень сплоченности группы</i> : низкий / ниже среднего / средний / выше среднего / высокий
<i>Показатель 5</i>	<i>Эффективность совместной учебной деятельности (уровень сформированности результатов обучения)</i> : высокий – $\alpha 4$ / допустимый – $\alpha 3$ / критический – $\alpha 2$ / недопустимый – $\alpha 1$

С опорой на выделенные критерии и показатели нами были определены характеристики уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП (таблица 15, Приложение 4).

*Критерии выраженности уровней совместной учебной деятельности  
взрослых слушателей ДПП в ходе групповой работы*

Уровень совместной учебной деятельности	Критерии выраженности уровня совместной учебной деятельности
Уровень 1 – «Соприсутствие»	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уровень сплоченности группы – низкий / ниже среднего;</li> <li>✓ «однопредметность» учебной деятельности не проявлена: каждый слушатель преследует собственные цели деятельности, незначительно выражено или отсутствует согласование этих целей между членами группы;</li> <li>✓ обсуждение в группе с целью постановки и решения промежуточных задач происходит ситуативно, отдельные члены группы вовсе не участвуют в обсуждении;</li> <li>✓ способы учения и способы взаимодействия не выступают предметом совместной учебной деятельности;</li> <li>✓ учебная деятельность не эффективная (<math>\alpha 1</math>);</li> <li>✓ распределение в группе функций, действий, операций практически отсутствует или происходит как назначение лидером группы определенных ролей (а не коллективное принятие решения);</li> <li>✓ сопряжение деятельности может иметь место на заключительных этапах решения учебной задачи.</li> </ul>
Уровень 2 – «Взаимовлияние»	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уровень сплоченности группы – средний;</li> <li>✓ «однопредметность» учебной деятельности создается и стимулируется в большей степени усилиями педагога, при этом обучающиеся проявляют незначительную инициативу в построении совместных учебных действий;</li> <li>✓ постановка и решение промежуточных задач происходит в ходе обсуждения в группе при реализации отдельных компонентов совместной учебной деятельности;</li> <li>✓ способы учения не выступают предметом совместной учебной деятельности / или способы взаимодействия / или способы деятельности, осваиваемой в учении, не выступают предметом совместной учебной деятельности;</li> <li>✓ критический уровень эффективности учебной деятельности (<math>\alpha 2</math>);</li> <li>✓ распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение может происходить в ходе обсуждения в группе при реализации отдельных компонентов совместной учебной деятельности.</li> </ul>
Уровень 3 – «Взаимодействие»	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уровень сплоченности группы – высокий / выше среднего;</li> <li>✓ «однопредметность» учебной деятельности создается и поддерживается усилиями и педагога, и обучающихся, при этом обучающиеся проявляют инициативу в построении совместных учебных действий;</li> <li>✓ деятельность каждого слушателя направлена на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи) при реализации каждого компонента совместной учебной деятельности – целевого, компонента «действия / операции», результативного;</li> <li>✓ способы учения, способы деятельности, осваиваемой в учении и способы взаимодействия выступают предметом совместной учебной</li> </ul>

	деятельности; ✓ допустимый и высокий уровень эффективности учебной деятельности ( $\alpha_3, \alpha_4$ ); ✓ постановка и решение промежуточных задач происходит в ходе обсуждения в группе при реализации каждого компонента совместной учебной деятельности – целевого, компонента «действия / операции», результативного; ✓ распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение происходит в ходе обсуждения в группе при реализации каждого компонента совместной учебной деятельности – целевого, компонента «действия / операции», результативного.
--	--

Затем нами был разработан комплекс средств педагогической диагностики. Определение уровня совместной учебной деятельности обучающихся – достаточно сложная задача, т.к. объектом анализа выступает группа, групповой субъект. В то же время большое значение имеет оценка каждого конкретного слушателя, вовлеченного в учебную работу. Это требует комплексного подхода к ее решению, использования субъективных мнений участников групповой работы и объективных экспертных оценок наблюдателей.

Нами были использованы следующие средства педагогической диагностики: тест К.Э. Сижора (Приложение 1), опрос слушателей ДПП (лист самонаблюдения – в Приложении 2) и наблюдение/ опрос экспертов (лист наблюдений эксперта – в Приложении 3), программа опроса экспертов – в Приложении 11). Перечень инструментов педагогической диагностики представлен в таблице 16.

*Таблица 16*

*Инструменты педагогической диагностики выраженности уровня совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в ходе групповой работы*

Показатели совместной учебной деятельности	Критерии выраженности уровня совместной учебной деятельности	
	субъективные (оценка слушателя)	объективные (оценка эксперта)
	Методы сбора и обработка информации, диагностический инструментарий	
<i>Показатель 1</i>	Лист самонаблюдения	Лист наблюдения эксперта
<i>Показатель 2</i>		
<i>Показатель 3</i>		
<i>Показатель 4</i>	Тест К.Э. Сижора	
<i>Показатель 5</i>	Тестирование, опрос, анализ письменных работ,	

Процедура диагностики заключалась в следующем: слушателю предлагалось принять участие в опросе и оценить выраженность тех или иных показателей совместной учебной деятельности в баллах от 1 до 3: 1 – нет, 2 – частично, 3 – в полной мере. В числе других, опросник включал такие вопросы, как:

✓ насколько правильным, на Ваш взгляд, было распределение и координаций действий?

✓ насколько были полезными для решения задачи мнения, оценки и суждения участников групповой работы?

Тест К.Э. Сишора определяет индекс групповой сплоченности, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое и включает такие вопросы, как:

✓ «перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?»,

✓ «как бы вы оценили свою принадлежность к группе?» и др.

Таким образом, можно было получить оценку выраженности того или иного уровня совместной учебной деятельности каждым участником групповой работы.

Для диагностики совместной учебной деятельности мы также использовали оценку, которую дают эксперты-наблюдатели. В качестве экспертов в эксперименте выступали преподаватели, реализующие программу повышения квалификации, работодатели, заказчики. Лист наблюдений (опросник) эксперта содержал такие характеристики групповой работы, как

✓ «слушатели выдвигают новые цели и способы предметной деятельности (энергоаудит), осваиваемой в ходе обучения»;

✓ «слушатели самостоятельно регулируют характер и способы взаимодействия, направленного на решение задачи»;

✓ «анализ условий задачи происходит в ходе обсуждения в группе»;

✓ «распределение, выполнение и координация отдельных действий/операций, направленных на решение задачи, происходит в ходе обсуждения в группе»;



✓ «решение задачи принято и одобрено большинством участников групповой работы» и т.п.

Мнение экспертов мы использовали для определения валидности оценок участников групповой работы. Для этого проводили корреляционный анализ между оценками выраженности показателей уровней совместной учебной деятельности каждого участника групповой работы (субъективные критерии) и наблюдателя-эксперта (объективные критерии). Нами был использован метод ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена [144]. Учитывали, что по каждой переменной должно быть представлено не менее пяти и не более сорока наблюдений. В анализе результатов эксперимента учитывали оценки выраженности уровня совместной учебной деятельности только тех групп, в которых  $r_s \geq 0,64$  при  $p \leq 0,01$ . Пример расчета представлен в таблице 17, где показано, что результаты оценки уровня совместной учебной деятельности групп 2.1., 3.1., 3.2., 4.1. были «отбракованы» в силу недостаточно высокой корреляции оценок.

Таблица 17

*Коэффициенты корреляции между оценками выраженности показателей уровней совместной учебной деятельности по субъективным (оценка слушателя) и объективным (оценка эксперта) критериям*

Группа	Гр. 1.1	Гр. 1.2	Гр. 1.3	Гр. 2.1	Гр. 2.2	Гр. 2.3	Гр. 3.1	Гр. 3.2	Гр. 3.3	Гр. 4.1	Гр. 4.2
Кол-во слушателей	12	11	10	12	12	13	12	11	12	12	10
$r_s$	0,73	0,76	0,61	0,34	0,73	0,70	0,42	0,52	0,73	0,58	0,79
$p \leq$	0,01	0,01	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,05	0,01

Учитывая, что основная цель ДПП – формирование и /или развитие компетенций, мы оценивали эффективность совместной учебной деятельности по такому показателю, как уровень сформированности результатов обучения [15, 16]: высокий –  $\alpha 4$  (коэффициент усвоения 1-0,85), допустимый –  $\alpha 3$  (коэффициент усвоения 0,7-0,84), критический –  $\alpha 2$  (коэффициент усвоения 0,5-0,69), недопустимый –  $\alpha 1$  (коэффициент усвоения 0-0,49).

Для оценки уровня сформированности компетенций использовали тестирование, опрос, контрольные срезы, анализ устных, письменных работ, а также ме-

тодику А.В. Усовой [160, 161], которая основывается на определении коэффициента сформированности умения путем нахождения отношения между общим количеством действий, составляющих формируемое умение, и количеством действий, освоенных обучающимся.

Определение влияния экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП осуществляли на основе сравнения результатов диагностики контрольного этапа эксперимента в экспериментальных группах (ЭГ) и контрольных группах (КГ).

Статистическая обработка результатов экспериментального исследования была проведена с использованием программы Microsoft Excel 2007 и интегрированного статистического пакета SPSS 11.5. Для исследуемых показателей рассчитаны объем выборки (n), минимум (min), максимум (max), среднеквадратичное отклонение ( $\sigma$ ), средние значения (x), значения асимметрии (Skewness) и эксцесса (Kurtosis). Пример расчета статистических показателей для уровней выраженности по субъективным критериям (показатели 1, 2, 3) на контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 18.

*Таблица 18*

*Статистическая обработка результатов эксперимента (на примере статистических показателей для уровней выраженности по субъективным критериям (показатели 1, 2, 3) на контрольном этапе эксперимента)*

Группа	Показатели						
	n	min	max	$\sigma$	x	Skewness	Kurtosis
ЭГ	134	13	30	7,691	24,1	0,715	0,073
КГ	148	10	26	9,183	18,7	0,222	0,400

В связи с тем, что экспериментальные данные имеют закон распределения, близкий к нормальному, для оценки достоверных различий между ЭГ и КГ использовали параметрический t-критерий Стьюдента. Для оценки значимости различий в выраженности уровней совместной учебной деятельности нами также был использован многофункциональный критерий Фишера ( $\varphi^*$ ).

Слушатели ЭГ обучались по разработанной нами методике организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП. Слушатели КГ осваивали программу повышения квалификации в рамках традиционных методов организации групповой работы (лекционно-семинарские занятия).

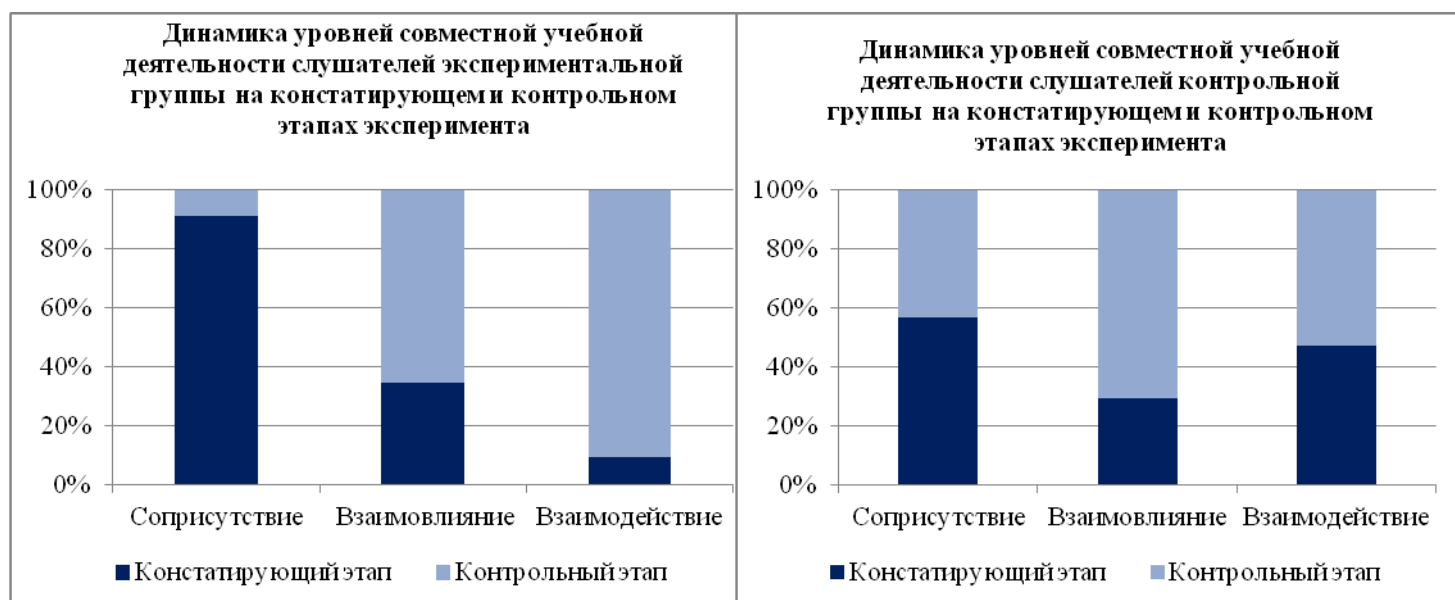
В ходе констатирующего этапа эксперимента нами была проведена диагностика по описанной выше схеме для определения начального уровня совместной учебной деятельности слушателей. В констатирующем эксперименте достоверные различия между показателями КГ и ЭГ не выявлены (значение критерия t-Стьюдента составило  $t=0,055$  при  $p \leq 0,05$ ).

По завершении формирующего этапа эксперимента нами была проведена повторная диагностика (контрольный этап), статистический анализ результатов которой позволил выявить значимые различия между показателями ЭГ и КГ: значение t-критерия Стьюдента составило  $t=1,682$  при  $p=0,15$ . Результаты диагностики представлены в таблице 19 и на рисунке 12.

*Таблица 19*

*Выраженность уровня совместной учебной деятельности слушателей КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента*

Уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП	Этапы эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	Кол-во слушателей (в %)	Кол-во слушателей (в %)	Кол-во слушателей (в %)	Кол-во слушателей (в %)
Уровень 1. «Соприсутствие»	78	83	59	8
Уровень 2. «Взаимовлияние»	13	9	31	17
Уровень 3. «Взаимодействие»	9	8	10	75



*Рис. 12. Динамика уровней совместной учебной деятельности слушателей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента*

Как показывает анализ данных, приведенных в таблице 18 и на рисунке 13, на контрольном этапе эксперимента заметна положительная динамика уровня «Взаимодействие» и уровня «Взаимовлияние» совместной учебной деятельности слушателей экспериментальной группы.

Однако для оценки эффективности экспериментальной методики необходимо было сопоставить показатели динамики параметров в экспериментальной и контрольной группах, выявить различия, вычислить их значимость. Результаты такого анализа представлены в таблице 20.

Таблица 20

Результаты сравнительного этапа эксперимента (динамика параметров в экспериментальной и контрольной группах, в %)

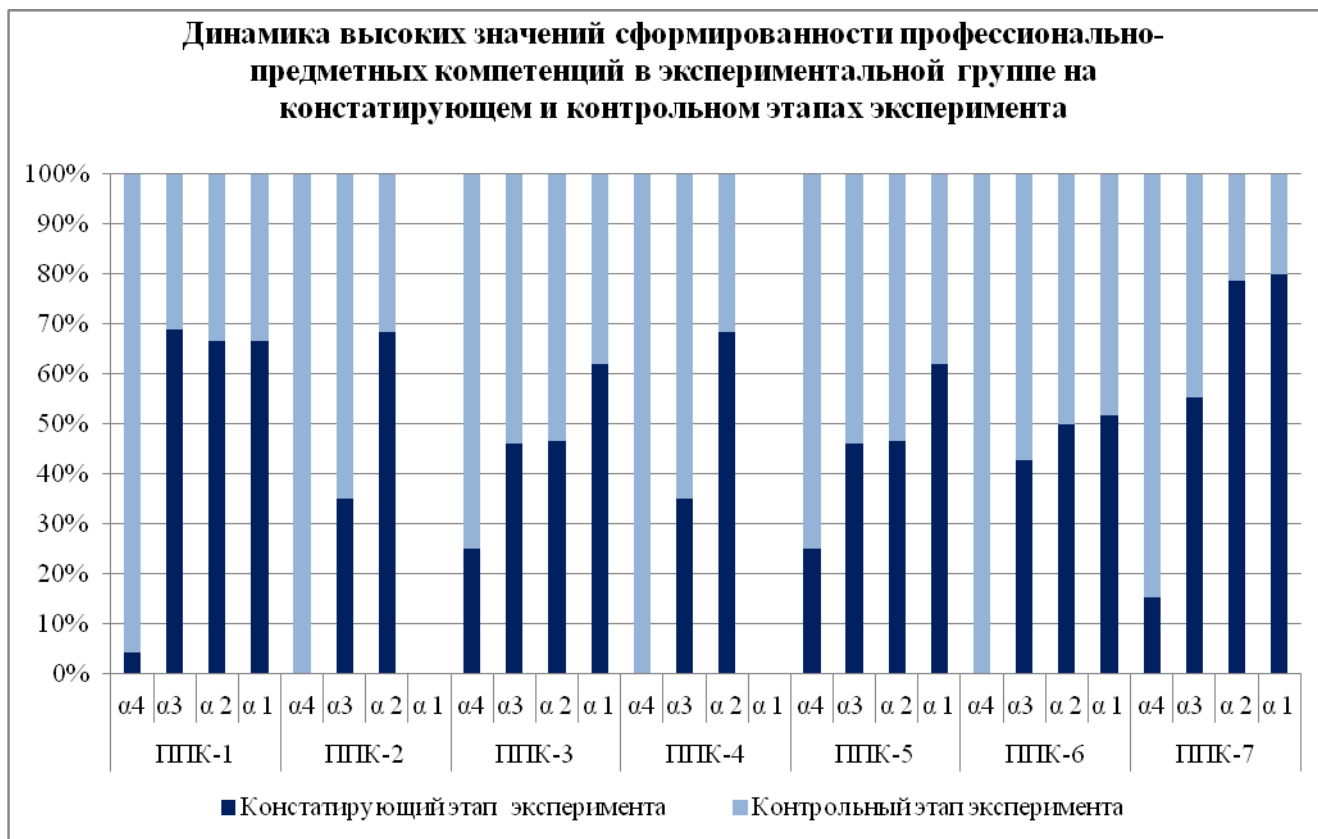
Уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП	Динамика параметров (в %)				φ *	Стат. знач-ть φ*
	ЭГ		КГ			
	Динамика	φ эмп.	Динамика	φ эмп.		
Соприсутствие	-19	1,267	-75	0,354	2,586	p ≤ 0,01
Взаимовлияние	+18	1,047	+8	0,345	3,774	p ≤ 0,01
Взаимодействие	+7	1,267	+67	0,147	2,287	p ≤ 0,01

Основными результатами обучения по программе повышения квалификации выступали профессионально-предметные (ППК-1, ППК-2, ППК-n) и социально-психологические (СПК-1, СПК-2, СПК-n) компетенции энергоаудитора. Уровень сформированности результатов обучения – один из показателей эффективности учебной деятельности в целом, и совместной учебной деятельности, в частности. Поэтому количество выпускников ДПП, демонстрирующих в ходе итоговой аттестации допустимые, средние и высокие значения сформированности компетенций – важный показатель эффективности используемой методики. Значения данных показателей проиллюстрированы таблицами 21, 22 и рисунками 13,14.

Таблица 21

*Показатели уровней сформированности профессионально-предметных компетенций слушателей экспериментальной группы*

Результаты обучения (компетенции)	Уровни сформированности	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
		Кол-во слушателей (в %)	Кол-во слушателей (в %)
<b>ППК-1</b>	$\alpha 4$	2,5	55,0
	$\alpha 3$	50,0	22,5
	$\alpha 2$	25,0	12,5
	$\alpha 1$	20,0	10,0
<b>ППК-2</b>	$\alpha 4$	0	5,0
	$\alpha 3$	35,0	65,0
	$\alpha 2$	65,0	30,0
	$\alpha 1$	0	0
<b>ППК-3</b>	$\alpha 4$	5,0	15,0
	$\alpha 3$	15,0	17,5
	$\alpha 2$	35,0	40,0
	$\alpha 1$	45,0	27,5
<b>ППК-4</b>	$\alpha 4$	0	5,0
	$\alpha 3$	35,0	65,0
	$\alpha 2$	65,0	30,0
	$\alpha 1$	0	0
<b>ППК-5</b>	$\alpha 4$	5,0	15,0
	$\alpha 3$	15,0	17,5
	$\alpha 2$	35,0	40,0
	$\alpha 1$	45,0	27,5
<b>ППК-6</b>	$\alpha 4$	0	2,5
	$\alpha 3$	7,5	10,0
	$\alpha 2$	20,0	20,0
	$\alpha 1$	72,5	67,5
<b>ППК-7</b>	$\alpha 4$	10,0	55,0
	$\alpha 3$	52,5	42,5
	$\alpha 2$	27,5	7,5
	$\alpha 1$	10,0	2,5

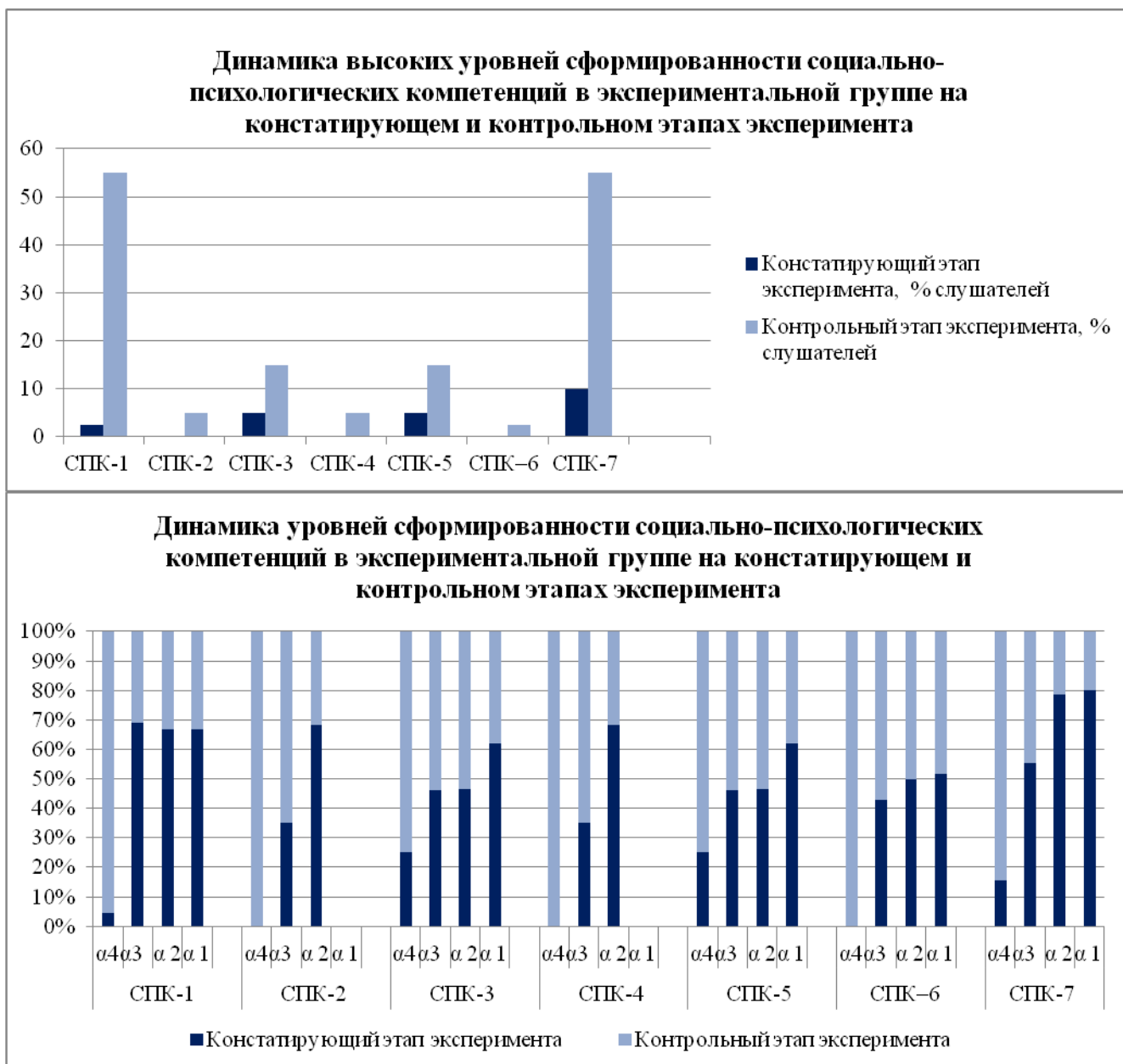


*Рис. 13. Динамика уровней сформированности профессионально-предметных компетенций в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента*

*Показатели уровней сформированности социально-психологических компетенций слушателей экспериментальной группы*

Результаты обучения (компетенции)	Уровни сформированности	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
		Кол-во слушателей (в %)	Кол-во слушателей (в %)
<b>СПК-1</b>	$\alpha 4$	2,5	55,0
	$\alpha 3$	50,0	22,5
	$\alpha 2$	25,0	12,5
	$\alpha 1$	20,0	10,0
<b>СПК-2</b>	$\alpha 4$	0	5,0
	$\alpha 3$	35,0	65,0
	$\alpha 2$	65,0	30,0
	$\alpha 1$	0	0
<b>СПК-3</b>	$\alpha 4$	5,0	15,0
	$\alpha 3$	15,0	17,5
	$\alpha 2$	35,0	40,0
	$\alpha 1$	45,0	27,5
<b>СПК-4</b>	$\alpha 4$	0	5,0
	$\alpha 3$	35,0	65,0
	$\alpha 2$	65,0	30,0
	$\alpha 1$	0	0
<b>СПК-5</b>	$\alpha 4$	5,0	15,0
	$\alpha 3$	15,0	17,5
	$\alpha 2$	35,0	40,0
	$\alpha 1$	45,0	27,5
<b>СПК-6</b>	$\alpha 4$	0	2,5
	$\alpha 3$	7,5	10,0
	$\alpha 2$	20,0	20,0
	$\alpha 1$	72,5	67,5
<b>СПК-7</b>	$\alpha 4$	10,0	55,0
	$\alpha 3$	52,5	42,5
	$\alpha 2$	27,5	7,5
	$\alpha 1$	10,0	2,5
<b>СПК-8</b>	$\alpha 4$	10,0	28,0
	$\alpha 3$	16,0	30,0
	$\alpha 2$	45,0	22,0
	$\alpha 1$	29,0	20,0





*Рис. 14. Динамика уровней сформированности профессионально-предметных компетенций в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента*

В ходе сравнительного этапа эксперимента был также проведен корреляционный анализ между результатами оценки выраженности показателей уровня совместной учебной деятельности (таблица 23).

*Коэффициенты корреляции между результатами оценки выраженности показателей уровня совместной учебной деятельности*

		Лист самонаблюдения (показатели 1-3)	Тест К.Э. Сишора (показатель 4)	Уровень сформированности результатов обучения (показатель 5)	
				ППК	СПК
Лист самонаблюдения (показатели 1-3)		1	0,295	0,869	0,523
Тест К.Э. Сишора (показатель 4)		0,295	1	0,196	0,773
Уровень сформированности результатов обучения (показатель 5)	ППК	0,869	0,196	1	0,465
	СПК	0,523	0,773	0,465	1

Особенно ярко проявляется положительная корреляционная зависимость между сформированностью структуры совместной учебной деятельности и профессионально-предметными компетенциями ( $r_s=0,869$  при  $p \leq 0,01$ ); групповой сплоченностью и социально-психологическими компетенциями ( $r_s=0,773$  при  $p \leq 0,01$ ).

В определении результативности экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности с использованием УПоС СД взрослых слушателей ДПП опирались на коэффициент эффективности экспериментальной методики А.Е. Усовой [161], ( $\eta_{\text{эксп.}}$ ). Формула определения коэффициента А.Е. Усовой выглядит так:  $\eta_{\text{эксп.}} = X_{\text{э}}/X_{\text{к}}$ , где

$\eta_{\text{эксп}}$  – коэффициент эффективности экспериментальной методики;

$X_{\text{э}}$  – среднее арифметическое значение показателей высоких уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в экспериментальной группе;

$X_{\text{к}}$  – среднее арифметическое значение проявлений высоких уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в контрольной группе.

Значение коэффициента эффективности экспериментальной методики представлено в таблице 24.

*Коэффициент эффективности экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП*

Уровень 3. «Взаимодействие»	Количество слушателей (в %)	Количество слушателей (в %)	Коэффициент эффективности ( $\eta_{\text{эксп}}$ )
	$\chi^3$	$\chi^k$	
	75	10	7,5
<i>Значение критерия Фишера</i>	$\varphi=2,094$	$\varphi=0,644$	$\varphi^*=13,057$ , при $p \leq 0,01$

Полученное эмпирическое значение (13,057) критерия Фишера  $\varphi^*$  находится в зоне значимости, что свидетельствует о статистической достоверности результатов экспериментальной методики организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

Для подсчета коэффициента эффективности экспериментальной методики  $\eta_{\text{эксп}}$  использовали результаты, эксплицирующие уровень 3 совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП – «Взаимодействие». Данные расчета приведены в таблице 23. Достаточно высокое значение  $\eta_{\text{эксп.ср.}}$  (7,5) убедительно свидетельствует о высокой эффективности разработанной методики организации совместной учебной деятельности с использованием УПоС СД взрослых слушателей ДПП.

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента для оценки эффективности экспериментальной методики

- были сформированы две группы испытуемых – контрольная и экспериментальная (выборка отвечает критерию репрезентативности);
- на основе выделенных показателей были определены субъективные и объективные критерии выраженности уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, сформирован диагностический инструментарий (методики отвечают критерию валидности);
- используя выделенные критерии, показатели, диагностические методики определяли уровень совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента;

- сравнение результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента в экспериментальной группе позволило выявить значимую позитивную динамику высоких уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП с использованием критерия Фишера и t-критерия Стьюдента; в контрольной группе положительная значимая динамика не выявилась;

- рассчитали коэффициент  $\eta_{\text{эксп}}$ , величина которого достаточна для формулировки вывода об эффективности экспериментальной методики.

Подводя итог, можно сделать вывод, что анализ результатов педагогического эксперимента подтверждает эффективность разработанной педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и подтверждает действительное проявление определенных на теоретическом этапе исследования положений, в том числе раскрывающих педагогические условия организации совместной деятельности взрослых слушателей ДПП.

## Выводы по второй главе

Совместная учебная деятельность взрослых слушателей программ ПК – это учебная деятельность группы обучающихся, в числе основных признаков которой можно назвать направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи); постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение); распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение).

Для исследования формирования профессиональной компетентности выпускника ДПП в ходе совместной учебной деятельности выделены уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, характеризующиеся различными уровнями групповой сплоченности (уровень 1 «Соприсутствие», уровень 2 «Взаимовлияние», уровень 3 «Взаимодействие»). Выделены показатели уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП как в её внутреннем, так и во внешнем контуре, а также объективные и субъективные критерии их оценки.

УПоС СД представляет собой комплекс единиц процесса обучения, задающих условия, необходимые для успешного решения учебной проблемы или задачи в совместной деятельности субъектов обучения.

Организация совместной учебной деятельности есть проектирование, реализация и рефлексия учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности (УПоС СД), вид и функциональное значение которых определяются инвариантной структурой компетентности выпускника ДПП. Педагогическая деятельность по реализации УПоС СД включает в себя ряд последовательных этапов и видов работ. На этапе исследования педагогическая деятельность направлена на изучение будущей профессиональной деятельности выпускника вуза. Затем на исследовательском этапе педагог осуществляет поиск описаний конкретных ситуаций – реальных или вымышленных, которые могут или

могли бы произойти в профессиональной деятельности. Изучив конкретные ситуации, педагог приступает к *проектированию* заданий. Деятельность преподавателя по организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представляет собой конструирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности (организация аудиторной совместной учебной деятельности в группе), организацию деятельности в группе, дискуссии, поддержание и обеспечение развития групповой динамики.

Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей как совокупность мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды, направленных на достижение запланированных результатов обучения по ДПП, оптимизируют реализацию каждого ее этапа.

На первом – проектировочном – этапе решаются задачи разработки компетентностной модели выпускника ДПП и на ее основе – системы учебных заданий как методической основы УПоС СД, а также оценочных средств.

Определены следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП:

- методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП;
- отражение в компетентностной модели выпускника ДПП социального и предметного контекстов профессиональной деятельности;
- проектирование УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности выпускника ДПП;
- обеспечение «трехслойности» структуры задачи;
- отражение в задании требования решить задачу коллективным способом.

Этап реализации ДПП представляет собой создание УПоС СД в ходе групповой аудиторной работы. Были разработаны следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП на этапе реализации:

- обеспечение однопредметности совместной учебной деятельности;
- обеспечение актуализации опыта взрослого обучающегося;
- обеспечение рефлексии на каждом этапе совместной учебной деятельности;
- обеспечение развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности;
- обеспечение обсуждения в группе с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий на каждом этапе совместной учебной деятельности.

Рефлексивно-оценочный этап реализации ДПП представляет собой оценку содержания и качества учебного процесса субъектами этого процесса: преподавателем и взрослыми слушателями ДПП. Поэтому выделено педагогическое условие рефлексивно-оценочного этапа ДПП, которое заключается в обеспечении рефлексии результатов обучения эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: целевого, теоретико-методологического, организационно-процессуального и результативно-диагностического. На основе сконструированной педагогической модели разработана и апробирована экспериментальная методика организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования. Педагогический процесс осуществлялся поэтапно, каждый этап имел определенную цель, в соответствии с которой ставились специфические задачи.

Педагогический эксперимент проводился с 2011 по 2013 гг. в несколько этапов, стратегия реализации каждого этапа детерминировалась определенной целью и была реализована в конкретных задачах по заранее определенной программе.

В экспериментальной методике организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП опирались на теоретико-методологические под-

ходы и принципы, проектировали и создавали в ходе эксперимента учебные профессионально-ориентированные ситуации совместной деятельности (УПоС СД).

Третий (контролирующий) этап позволил определить уровень сформированности совместной учебной деятельности в экспериментальной группе, где внедрялась экспериментальная методика, и в контрольной группе, где профессиональная подготовка слушателей осуществлялась в рамках традиционных методов.

В ходе аналитического этапа осуществляли сопоставление полученных результатов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. Сравнение показателей констатирующего и формирующего экспериментов в экспериментальной группе позволило выявить значимую положительную динамику, значение критерия t-Стьюдента равно  $t=1,683$  при  $p \leq 0,15$ .

Эффективность методики подтвердилась с помощью коэффициента эффективности экспериментальной методики Усовой ( $\eta_{\text{эксп.}}=7,5$  при  $\varphi^*=13,057$ ,  $p=0,01$ ).

Таким образом, анализ результатов педагогического эксперимента подтверждает эффективность разработанной педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в целом и педагогических условий организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, в частности.



## Заключение

Результаты проведенного исследования проблемы организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП подтверждают положения выдвинутой гипотезы, справедливость сформулированных теоретических положений и позволяют сделать следующие **выводы**.

1. *Совместная учебная деятельность* – это учебная деятельность группы обучающихся, в числе основных признаков которой можно назвать следующие:

- направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей для группы цели (решение учебной задачи),
- постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение),
- распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе (формирование совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий и их сопряжение).

Внутренняя структура совместной деятельности задает «трехслойное» строение ее цели, предмета, продукта, средств: первый слой – *учение*, второй слой – *деятельность, осваиваемая в учении*, третий – *взаимодействие*.

Внешняя структура совместной учебной деятельности взрослых слушателей программ ПК включает этап мотивации, целеполагания, выполнения действий/операций, проверки и принятия результата. При этом каждый из этапов реализуется в ходе обсуждения в группе и формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий с их последующим сопряжением (координацией).

2. Деятельность преподавателя по организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представляет собой конструирование учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности (организация аудиторной совместной учебной деятельности в группе), организацию деятельности в группе, дискуссии, поддержание и обеспечение развития групповой динамики. *Учебная профессионально-ориентированная*

*ситуация совместной деятельности (УПоС СД)* – единица совместной деятельности обучающихся; система конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих взаимодействие обучающихся друг с другом в социальном и предметном контекстах их профессиональной деятельности. На основании представленной инвариантной структуры компетентности выпускника разрабатывались соответствующие комплексы УПоС СД:

➤ *УПоС СД формирования мотивов совместной деятельности* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование мотивов учения, деятельности, осваиваемой в учении, и способов взаимодействия.

➤ *УПоС СД формирования ценностных отношений* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование ценностных отношению в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

➤ *УПоС СД актуализации знаний, умений и навыков* – УПоС СД, целью реализации которой является актуализация знаний, умений и навыков в учении, деятельности, осваиваемой в учении и способах взаимодействия.

➤ *УПоС СД формирования профессионально важных качеств* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование профессионально важных качеств в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

➤ *УПоС СД формирования механизмов реализации опыта* – УПоС СД, целью реализации которой является формирование механизмов реализации опыта в учении, деятельности, осваиваемой в учении, и способах взаимодействия.

3. Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП конституируется рядом педагогических принципов, отражающих общие требования к организации учебного процесса. Методологическую основу составили деятельностный, контекстный, ситуационно-контекстный, личностно-ориентированный подходы. В рамках нашего исследования в числе таких принципов определены:

- принцип актуализации (экстериоризации) «своего» опыта взрослого слушателя в совместной учебной деятельности;

- принцип интериоризации актуализированного опыта профессиональной деятельности «другого» в совместной учебной деятельности;

- принцип формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий в каждом компоненте совместной деятельности: на каждом этапе совместной учебной деятельности.

4. Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП обусловлены результативно-целевым компонентом ДПП, а именно – профессиональной компетентностью выпускника ДПП. Профессиональная компетентность выпускника ДПП в нашем исследовании – это запланированные результаты обучения по ДПП, которые представляют собой комплекс профессионально-предметных и социально-психологических компетенций, являющихся интегральной, содержательно-процессуальной характеристикой личности, определяющей успех профессиональной деятельности и ответственность за ее результаты. Нами определены следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП:

- *методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП*, который заключается в привлечении всех заинтересованных институтов системы ДПО – заказчиков ДПП, обучающихся по таким программам, провайдеров услуг ДПО, представителей реального сектора экономики – к проектированию целей и результатов обучения, которые в дальнейшем обуславливают содержание подготовки;

- *отражение в компетентностной модели выпускника ДПП социального и предметного контекстов профессиональной деятельности*, суть которых состоит в разработке как профессионально-предметных, так и социально-психологических компетенций выпускника ДПП;

- *проектирование УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности выпускника ДПП*: каждое упражнение разрабатывается с целью формирования определенных инвариантов компетентности: мотивов, ценностных

отношений, знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и механизмов реализации опыта;

- *обеспечение «трехслойности» структуры задачи:* стратегия разработки упражнений опирается на «трехслойность» ситуации учебного взаимодействия, а именно – учение, деятельность, осваиваемая в учении, взаимодействие, что позволяет придерживаться внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП; в соответствии с её внутренней структурой на этапе проектирования каждое упражнение распределяется по трем слоям; содержание первого слоя определяют учебные действия и операции, выполняемые слушателями в ходе решения проблемной ситуации; в основу второго слоя закладываются трудовые функции и профессиональные задачи, реализуемые специалистами-выпускниками программы повышения квалификации в ходе профессиональной деятельности; наполнение третьего слоя обеспечивают способы взаимодействия между членами группы, планируемые к реализации в ходе решения учебной ситуации;

- *отражение в задании требования решить задачу коллективным способом:* в инструкции к каждому заданию дается установка на решение задачи коллективным способом.

Этап реализации ДПП представляет собой создание УПоС СД в ходе групповой аудиторной работы. Учитывая структуру совместной учебной деятельности и особенности обучения взрослых, были разработаны следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП на этапе реализации:

- *обеспечение однопредметности совместной учебной деятельности,* которое заключается в мониторинге преподавателем наличия единой цели деятельности у всех членов группы, основанном на построении обучающимися общего способа координации индивидуальных операций и их согласовании, обеспечивающем реализацию заданного образца в соответствии с его содержанием;

- *обеспечение актуализации опыта взрослого обучающегося, суть которого состоит в использовании взрослыми слушателями ДПП в качестве аргументации точки зрения собственного профессионального опыта и знаний;*
- *обеспечение рефлексии на каждом этапе совместной учебной деятельности, которое состоит в обсуждении обучающимися способов и результатов взаимодействия в процессе решения УПоС СД;*
- *обеспечение развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности, в основе которого лежит наблюдение преподавателя за сплочением группы и поддержание более тесного взаимодействия в случаях, когда переход от одного уровня совместной учебной деятельности к другому замедлен;*
- *обеспечение обсуждения в группе с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий на каждом этапе совместной учебной деятельности, суть которого заключается в предложении обсудить мнения, находки и предложения членов группы, чтобы собрать воедино и проанализировать индивидуальные вклады.*

Рефлексивно-оценочный этап реализации ДПП представляет собой оценку содержания и качества учебного процесса субъектами этого процесса: преподавателем и взрослыми слушателями ДПП. Рефлексия содержания обучения представляет собой обсуждение в группе и оценку эффективности совместной учебной деятельности. Рефлексия качества учебного процесса связана с обсуждением компетенций, сформированных или усовершенствованных в процессе освоения ДПП. Опираясь на данные положения, мы выделили педагогическое условие рефлексивно-оценочного этапа ДПП, которое заключается в *обеспечении рефлексии результатов обучения эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП*

5. Уровнями совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, характеризующимися различными уровнями групповой сплоченности, являются уровень 1 «Соприсутствие», уровень 2 «Взаимовлияние», уровень 3 «Взаимодействие». Критериями эффективности совместной учебной деятельности

взрослых слушателей ДПП являются субъективные (оценки самих обучающихся своего взаимодействия в группе) и объективные (оценки преподавателя, эксперта или наблюдателя на основании внешней и внутренней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП в процессе наблюдения за процессом решения и анализа учебных ситуаций). Показатели критерия связаны с внутренней (учение; деятельность, осваиваемая в учении; способы взаимодействия) и внешней (мотивационный компонент, целевой компонент, компонент «действия/операции», результативный компонент) структурой совместной учебной деятельности.

Анализ полученных в педагогическом эксперименте результатов подтверждает основные теоретические положения и выводы исследования, свидетельствует об эффективности предложенной методики. Исследование педагогических условий организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП доказало состоятельность и научную значимость выдвинутой гипотезы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности : (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды / К. А. Абульханова-Славская. – Воронеж ; Москва : МОДЭК : ИППП, 1999. – 224 с.
2. Аверьянов А. Н. Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. – Москва : Политиздат, 1985. – 263 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – Москва : Просвещение, 1980. – Т. 1. – 232 с.
4. Аниськина Н. Н. Проблемы и перспективы развития системы ДПО в России / Н. Н. Аниськина, В. Г. Иванов, С. О. Дерябина // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 5 – С. 3-6.
5. Атлягузова Е. И. Компетентностная модель специалиста технического профиля / В. И. Атлягузова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1 (8). – С. 43-47.
6. Бабенко О. А. Профессионально важные качества личности менеджера / О. А. Бабенко. – Москва : Содружество, 2005. – 199 с.
7. Базаров, Т. Ю. Управление персоналом : практикум / Т. Ю. Базаров. - Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 239 с.
8. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
9. Барабанова С. В. Дополнительное профессиональное образование в Российской Федерации : правовое регулирование и технологии / С. В. Барабанова, И. М. Городецкая, Ф. Т. Шагеева // Ежегодник российского образовательного законодательства. – 2011. – Т. 6. – С. 25-49.
10. Беликов В. А. Образование : деятельность : личность / В. А. Беликов. – Москва : Академия Естествознания, 2010. – 340 с.
11. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика.

– 2006. – № 5 – С. 60-66.

12. Бережная И. Ф. Анализ ценностных ориентаций студентов как фактор организации воспитательной работы в вузе / И. Ф. Бережная // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. – Воронеж, 2003. – С. 23-30.

13. Бережная И. Ф. К вопросу о целях воспитания студентов вуза / И. Ф. Бережная // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста. – Воронеж, 2001. – С. 193-194.

14. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Эйдос : интернет-журнал. – 2005. – 10 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

15. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учебно-методическое пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с.

16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.

17. Бодалев А. А. Психология общения : избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 254 с.

18. Боденко Б. Н. Сформированность ключевых компетентностей как фактор социально-психологической защищенности человека / Б. Н. Боденко // Проблемы качества образования : в 3 кн. – Москва ; Уфа, 2005. – Кн. 2. – С. 92-95.

19. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

20. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 243 с.

21. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение : избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – Москва ; Воронеж : МПСИ : МОДЭК, 1996. – 387 с.

22. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный



подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

23. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

24. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.

25. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 328 с.

26. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

27. Вербицкий А. А. Основы концепции развития непрерывного экологического образования // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 31-36.

28. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : научно-методическое пособие. – Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.

29. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 13-19.

30. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма : проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с.

31. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых : стимулы и мотивы. / С. Г. Вершловский. – Москва : Педагогика, 1987. – 183 с.

32. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

33. Волкова О. К. Компетентностный подход при проектировании образовательных программ / О. К. Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34-36.

34. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. 2006. – 135 с.
35. Вьюнова Н. И. Методологическая рефлексия преподавателя университета / Н. И. Вьюнова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 8. – С. 29-30.
36. Гайдар К. М. Развитие субъектности учебной группы в совместной деятельности : экспериментальный подход / К. М. Гайдар // Вестник Ярославского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3. – С. 151-154.
37. Гайдар К. М. Размышления о психологии коллектива и группового субъекта : (перечитывая наследие А. С. Макаренко) / К. М. Гайдар // Человек. Сообщество. Управление. – Краснодар, 2012. – № 3. – С. 89-100.
38. Гайдар К. М. Самооценка группового субъекта / К. М. Гайдар // Известия Саратовского университета. Новая сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11, вып. 4. – С. 64-68.
39. Гайдар К. М. Учебная группа как субъект совместной деятельности и учет ее субъектных особенностей в работе куратора / К. М. Гайдар // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2012. – № 1. – С. 55-58.
40. Гальперин П. Я. Введение в психологию. / П. Я. Гальперин. – Москва : МГУ, 1976. – 150 с.
41. Гершунский Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. - Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
42. Гилева И. О. Творчество как характеристика профессионализма / И. О. Гилева // Прикладная психология. – 2002. – № 4. – С. 59–65.
43. ГОСТ ИСО 50001-2012 Системы энергетического менеджмента. Требования и руководство по применению. – Москва : Стандартинформ, 2013. – 28 с.
44. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной

деятельности : учебное пособие для вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

45. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – Москва : Логос, 2000. – 224 с.

46. Давыденко Т. М. Проектирование учебного занятия : учебное пособие / Т. М. Давыденко, Е. В. Тонков. – Белгород : БелГУ, 2002. – 92 с.

47. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972. – 423 с.

48. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1995. – 144 с.

49. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996 – 544 с.

50. Дейнека А. В. Управление персоналом организации : учебник для бакалавров / А. В. Дейнека. – Москва : Дашков и К°, 2015. – 288 с.

51. Дорофеев А. В. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. В. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.

52. Дронова Т. А. Компоненты и критерии профессионализма / Т. А. Дронова, А. А. Дронов // Техника и безопасность объектов уголовно-исполнительной системы. – Воронеж, 2010. – С. 342-349.

53. Дубинина А. В. Проблематика личностно-ориентированного подхода в современной системе образования / А. В. Дубинина // Проблемы и перспективы развития образования. – Пермь, 2013. – С. 5-7.

54. Емекеев А. А. Некоторые аспекты формирования мотивации профессиональной карьеры / А. А. Емекеев // Интеграция образования. – 2004. – № 4. – С. 143-148.

55. Ефимова Г. З. Инновационный потенциал профессорско-преподавательского состава вуза как фактор конкурентоспособности выпускников // СИСП. – 2010. – № 2. – С. 16-17.

56. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-

педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2003. – 208 с.

57. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Новая школа, 1996. – 432 с.

58. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. А. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-29.

59. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.

60. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект : Мир, 2005. – 329 с.

61. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования : (теоретический аспект) : дисс. ... канд. пед. наук / А. В. Зеленцова. – Волгоград, 1996. – 184 с.

62. Зелетдинова Э. А. Модель выпускника вуза в рамках компетентностного подхода к целям и результатам высшего профессионального образования : (на примере специальности «Социология») / Э. А. Зелетдинова, М. Д. Ильязова, Л. Ю. Бусурина. – Астрахань : АИПКП, 2008. – 111 с.

63. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва ; Воронеж : МПСИ : МОДЭК, 2010. – 448 с.

64. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

65. Иванова Е. М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности : учебно-методическое пособие / Е. М. Иванова. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1992. – 94 с.

66. Иванова Е. М. Технология психологической оценки профессионала /

Е. М. Иванова // Вопросы психологии. – № 4. – 1991. – С. 35-42.

67. Ильязова М. Д. Модель выпускника вуза в рамках компетентного подхода к целям и результатам ВПО / М. Д. Ильязова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 3. – С. 77-78.

68. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента : ситуационно контекстный подход : дис. ... д-ра пед. наук / М. Д. Ильязова. – Москва, 2011. – 289 с.

69. Истомина С. В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Истомина. – Москва, 2009. – 182 с.

70. Каралаш И. А. Целеполагание в педагогической деятельности : учебно-методическое пособие / И. А. Каралаш, И. С. Сивова. – Астрахань : АОИУУ, 2004. – 116 с.

71. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология : учебник / Б. Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 960 с.

72. Китаева Н. Н. Частно-государственное партнерство – основа взаимодействия бизнеса и вузов / Н. Н. Китаева // Внедрение Европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования. – Москва, 2011. – URL: <http://expert-nica.ru/library/sbornik2011/4/gurov.doc> (дата обращения: 12.09.2015).

73. Ковалев Г. А. Общение как психолого-педагогическая основа учебно-воспитательного процесса / Г. А. Ковалев // Биология в школе. – 1987. – № 4. – С. 24-28.

74. Коджаспирова А. Ю. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.

75. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах : учебное пособие для студентов вузов / Я. Л. Коломинский. – Минск : ТетраСистемс, 2001. – 314 с.

76. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе : теория, технология, практика / В. Н. Кругликов. – Санкт-Петербург : ВИТУ. – 1998. – 308

с.

77. Крысько В. Г. Психология и педагогика : курс лекций / В. Г. Крысько. – Москва : Омега-Л, 2006. – 368 с.

78. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Ленинград : Медицина, 1984. – 216 с.

79. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 5-13.

80. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 2005. – 128 с.

81. Купавцев А. В. Деятельностная альтернатива в образовании / А. В. Купавцев // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 27-33.

82. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : в 3 ч. / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного университета, 2002. – Ч. 2. – 232 с.

83. Ларионова Г. А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов : [знания, действия, деятельность, самоопределение] / Г. А. Ларионова. – Челябинск : Челябинский государственный агроинженерный университет, 2004. – 171 с.

84. Леднев В. С. Непрерывное образование : структура и содержание / В. С. Леднев. – Москва : АПН СССР, 1988. – 28 с.

85. Леонтьев А. Н. Анализ деятельности / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1983. – № 2. – С. 5-17.

86. Леонтьев А. Н. Деятельность : сознание : личность. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

87. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1981. – 584 с.

88. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.

89. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 448 с.
90. Ломов Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – Москва, 1976. – С. 77-78.
91. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие / В. Я. Ляудис. – Москва : УРАО, 2000. – 128 с.
92. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 312 с.
93. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.
94. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.
95. Мельничук О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5 – С. 19-26.
96. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Общество «Знание России». – 2001. – URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 13.10.2013).
97. Мотовилин О. Г. Оценка персонала в современных организациях : ассесмент-технологии : профессиография : организационная диагностика. / О. Г. Мотовилин, И. А. Мотовилина. – Москва : Институт консультирования и системных решений, 2009. – 388 с.
98. Недбаева С. В. Интеграция взаимодействия высшего профессионального образования с требованиями работодателей в мониторинге оценки качества деятельности вуза / С. В. Недбаева // Аккредитация в сфере высшего профессионального образования России : состояние и перспективы. – Москва, 2010. – URL: [http://expert-nica.ru/sbornik/articles\\_doc/Nedbaeva.doc](http://expert-nica.ru/sbornik/articles_doc/Nedbaeva.doc) (дата обращения: 30.06.2014).
99. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

100. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с.
101. Новиков А. М. Пирамида переворачивается / А.М. Новиков // Учительская газета. – 1995. – № 47/48.
102. Новиков А. М. Проектирование педагогических систем / А. М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 23-28.
103. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2009. – 272 с.
104. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон РФ № 273-ФЗ, от 1 сентября 2013 г.
105. Об отклонении Федерального закона «О дополнительном образовании» : письмо Президента РФ от 8 августа 2001 г. № Пр-1436. – URL: <http://jurbase.ru/texts/sector079/tes79139.htm>. (дата обращения: 25.08.2011 )
106. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 июля 2013 г. № 499 г. Москва. – URL: <https://rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html> . (дата обращения: 12.10.2015 )
107. Обозов Н. Н. Психология совместной деятельности / Н. Н. Обозов. – Санкт-Петербург : Академия психологии, предпринимательства и менеджмента, 1997. – 64 с.
108. Образование взрослых на рубеже веков : вопросы методологии, теории и практики : в 4 т., 12 кн. / науч. ред. В. И. Подобед. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – Т. 3, кн. 1: Образование взрослых : социально-психологические проблемы, поиски, решения / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – 184 с.
109. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : в 2 кн. / Под ред.: В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Издательство Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1. – 174 с.



110. Основы андрагогики : терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
111. Основы андрагогики : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. А. Колесникова [и др.] ; под ред. И. А. Колесниковой. — Москва : Академия, 2003. – 239 с.
112. Парыгин Б.Д. Социальная психология : проблемы методологии, теории и истории : (новое в гуманитарных науках). – Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. – 592 с.
113. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
114. Педагогика профессионального образования / Е. А. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
115. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений / Н. В. Ключева [и др.] ; под ред. Н. В. Ключевой - Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
116. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
117. Первые итоги Президентской программы повышения квалификации инженерных кадров – 5000 высококлассных инженеров. – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/3074/> (дата обращения: 1.02.2017)
118. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : избранные труды / Л. А. Петровская. – Москва : Смысл, 2007. – 686 с.
119. Петрунева Р. М. О главной цели образования / Р. М. Петрунева, Н. В. Дулина, В. В. Токарев // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 40-46.
120. Петрунева Р. М. О методологии комплексной социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 2. – С.65-70.

121. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. П. Гарунов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
122. Пидкасистый П. И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П. И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47-52.
123. Пиралова О. Ф. Диагностирование компетентности инженеров : специальность 190301.65 «Локомотивы» / О. Ф. Пиралова, П. Н. Блинов, Ф. Ф. Ведякин. - Москва : Академия Естествознания. – 2010. – 88 с.
124. Пищулин В. Г. Модель выпускника университета / В. Г. Пищулин // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 22-27.
125. Плотникова М. Ю. Обогащение профессионального опыта студентов-психологов как условие становления профессионального самосознания : дис. .... канд. психол. наук / М. Ю. Плотникова. – Иркутск, 2008. – 230 с.
126. Подобед В. И. Развитие государственно-общественного управления образованием взрослых / В. И. Подобед. – Санкт-Петербург : ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 235 с.
127. Поливанова Н. И. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности / Н. И. Поливанова, И. В. Ривина // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 42-53.
128. Попков В. А. Дидактика высшей : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2004. – 192 с.
129. Президентская программа повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 годы URL: <http://news.kremlin.ru/media/events/files/41d3e9dc62c0fe48ebce.pdf>. (дата обращения: 8.10.2013)
130. Психология : словарь / Под общ. ред.: А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
131. Развитие преподавателя вуза : рефлексивно-акмеологическая стратегия / [редкол.: Н. И. Вьюнова (отв. ред.) и др.]. – Воронеж : Воронежский

ЦНТИ - Филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2012. – 179 с.

132. Ратанова Т. А. Социальная психология / Т. А. Ратанова, Т. И. Дымнова. – Москва : Альфа, 2003. – 194 с.

133. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти : полный курс психологии развития / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

134. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. – 688 с.

135. Рубцов В. В. Коллективно-распределенные учебные среды и требования, предъявляемые к их разработке / В. В. Рубцов // Коммуникативно-ориентированные образовательные среды : психология проектирования. – Москва, 1996. – С. 7-23. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/Rko-0071.htm#p7>. (дата обращения: 15.06.2016)

136. Рубцов В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды : психология проектирования / В. В. Рубцов. – Москва : Вен-Мер, 1996.–158 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Rko-1996/Rko-158.html>. (дата обращения: 3.04.2016)

137. Рубцов В. В. Социальные взаимодействия и обучение / В. В. Рубцов // Основы социально-генетической психологии : избранные психологические труды / В. В. Рубцов. – Воронеж ; Москва, 1996. – С. 10-27. – URL : <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=85891>. (дата обращения: 3.04.2016)

138. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 224 с.

139. Самуйлов В. М. Договорные отношения «вуз-предприятие» / В. М. Самуйлов, Е. В. Ревина // Железнодорожный транспорт. – 1997. – № 2. – С. 65-69.

140. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.

141. Семушина Л. Г. Влияние профессионально-квалификационной структуры труда на структуру профессионального образования / Л. Г. Семушина // Специалист. – 2004. – № 10. – С. 26-29.

142. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – Москва : Логос, 1999. – 272 с.
143. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В. В. Сериков. – Москва : [б.и.], 1998. – 289 с.
144. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 350 с.
145. Сильченко Т. В. Профессиональная компетентность современного инженера / Т. В. Сильченко. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2011. – 362 с.
146. Скопылатов И. А. Управление персоналом / И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов. – Санкт-Петербург : Издательство Смольного университета, 2000. – 400 с.
147. Словарь-справочник по социологии / А. А. Акмалова [и др.]. – Москва : Дашков и К°, 2011. – 304 с.
148. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1977. – 136 с.
149. Соловьев В. П. Компетентностная модель выпускника / В. П. Соловьев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 76-79.
150. Стародубцева Е. В. Позиция преподавателя системы постдипломного образования как андрагога-консультанта / Е. В. Стародубцева // Теория и практика образования в современном мире. — Санкт-Петербург, 2012. – С. 396-399.
151. Субетто А. И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе системнодеятельностного и компетентностного подхода / А. И. Субетто. – Кострома : Издательство КГУ им. Некрасова, 2005. – 28 с.
152. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода : классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – Санкт-Петербург ; Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

153. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Б. Хихловский. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 1987. – 176 с.

154. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – Москва : ИЦ ПКПС, 2004. – 16 с.

155. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

156. Творогова Н. Д. Общение: диагностика и управление / Н. Д. Творогова. – Москва : Смысл, 2002. – 246 с.

157. Терехин В. А. Совместная деятельность на разных этапах онтогенеза : учебное пособие. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2007. – 121 с.

158. Толкачева Н. А. Взрослый человек как субъект обучения / Н. А. Толкачева // Каталог статей интернет-конференций Центра Перспективных Исследований при Сибирской Академии государственной службы. – URL: <http://cprsob.ru/load/17-1-0-48> (дата обращения: 18.03.2017).

159. Уидет С. Руководство по компетенциям / С. Уидет, С. Холлифорд. – Москва : НИРРО, 2003. – 228 с.

160. Усова А. В. Теория и практика развивающего обучения : учебное пособие / А. В. Усова. – Челябинск : Факел, 1998. – 31 с.

161. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – Москва : Знание, 1987. – 78 с.

162. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв [и др.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

163. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : ИНТОР, 1994. – 128 с.

164. Флиер А. Я. Человек и культура : параметры сопряженности / А. Я.

Флиер // Культура культуры. – 2015. – № 2. – URL: <http://cult-cult.ru/human-and-culture-factors-of-congruence>. (дата обращения: 01.08.2016).

165. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – Москва : Московский государственный университет, 1989. – 240 с.

166. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 544 с.

167. Цукерман Г. А. Предметность совместной учебной деятельности / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41-49.

168. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г. А. Цукерман. – Москва, 1992. – 39 с.

169. Чернилевский Д. Непрерывное образование : второе высшее / Д. Чернилевский, В. Моисеев // Высшее образование в России. – 2003. – № 4. – С. 22-26.

170. Чурляева Н. П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н. П. Чурляева. – Красноярск, 2007. – 44 с.

171. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

172. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности : (системогенетический подход) / В. Д. Шадриков. – Ярославль : ЯрГУ, 1979. – 91 с.

173. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение. – 1986. – 142 с.

174. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 250 с.

175. Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды / Б. Д. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

176. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. –

№ 2. – С. 16-23.

177. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64-77.

178. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.

179. Berns R. G. Contextual teaching and learning: preparing students for the new economy / R. G. Berns, P. M. Erickson // The highlight zone research at work. – 2001. – № 5. – P. 2-9.

180. Dirkx J. M. Context in the contextualized curriculum : adult life worlds as unitary or multiplistic? / J. M. Dirkx, M. Amey, L. Haston // Proceedings of the Eighteenth Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. – St. Louis, MO : University of Missouri. – 1999. – P. 78-83.

181. European Business Forum on Vocational Training. Challenges and trends in continuing development of skills and career development of the European workforce. Survey report. – Brussels : European Commission, 2012. – 59 p. – URL: [http://eutrainingforum.teamwork.fr/docs/survey\\_report.pdf](http://eutrainingforum.teamwork.fr/docs/survey_report.pdf) (дата обращения: 17.09.2012).

182. Gillies R. M. Cooperative learning. Integrating theory and practice / R. M. Gillies. – Sage Publications, INC., 2007. – 288 p.

183. Imel S. Contextual learning in adult education / S. Imel // Practice application. – ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational education, 2000. – Brief № 12. – P. 3-4.

184. Knowles M. S. The Adult learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson. – London : Taylor & Francis Ltd, 2014. – 402 p.

185. Marelli A. F. Strategies for developing competency models / Anne F. Marrelli, Janis Tondora, Michael A. Hoge // Administration and Policy in Mental Health. – 2005. – Vol. 32, Nos. 5/6, May/July. – P. 533-561.

186. Matthews R. S. Building bridges between cooperative and collaborative

learning / R. S. Matthews, J. L. Cooper, N. Davidson, P. Hawkes // *Change : The Magazine of Higher Learning*. – 1995. – Vol. 27, Iss. 4. – P. 34-40.

187. Smith C. C. Partner learning : Peer tutoring can help individualization / C. C. Smith // *Educational Leadership*. – 1977. – Vol. 34. – P. 361-363.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

### Анкета «Определение индекса групповой сплоченности К.Э. Сижора»

I. Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?	II. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?	III. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?
<p>а) Участвую в большинстве видов деятельности (4).                      б) Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3).                      в) Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5).                      г) Живу и существую отдельно от нее (1).                      д) Не чувствую, что являюсь членом группы (2).</p>	<p>а) Скорее всего остался бы в своей группе (4).                      б) Не вижу никакой разницы (3).                      в) Скорее перешел бы, чем остался (2).                      г) Да, очень хотел бы перейти (1).                      д) Очень хотел бы остаться в своей группе (5).</p>	<p>а) Лучше, чем в большинстве коллективов (3).                      б) Хуже, чем в большинстве классов (1).                      в) Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).</p>
IV. Каковы у вас взаимоотношения с руководством?	V. Каково отношение к делу (учебе и т. п.) в вашем коллективе?	
<p>а) Лучше, чем в большинстве коллективов (3).                      б) Хуже, чем в большинстве коллективов (1).                      в) Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).</p>	<p>а) Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2).                      б) Хуже, чем в большинстве коллективов (1).                      в) Лучше, чем в большинстве коллективов (3).</p>	
<p>Уровни групповой сплоченности                      16,1 и выше – высокая,                      12,6 – 16,0 – выше средней,                      8,0- 12,5 – средняя,                      5,1 – 7,9 – ниже средней,                      5,0 и ниже – низкая.</p>		

**Анкета для опроса слушателей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации**

*Просим Вас ответить на вопросы, выбрав один ответ из предложенных (1- отсутствует; 2- слабо выражено; 3 – заметно выражено)*

	Выполнение задания предполагало только коллективный способ решения, не так ли?	1 2 3
	Условия задачи обсуждались в группе в полной мере?	1 2 3
	Вы принимали участие в обсуждении стратегии решения задачи?	1 2 3
	Стратегия решения задачи была определена коллективно?	1 2 3
	Обсуждалась ли в группе последовательность шагов, ведущих к решению задачи, и принимали ли Вы участие в этом обсуждении?	1 2 3
	Обсуждалось ли в группе распределение и координация выполнения отдельных действий, направленных на решение задачи и принимали ли в этом участие?	1 2 3
	Насколько правильным, на Ваш взгляд, было распределение и координаций действий?	1 2 3
	Насколько были полезными для решения задачи мнения, оценки и суждения участников групповой работы?	1 2 3
	Обсуждались ли результаты работы участников группы и принимали ли Вы в этом участие?	1 2 3
	Задача была решена коллективно?	1 2 3

*Спасибо за участие в опросе!*

## Лист наблюдений эксперта

*Просим Вас оценить степень выраженности этапов совместной учебной деятельности ходе групповой работы по решению учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности выбрав варианты ответов (1- отсутствует; 2- слабо выражено; 3 – заметно выражено)*

	Слушатели выдвигают новые цели и способы учения (осознают то, чему и как им нужно научиться, чтобы освоить содержание программы в полной мере)	1 2 3
	Слушатели выдвигают новые цели и способы предметной деятельности (энергоаудит), осваиваемой в ходе обучения	1 2 3
	Слушатели самостоятельно регулируют характер и способы взаимодействия, направленного на решение задачи	1 2 3
	Анализ условий задачи происходит в ходе обсуждения в группе	1 2 3
	Разработка стратегии решения задачи происходит в ходе обсуждения в группе	1 2 3
	Распределение, выполнение и координация отдельных действий/операций, направленных на решение задачи происходит в ходе обсуждения в группе	1 2 3
	В ходе обсуждения результаты работы каждого члена группы объединены в общее решение	1 2 3
	Проверка и корректировка полученного результата решения задачи происходит в ходе обсуждения в группе	1 2 3
	Решение задачи принято и одобрено большинством участников групповой работы	1 2 3
0	Члены группы демонстрируют заинтересованность и вовлеченность в совместную учебную деятельность, направленную на решение задачи	1 2 3

*Спасибо за участие в опросе!*

**Критерии и показатели трех уровней совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП**

Уровень совместной учебной деятельности		Критерии выраженности уровня совместной учебной деятельности	
		<i>Объективные критерии</i>	<i>Субъективные критерии</i>
<b>Уровень 1 – «Сопри- сутствие»</b>	<i>Внешняя структура</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ обсуждение в группе с целью постановки и решения промежуточных задач происходит ситуативно, отдельные члены группы вовсе не участвуют в обсуждении;</li> <li>✓ учебная деятельность не эффективная (<math>\alpha 1</math>);</li> <li>✓ сопряжение деятельности может иметь место на заключительных этапах решения учебной задачи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ распределение в группе функций, действий, операций практически отсутствует или происходит как назначение лидером группы определенных ролей (а не коллективное принятие решения)</li> </ul>
	<i>Внутренняя структура</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ «однопредметность» учебной деятельности не проявлена: каждый слушатель преследует собственные цели деятельности, незначительно выражено или отсутствует согласование этих целей между членами группы;</li> <li>✓ способы учения и способы взаимодействия не выступают предметом совместной учебной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уровень сплоченности группы – низкий/ ниже среднего</li> </ul>
<b>Уровень 2 – «Взаимовлияние»</b>	<i>Внешняя структура</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ постановка и решение промежуточных задач происходит в ходе обсуждения в группе при реализации отдельных компонентов совместной учебной деятельности;</li> <li>✓ критический уровень эффективности учебной деятельности (<math>\alpha 2</math>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение может происходить в ходе обсуждения в группе при реализации отдельных компонентов совместной учебной деятельности</li> </ul>
	<i>Внешняя структура</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ «однопредметность» учебной деятельности создается и стимулируется в большей степени усилиями педагога, при этом обучающиеся проявляют незначительную инициативу в построении совместных учебных действий;</li> <li>✓ способы учения не выступают предметом совместной учебной деятельности / или способы взаимодействия /или способы деятельности, осваиваемой в учении, не выступают предметом совместной учебной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уровень сплоченности группы – средний</li> </ul>

<b>Уровень 3 – «Взаимодействие»</b>	<b>Внешняя структура</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ деятельность каждого слушателя направлена на достижение для группы цели (решение учебной задачи) при реализации каждого компонента совместной учебной деятельности – целевого, компонента «действия/операции», результативного;</li> <li>✓ допустимый и высокий уровень эффективности учебной деятельности (<math>\alpha_3</math>, <math>\alpha_4</math>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ постановка и решение промежуточных задач происходит в ходе обсуждения в группе при реализации каждого компонента совместной учебной деятельности – целевого, компонента «действия/операции», результативного;</li> <li>✓ распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение происходит в ходе обсуждения в группе при реализации каждого компонента совместной учебной деятельности – целевого, компонента «действия/операции», результативного</li> </ul>
	<b>Внешняя структура</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ «однопредметность» учебной деятельности создается и поддерживается усилиями и педагога, и обучающихся, при этом обучающиеся проявляют инициативу в построении совместных учебных действий;</li> <li>✓ способы учения, способы деятельности, осваиваемой в учении и способы взаимодействия выступают предметом совместной учебной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ уровень сплоченности группы – высокий /выше среднего</li> </ul>

**Пример реализации методики полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП**



*Рис. 15. Интервью с экспертом Насадюком Дмитрием Владимировичем – членом правления НП "Каспийская ассоциация аудиторов, энергоаудиторских и экспертных организаций"*

## Опросник эксперта на выявление профессиональных функций энергоаудитора

### ПАСПОРТ ЭКСПЕРТА

1.	Фамилия, имя, отчество	
2.	Образование	
3.	Название учебного заведения	
4.	Факультет или отделение	
5.	Специальность, квалификация согласно диплому	
6.	Занимаемая должность с указанием учреждения, организации, предприятия <sup>1</sup>	
7.	Стаж работы в занимаемой должности	
8.	Предыдущее место работы, название должности, стаж работы в занимаемой должности	
9.	Перечень профессиональных достижений эксперта	
10.	Повышение квалификации	

Личная подпись эксперта \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Желательно провести анализ круга профессиональных задач эксперта (например, на основе пункта о должностных обязанностях в должностной инструкции).

Уважаемый эксперт! Нам очень важно узнать Ваше мнение о профессиональных функциях ЭНЕРГОАУДИТОРА. Оцените, пожалуйста, по десятибалльной шкале выраженность функции в требованиях к данному рабочему месту.

Благодарим за участие в опросе!

	Профессиональные функции <b>ЭНЕРГОАУДИТОРА</b>	Значимость компетенции для решения профессиональных задач			Примечания
		Высокая степень значимости	Средняя степень значимости	Низкая степень значимости	
1.	• сбор и анализ информационных исходных данных для формирования энергетического паспорта;				
2.	• контроль соответствия разрабатываемых проектов и технической документации стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам;				
3.	• проведение предварительного технико-экономического обоснования предложенных мероприятий;				
4.	• проведение измерений и наблюдений, составление описания проводимых замеров в рамках инструментального энергетического обследования;				
5.	• составление отчета по результатам энергетического обследования;				
6.	• составление энергетического паспорта;				
7.	• работа с экспертами;				
8.	• работа с клиентами (обучение структуре мероприятий, проводимых в рамках энергоаудита).				
9.	Другое:				
10.	Другое:				
11.	Другое:				



**Анкета эксперта на соответствие уровня коллег предъявляемым к энергоаудитору профессиональным и личностным требованиям**

ЭКСПЕРТ:

Ф.И.О. эксперта \_\_\_\_\_ Дата: \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Стаж работы по оцениваемой профессии \_\_\_\_\_

Инструкция. Ниже приведен список профессиональных знаний, умений и качеств, которые в той или иной степени необходимы в работе энергоаудитора. Вам необходимо оценить каждое умение (качество) по 3-балльной шкале и проставить свою оценку рядом с утверждением:

- 1— если данное свойство безразлично для данной профессии;
- 2— если оно желательно;
- 3— если свойство крайне важно для вашей работы.

В графе с Вашим именем мы просим Вас провести оценку собственных профессиональных знаний, умений, навыков и личностных качеств.

**Форма оценки «Оценка 360°»**

N	Качества	Сформированность качества у энергоаудитора								
		Владимир	Елена	Артем	Юлия	Дмитрий	Александр	Валерий	Александр	Виктор
	<i>Профессиональные знания, умения и навыки.</i>									
1	постановления, распоряжения, приказы, методические и нормативные материалы по эксплуатации энергетического оборудования и коммуникаций									
2	организация энергетического хозяйства									
3	перспективы технического развития предприятия									
4	технические характеристики, конструктивные особенности, режимы работы и правила технической эксплуатации энергетического оборудования									
5	единая система планово-предупредительного ремонта и рациональной эксплуатации оборудования									



26	стрессоустойчивость										
27	гибкость										
28	инициативность										
29	критичность и самокритичность										
30	добросовестность										
31	ориентированность на профессиональное развитие										
32	Другое:										
33	Другое:										
34	Другое:										

## Опросник эксперта на выявление степени значимости компетенций энергоаудитора при выполнении этапов энергетического обследования

Уважаемый эксперт!

Спасибо, что согласились принять участие в опросе «Компетентностная модель энергоаудитора». Просим Вас заполнить свободные столбцы опросного листа в соответствии со следующей инструкцией.

1. Раздел «Трудозатраты энергоаудитора» (1 2 3). Просим Вас оценить уровень трудозатрат энергоаудитора на выполнение каждого из предложенных этапов энергетического обследования по следующей шкале.

1 – низкий уровень трудозатрат

2 – средний уровень трудозатрат

3 – высокий уровень трудозатрат

2. Раздел «Проблемы, возникающие при реализации данной функции». В данном разделе необходимо указать социально-психологические и технико-инструментальные трудности, с которыми может столкнуться энергоаудитор при выполнении энергетического обследования.

3. Раздел «Компетенции энергоаудитора, необходимые для реализации данной функции». Просим Вас изучить Приложение 1 перед заполнением раздела и ознакомиться с профессиональными и социально-психологическими компетенциями энергоаудитора. В самом разделе просьба указать только код компетенций– ПК-1, СПК-3 и т.д., – необходимых, по Вашему мнению, энергоаудитору для выполнения каждого из этапов энергетического обследования. Писать полностью название компетенции необязательно – достаточно указать только код.

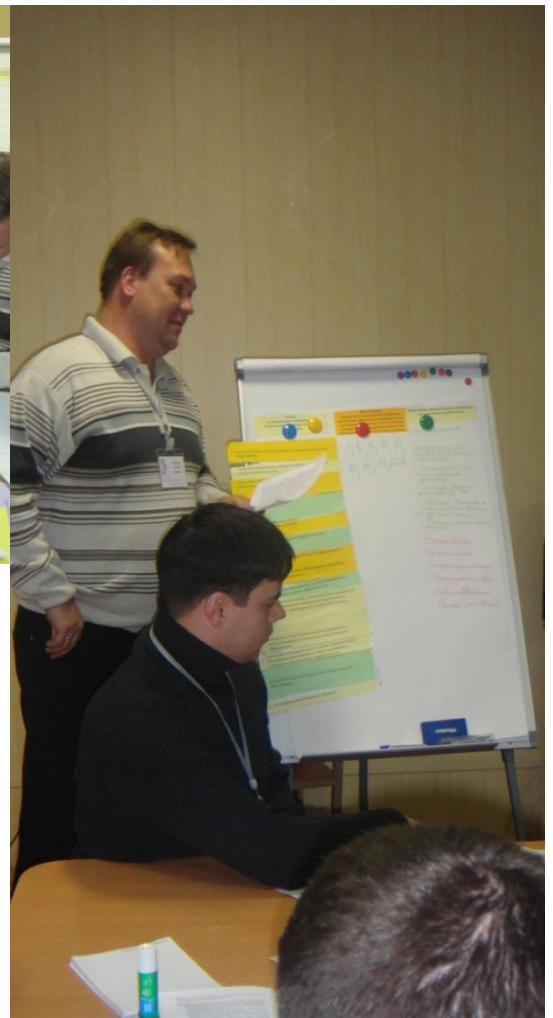
4. Раздел «Степень значимости компетенций». В данном разделе Вам необходимо указать наиболее важные, на Ваш взгляд, компетенции из выбранных Вами в предыдущем разделе и проранжировать их по степени значимости так, чтобы сумма оценок каждой компетенции равнялась единице. Сумма оценок для каждого этапа энергетического обследования должна равняться одному. См. пример.

\* Пример

Просим Вас также делать по мере необходимости пометки и комментарии к заполняемым разделам, а также вносить дополнения в состав самой процедуры энергетического обследования.

№ п/ п	Этапы энергетического обследования	Профессиональные функции энергоаудитора	Трудозатраты энергоаудитора  (1 2 3)	Проблемы, возникающие при реализации данной функции	Компетенции энергоаудитора, необходимые для реализации данной функции (см. Приложение 1)	Степень значимости компетенций
1.1	<b>Сбор формальных данных показателей</b>	<b>Методическое сопровождение сбора информационных исходных данных</b>			<b><i>ПК-1, ПК-2, СПК-4, СПК-5, СПК-6</i></b>	<b><i>ПК-1: 0,2 ПК-2: 0,3 СПК-5: 0,5 Итого: 1</i></b>

Деловая игра «Энергоаудитор» (фотоотчет)





### Пример кейса деловой игры «Энергоаудитор»

Вы – энергоаудитор компании «Энергия».

28 октября 2012 года Вас вызывает директор компании Иван Иванович и поручает Вам ведение нового заказа. Заказ на проведение энергетического аудита поступил от Заказчика. К 15 декабря Вы должны выполнить заказ. Ваши действия.

#### **Информация 1.**

Энергетический аудит – это ...

Выполнить заказ, значит отправить энергетический паспорт данного предприятия в Нижний Новгород, эксперту СРО на согласование и утверждение.

Упрощенный алгоритм выполнения заказа и составления энергетического паспорта можно представить следующим образом:

1. Сформировать и выслать клиенту заявку (макет заявки в Приложении 1).
2. Сформировать и выслать клиенту коммерческое предложение по отраслевому стандарту (Отраслевой стандарт в Приложении 2), учесть интересы компании «Энергия».
3. Согласовать заявку и размер оплаты услуг компании «Энергия» с Заказчиком.
4. Получить перечень необходимых показателей деятельности предприятия Заказчика.
5. Сформировать энергетический паспорт предприятия Заказчика.
6. Разработать 10 мероприятий по энергосбережению для заказчика. Убедить его выбрать из них для реализации 5 наиболее энергоэффективных мероприятий.

#### **Информация 2.**

1. Заказчик – Статуправление (Территориального органа федеральной службы государственной статистики).



2. Директор Статуправления – Елена Игоревна. Елена Игоревна, 48 лет, компетентный в своей области специалист, амбициозна, требовательна, хорошо владеет ситуацией, знает законы, умеет убеждать, разбирается в людях. Она глубоко уверена в том, что проведение такого рода энергетического обследования – бесполезная по сути процедура, более того – это – нерациональное использование федеральных средств, за расходование которых она несет персональную ответственность. Энергоаудиторам не доверяет.

3. Ответственный за энергосбережение сотрудник заказчика – Петров Петр Петрович, на должности заместителя директора по АХР недавно, военный пенсионер, мнение директора, в принципе, разделяет. Далекий от осознания значимости энергетического аудита.

4. Директор компании «Энергия» – Иванов Иван Иванович – умный, требовательный, очень занятой.

### **Информация 3.**

1. Елена Игоревна не согласна с выставленным размером оплаты. Согласование условий договора затягивается.

2. Петру Петровичу на новой должности сложно правильно собрать необходимые показатели деятельности предприятия Заказчика, он допускает много ошибок. Признаться в некомпетентности не хочет, поэтому во всем винит неправильную организацию энергетического аудита, и, соответственно, аудиторов.

3. Иван Иванович понимает, что сроки выполнения заказа чрезвычайно важны, поэтому периодически контролирует ход процесса, жестко формулируя требования.

4. Елена Игоревна не довольна результатами аудита, считает, что компании «Энергия» не сделала ничего, деньги выплачивать не хочет.

**Листы наблюдений экспертов при оценке компетенций в ходе деловой игры «Энергоаудитор»**

*Научно-исследовательская лаборатория  
«Компетентностный подход в подготовке и сертификации кадров»*

**Чек-лист оценки компетенций *Энергоаудитора***

**Упражнение 1 – *Последовательность действий энергоаудитора***

**Дата проведения:** 14 декабря 2012 года

**Фамилия, имя, отчество эксперта:** *Насадюк Дмитрий Владимирович*

Компетенции	Степень выраженности компетенции				
	1 – данная компетенция была в проявлена в полной мере 2 – данная компетенция была проявлена в достаточной мере 3 – данная компетенция не была проявлена				
	Участник:	Участник:	Участник:	Участник:	Участник:
<b>Личностные качества</b>					
<b>Мышление</b> Умение выбирать на основе большого количества информации ту, что необходима для решения данной задачи	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Ассертивность / влияние</b> Активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Способность к аффилиации</b> Проявляет желание и способность тесно контактировать и взаимодействовать с другими людьми	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Организованность</b> Берет на себя функции распределения времени, последовательности высказываний, структурирует различные типы решений. Активно использует бумагу для записи своих и чужих идей, решений.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Гибкость, творческий подход</b> Ищет новые пути решения проблемы, если не может предложить свое решение, активно включается в обсуждение чужих идей. Может произносить фразы «А что если...», «А почему бы не попробовать вот так...»	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Умение работать в команде</b> Умение согласовывать свои действия с действиями других лиц	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Стрессоустойчивость</b> Эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b>Коммуникативные способности</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Умеет выслушать и понять</li> <li>➢ Умеет доходчиво и ясно изложить свое мнение, аргументирует</li> <li>➢ Умеет отстаивать свою точку зрения</li> <li>➢ Если аргументы оппонента сильнее, может отказаться от своего ошибочного мнения</li> </ul>	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
$\Sigma$					
<b>Профессиональные качества</b>					
Оптимальная логическая последовательность задач, которые решает энергоаудитор	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Разделение представленного перечня задач на более общие и менее общие (подзадачи).	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

**Чек-лист оценки компетенций Энергоаудитора**

**Упражнение 3 – Энергоаудит в МБОУ «Среднебаскунчакская школа» (решение кейса)**

**Дата проведения: 14 декабря 2012 года**

**Фамилия, имя, отчество эксперта: Насадюк Дмитрий Владимирович**

Компетенции	Степень выраженности компетенции				
	Участник:	Участник:	Участник:	Участник:	Участник:
<b>Личностные качества</b>					
<b><u>Мышление</u></b> Умение выбирать на основе большого количества информации ту, что необходима для решения данной задачи	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Ассертивность / влияние</u></b> Активно и последовательно отстаивает свои интересы, открыто заявляет о своих целях и намерениях, уважая при этом интересы окружающих.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Способность к аффилиции</u></b> Проявляет желание и способность тесно контактировать и взаимодействовать с другими людьми	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Организованность</u></b> Берет на себя функции распределения времени, последовательности высказываний, структурирует различные типы решений. Активно использует бумагу для записи своих и чужих идей, решений.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Гибкость, творческий подход</u></b> Ищет новые пути решения проблемы, если не может предложить свое решение, активно включается в обсуждение чужих идей. Может произносить фразы «А что если...», «А почему бы не попробовать вот так...»	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Умение работать в команде</u></b> Умение согласовывать свои действия с действиями других лиц	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Стрессоустойчивость</u></b> Эмоциональная устойчивость при принятии ответственных решений	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
<b><u>Коммуникативные способности</u></b> ➤ Умеет выслушать и понять ➤ Умеет доходчиво и ясно изложить свое мнение, аргументирует	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
$\Sigma$					
<b>Профессиональные качества</b>					
Уровень безошибочности и полноты заполнения компонентов энергетического паспорта	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Предложен оптимальный перечень типовых мероприятий по энергосбережению и повышению энергетической эффективности	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Предложены оптимальные способы выполнения энергетического аудита.	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

### Пример анализа листов наблюдений экспертов за участием слушателя в деловой игре «Энергоаудитор»

#### Упражнение 1 – Последовательность действий энергоаудитора

Компетенции	Эксперт 1	Эксперт 2
Мышление	2	2
Ассертивность / влияние	1	2
Способность к аффилиации	-	2
Организованность	2	2
Гибкость, творческий подход	-	2
Умение работать в команде	2	2
Стрессоустойчивость	-	3
Коммуникативные способности	2	2
Оптимальная логическая последовательность задач	2	1
Разделение перечня задач на подзадачи	2	1
Итого	Компетентность проявлена на 15%	

#### Упражнение 2 – Задачи–инструменты–проблемы–компетенции

Компетенции	Эксперт 1	Эксперт 2
Мышление	2	-
Ассертивность / влияние	3	-
Способность к аффилиации	2	2
Организованность	2	-
Гибкость, творческий подход	2	1
Умение работать в команде	2	2
Стрессоустойчивость	2	2
Коммуникативные способности	1	2
Определены необходимые инструменты	-	-
Определены необходимые компетенции	-	-
Итого	Компетентность проявлена на 10%	

Упражнение 3 – Энергоаудит в МБОУ «Среднебаскунчакская школа» (решение кейса)

Компетенции	Эксперт 1	Эксперт 2
Мышление	1	1
Ассертивность / влияние	1	1
Способность к аффилиации	1	1
Организованность	1	1
Гибкость, творческий подход	1	1
Умение работать в команде	1	1
Стрессоустойчивость	1	1
Коммуникативные способности	1	1
Уровень безошибочности и полноты заполнения энергетического паспорта	2	2
Предложен оптимальный перечень мероприятий по энергосбережению	-	-
Предложены оптимальные способы выполнения энергетического аудита	-	-
Определены 3 проблемы технического, инженерного характера	-	-
Определены 3 проблемы социально-психологического характера	-	-
Итого	Компетентность проявлена на 62%	

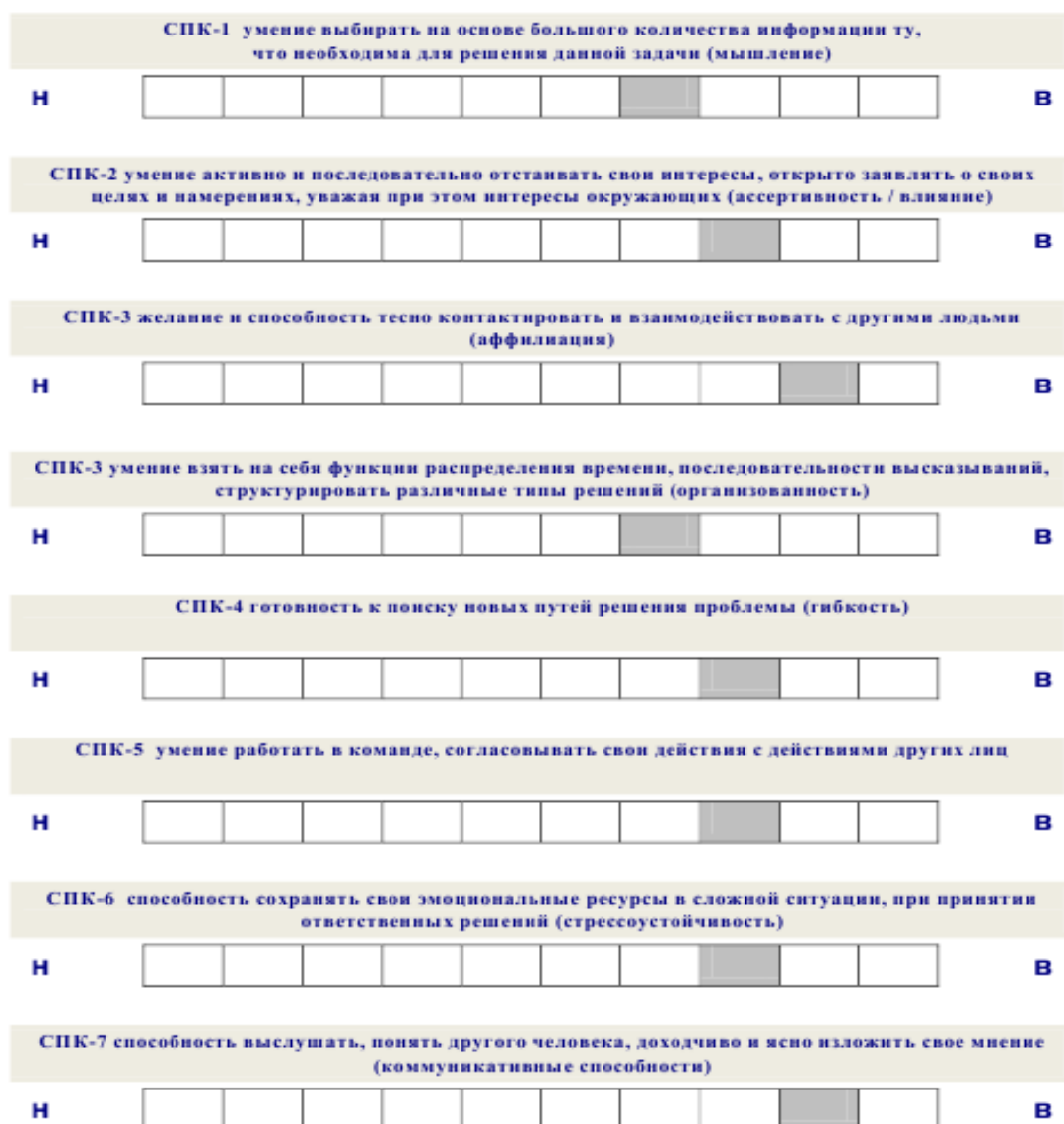
Упражнение 4 – Энергоаудит в МБОУ «Среднебаскунчакская школа» (разыгрывание кейса)

Компетенции	Эксперт 1	Эксперт 2
Мышление	2	2
Ассертивность / влияние	1	2
Способность к аффилиации	2	1
Организованность	2	2
Гибкость, творческий подход	1	2
Умение работать в команде	2	2
Стрессоустойчивость	2	2
Коммуникативные способности	1	2
Продемонстрированы оптимальные способы решения проблемных ситуаций технического, инженерного характера	-	-
Продемонстрированы оптимальные способы решения проблемных ситуаций социально-психологического характера	-	-
Итого	Компетентность проявлена на 20%	

**Пример индивидуального отчета выпускника Президентской программы повышения квалификации инженерных кадров на 2012-2014 гг.**

17 января 2013 г.

**Шкальный профиль выраженности социально-психологических компетенций энергоаудитора**



*Недостаточно овладеть премудростью, нужно также уметь пользоваться ею.  
Цицерон*