

Федеральное агентство по образованию
Департамент образования и науки
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры
Нижневартовский государственный гуманитарный университет

**ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ
КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ
В ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Коллективная монография



Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2009

ББК 74.58

П 90

Работа выполнена при поддержке Департамента образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа — Югры
Федерального агентства по образованию
(соглашение № 07/08.03.52 о совместной деятельности по проведению экспериментальной работы от 17 июля 2008 г.)

Авторы:

*А.В.Абрамов, Г.Н.Артемьева, Ю.В.Безбородова,
Б.Н.Махутов, Н.Д.Наумов*

Рецензенты:

доктор физико-математических наук, член-корреспондент
Российской академии образования, профессор Новосибирского
государственного педагогического университета *А.Ж.Жафяров*;
доктор педагогических наук, профессор Московского
государственного гуманитарного университета
им. М.Шолохова *М.Г.Тайчинов*

П 90 **Пути реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в гуманитарном университете:** Коллективная монография / Под общ. ред. А.В.Абрамова. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 243 с.

ISBN 978–5–89988–664–1

В монографии рассматриваются теоретические и организационные проблемы разработки и реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в высшем учебном заведении.

Предпринята попытка обоснования системы управления разработкой и внедрением контекстно-компетентностного подхода к обучению. Описана система управления, основные ее компоненты и мероприятия по реализации на уровне университета, в частности, Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

Представлены модели учебно-методических материалов и система педагогического оценивания учебных достижений студентов в условиях контекстно-компетентностного подхода к обучению.

Книга адресована преподавателям и научным сотрудникам, работающим в системе профессионального образования, слушателям факультетов повышения квалификации.

ББК 74.58

ISBN 978–5–89988–664–1

© Издательство НГГУ, 2009

ПРЕДИСЛОВИЕ

Работа посвящена одной из актуальных проблем российского образования: реализации и внедрению контекстно-компетентностного подхода к обучению. Актуальность определяется новизной поставленных проблем и слабой методической разработкой в реальной педагогической практике.

Работа состоит из 4 разделов.

В первом разделе дается анализ теоретического состояния и практического опыта организации, построения содержания и реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению. Проанализировано большое количество источников, в том числе результаты диссертационных исследований по данной проблеме, ученых ведущих вузов России и учителей общеобразовательных школ. Анализ посвящен, главным образом, систематизации, структурированию, сопоставлению исходных понятий: «компетенция», «компетентность», а также их классификации. В разделе описан опыт реализации компетентностного подхода в практике различных высших учебных заведений России, а также представлена информация по состоянию компетентностного подхода в зарубежных странах, в частности, США, Канаде и странах Евросоюза. Сделан вывод о том, что компетентностный подход в системе образования России находится, в большей степени, на стадии обсуждения и развития.

Во втором разделе обоснована университетская система управления разработки и внедрения контекстно-компетентностного подхода к обучению. Представлены принципы в системе управления, основные ее компоненты и мероприятия по реализации на уровне университета, в частности, Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Описан опыт реализации компетентностного подхода на уровне деканатов, специальностей, кафедр обучения и внедрения в реальный учебный процесс.

В третьем разделе представлена обобщенная модель учебно-дидактического комплекса по дисциплине учебного плана вуза в условиях контекстно-компетентностного подхода к обучению. Проанализированы 3 модели учебно-дидактического комплекса, которые не отличаются друг от друга по уровню подготовки специалистов (бакалавров и т.д.). Представлен опыт создания

учебно-методического комплекса в Нижневартовском государственном гуманитарном университете.

В четвертом разделе обоснованы средства педагогических измерений достижений обучающихся. В частности, обоснованы процедурные и содержательные вопросы тестирования достижений студентов, использованы Интернет-тестирования в режиме он-лайн, внутренние компьютерные тестирования, разработанные научно-педагогическими работниками Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Описана теория педагогических измерений в инновационных технологиях. Достаточно подробно представлено описание портфолио, которое используется в разных формах учебной деятельности студентов. Приведены примеры портфолио студентов НГГУ.

В списке литературы приведено значительное количество источников (более 500), отражающих основные тенденции развития инновационных процессов в России и за рубежом в последние 10—15 лет.

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в социальной и производственной сферах мирового сообщества, намного опережают темпы развития профессионального образования. Увеличение потока информации и развитие новых технологий требует подготовки такого специалиста, который бы был способен самостоятельно обрабатывать информацию, видеть проблемы в незнакомой ему ситуации, формулировать проблемы и решать их. В рамках традиционного обучения при всех его положительных характеристиках воспитать такого специалиста нет возможности. Возникает противоречие между требованием, предъявляемым к специалисту со стороны работодателя, и возможностями традиционного обучения. Это отмечают многие специалисты в области образования, науки и производства, ученые как в России, так и за рубежом (Байденко В., Болотов В.А., Сериков В.В., Борисенков В.П., Васильева Л.И., Вербицкий А.А., Ларионова О.Г., Воровщиков С.Г., Галаган А.И., Зимняя И.А., Козырев В.А., Ильязова МД., Тряпицина А.П., Радионова Н.Ф., Татур Ю., Дж.Равен и др.). Качество производственных товаров и услуг и качество подготовки специалистов взаимосвязаны, но находятся в противоречии. Одним из путей разрешения этого противоречия является разработка и внедрение контекстно-компетентного подхода (ККП) к обучению, который в России еще не получил должного распространения. Это вызвано тем, что часть участников учебного процесса не имеет возможности подробно познакомиться с данным подходом в виду отсутствия методических материалов и надлежащей организации управления процессами его разработки и внедрения.

Возникла проблема: определить пути организации и технологии реализации контекстно-компетентного подхода к обучению в высшей профессиональной школе.

Цель работы — определить пути реализации контекстно-компетентного подхода к обучению в университете.

Задачи:

1. Анализ теоретического состояния и практического опыта построения содержания и внедрения контекстно-компетентного подхода к обучению в университете.

2. Обосновать систему управления внедрением контекстно-компетентностного подхода к обучению в НГГУ.

3. Проанализировать модели учебно-методических комплексов по дисциплине учебного плана в условиях компетентностного подхода.

4. Обосновать средства педагогических измерений достижений обучающихся в условиях контекстно-компетентностного подхода (тестирование и портфолио).

Объект исследования — процесс обучения в высшей школе.

Предметом исследования является процесс реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в высшей школе.

Гипотеза: достижение цели и решение перечисленных задач позволит совершенствовать систему управления разработкой и внедрением контекстно-компетентностного подхода к обучению в университете.

Решение данной проблемы является необходимым и первым шагом решения более общей проблемы — разработки содержания и реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению.

Создание системы управления разработкой и внедрением контекстно-компетентного подхода к обучению в НГГУ опирается на следующие принципы:

1. Принцип систематичности. Этот принцип означает, что контекстно-компетентностный подход осуществляется по всем дисциплинам учебного плана. В противном случае будет нарушено единство требований к учебным достижениям студентов: одни преподаватели оценивают знания, другие — компетентности.

2. Принцип добровольного выбора средств внедрения компетентностного подхода. Это объясняется тем, что далеко не каждый преподаватель владеет всеми средствами контекстно-компетентностного подхода. (Кто-то владеет организацией проектной деятельности, кто-то контекстами и т.п.).

Авторы благодарны рецензентам: члену-корреспонденту РАО, доктору физико-математических наук, профессору А.Ж.Жафярову и доктору педагогических наук, профессору М.Г.Тайчинову за ценные замечания и предложения, сделанные во время подготовки книги к печати.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ, ПОСТРОЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

1.1. О подходах к обучению

В современном образовании широко используется понятие «подход». Подход — это позиция или точка зрения на что-либо: на процесс или явление (исследование, проектирование, организацию, построение и т.д.), на материальные или идеальные предметы.

Заметим, что слово подход всегда используется в словосочетании, например: культурологический подход, деятельностный подход, системный подход и т.д. В силу своей неопределенности конкретный подход может быть воспринят или не воспринят частью участников социального, в том числе педагогического процесса. Он может быть истолкован разными людьми по-разному. В истории педагогики, в том числе педагогики последних десятилетий, имеется немало примеров различных подходов к обучению, которые как научные понятия и соответствующие теории благополучно существуют в науке, но на практике применяются довольно редко в силу невостребованности или неактуальности. Большинство достаточно квалифицированных преподавателей используют их без глубокого теоретического знания и понимания. В такой ситуации оказались многие в свое время модные подходы к обучению. Другими словами, подход к обучению не имеет силы обязательного применения. Имеются примеры иного рода, когда подход признается всеми участниками процесса. Тогда он становится правилом или законом, выполнение которого обязательно для всех. Например, классовый подход, теологический подход и др.

В последние годы активно обсуждается так называемый контекстно-компетентностный подход к обучению. Данное выражение состоит из двух составляющих — контекстный подход и компетентностный подход. Несмотря на то, что они тесно связаны

(о связи речь пойдет ниже), различие их становится очевидным при детальном анализе. Отметим, что в научной литературе анализ слов, понятий или их названий осуществляется с точки зрения конкретной науки — философии, психологии, педагогики, социологии и т.п. В нашем исследовании важно то, что непосредственно используется или может использоваться в организации учебного процесса и построении содержания образования.

В самом общем понимании слово «компетентный» (от лат. *competens* (*competentis*)) означает соответствующий, способный. В «Современном словаре иностранных слов» [429. С. 295] компетентный (человек, специалист) означает:

- обладающий компетенцией, правомочный;
- знающий, сведущий в определенной области (знаний, сфере деятельности).

Слово «компетенция» (от лат. *competere*) означает добиваться, соответствовать, подходить. В том же словаре оно имеет следующий смысл:

1. круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;
2. круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Таким образом, компетентность — это:

- обладание компетенциями в рамках какой-либо деятельности;
- обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что компетентность имеет две составляющие: компетенции и знания. Именно эти составляющие характеризуют компетентного специалиста. Вокруг данных составляющих возникают нешуточные споры. Существуют три точки зрения на соотношение компетенций и знаний в структуре деятельности специалиста.

1-я точка зрения — *консервативная*: обучение должно быть направлено на приобретение знаний и решение поставленных задач. Этой точки зрения придерживаются сторонники традиционной парадигмы образования — консерваторы. Они считают, что внесение дополнительных компонентов, не имеющих отношения к процессу передачи знаний от источника (педагога) к обучаемому, только мешает достижению основной цели — изучению основ

наук. К числу таких дополнительных компонентов, по мнению консерваторов, относятся большинство компетенций.

2-я точка зрения — *радикально новаторская*: обучение должно быть направлено на формирование компетентностей, перечень которых и составляет основное содержание образования. Этой точки зрения придерживаются сторонники коренных изменений в образовании — радикальные новаторы. По их мнению, знания приобретаются только в процессе формирования компетентностей и играют второстепенную роль. В качестве основных аргументов они выдвигают тезис о том, что в современном информационном обществе знания быстро устаревают и обновляются. Поэтому загружать память учащихся лишней информацией нет смысла. Знания необходимы в период решения проблемы. Запасать их впрок как «интеллектуальные консервы» [87. С. 11] не рационально.

Очевидно, что ни одна из этих двух точек зрения не может претендовать на роль абсолютной истины. Хотя бы с этической точки зрения. Наиболее привлекательна другая точка зрения, которая является своеобразным компромиссом между первой и второй точек зрения.

3-я точка зрения — *компромиссная*: обучение должно осуществляться параллельно по двум направлениям:

- 1) формирование компетенций;
- 2) приобретение знаний.

Попытаемся дать краткую характеристику компромиссной точке зрения. Компетентностный подход является логическим продолжением бихевиоризма и программированного обучения. Их зарождение и развитие происходило в рамках традиционного образования. Традиционное обучение и компетентностный подход (или его не оформившиеся компоненты) параллельно сосуществовали в постоянных противоречиях. Основное противоречие, по нашему мнению, заключается в том, что ЗУНы традиционного обучения были и есть на официальном уровне, т.е. обязательные для изучения в виде учебных дидактических единиц, а компетенции рассматривались и рассматриваются как нечто дополнительное и значит необязательное. В 70—80-х гг. XX века были предприняты весьма успешные попытки определения компетенций, которыми должен владеть специалист с высшим образованием.

При этом слово «компетенция» естественно не использовалось в современном понимании. Использовались другие слова, такие как «умение», «способность». Все это оформлялось в так называемые профиограммы или портреты специалиста (см., например [163]). Если сравнить отдельные перечни компетенций, опубликованные в последние годы, то легко заметить, что они являются простыми перефразировками соответствующих выражений из профиограмм составленных еще в прошлом веке.

Рассмотрим первую часть словосочетания «контекстно-компетентностный подход» — контекстный подход. С этимологической точки зрения «контекст» — это соединение, сцепление, связь явлений и объединяющие факты, явления, события и т.п. [465]. В самом общем философско-лингвистическом понимании контекст — это «относительно законченный по смыслу отрывок текста или речи, в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельного входящего в него слова, фразы, совокупности фраз. В логике и методологии науки контекст понимается как отдельное рассуждение, фрагмент научной теории или теории в целом [473. С. 275]. Здесь явно речь идет о носителях информации в виде текста, устного или письменного. Но есть и другие носители информации. Например: мимика, жесты, театральные представления, кино, музыка, живопись и т.п.

Возникает вопрос: достаточно ли такое представление о контексте применительно к учебно-воспитательному процессу? Достаточно в том случае, если речь идет о традиционной парадигме образования, согласно которой учебный процесс основывается на пересказе и запоминании. В этом случае система обучения ограничивается формулой — «передача знаний — воспроизведение». Однако если учитывать индивидуальные особенности обучаемого, то этого оказывается недостаточно. Для активизации самостоятельной деятельности обучаемого необходимо учитывать множество других факторов. А именно, индивидуальные качества субъекта обучения и внешнее воздействие окружающей среды. В этом плане наиболее точным можно считать определение контекста данное И.Д. Фрумкиным: «Под контекстом мы... будем понимать все те слои реальности, которые вместе задают смысл происходящего ... ученик не является пассивным изолированным получателем знания, но конструирует свое собственное знание в

определенном контексте» [477. С. 15]. Это описание уже ближе к реальному учебному процессу, но все-таки не может удовлетворить современные потребности в области повышения качества обучения. В научной литературе представлено достаточно много определений понятия «контекст», каждое из которых имеет определенную значимость в конкретной области человеческой деятельности. Наиболее приемлемым и понятным в использовании в учебном процессе мы считаем следующее определение: «Контекст — это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, как целому, так и ее компонентам» [87. С. 43]. Само слово «внешние» подразумевает наличие факторов, которые находятся за пределами психологической деятельности человека, так сказать внешний фон. К этим факторам относятся, например, внешние носители информации, окружающие люди, погодные условия и т.п. Более подробно следует сказать о внутренних условиях, поскольку они имеют решающее значение в организации учебного процесса. К внутренним условиям относятся:

— личное психологическое состояние обучаемого: эмоции, настроение, физическое и физиологическое состояния и т.д.;

— знание об окружающем мире (природе, науке), которые «хранятся» в оперативной памяти.

Обратимся к другому близкому по смыслу понятию — контенту. Контент (англ. content — *содержание*) — это любое значимое (содержательное) наполнение информационного ресурса — тексты, графики и т.д. В «Кронбергской декларации о будущем процессов приобретения и передачи знаний» особо отмечается необходимость разработки и распространения контентов в образовательной среде [246. С. 74—75]. Информация в формате контента должна находиться в режиме свободного доступа, что позволяет индивиду не запоминать ее содержание на длительный период. Любая информация для конкретного человека в конкретной точке пространства и времени имеет определенную ценность или не имеет ценности. В данном случае речь идет об оперативной памяти, сохраняющей информацию лишь на определенный период времени.

Реализацию контекстного подхода в педагогической практике называют контекстным обучением. Внедрению контекстного обучения в реальную практику мешает одно существенное обстоятельство — отсутствие контекстов (текстов), на разработку которых по конкретным предметам понадобится не один десяток лет.

1.2. Противоречия в образовании и противоречия в обществе

Контекстно-компетентностный подход к образованию как педагогический феномен имеет свою историю и создан на основе общепризнанных подходов и теорий. В частности можно сказать, что он появился как продолжение классических бихевиористических теорий, программированного обучения и проблемного обучения. Несмотря на относительную новизну для нашей страны компетентностный подход был порожден в рамках традиционного обучения множеством противоречий, как в самой образовательной среде, так и за ее пределами. Причем число этих противоречий растет год от года. По мнению большинства педагогов и производителей, в мировом информационном обществе жить и учиться следует иначе. Приведем ряд противоречий, разрешение которых в будущем и будет одной из главных задач человечества.

Подробный анализ противоречий приводит А.А.Вербицкий:

«1. Противоречие между ориентацией обучающегося на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, опредмеченные в учебной информации, «культурных консервах», и необходимостью ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры.

Обращенность в прошлое, принципиально известное, которое проще всего усвоить через механизмы памяти, «вырезанность» из пространственно-временного контекста (прошлое-настоящее-будущее) лишают обучающегося возможности развития мышления, которое порождается при столкновении с проблемными ситуациями, с тем неизвестным, которое и содержит параметры будущего, с ситуациями порождения мышления. Отсюда трудности длительной адаптации выпускника школы или вуза к реальной жизни и профессиональной деятельности.

2. Двойственность учебной информации: она является органической частью культуры и одновременно лишь специфической знаковой моделью, средством вхождения в нее, теми «костылями», которые нужно вовремя отбросить. По словам Альберта Эйнштейна, образованность это то, что остается у человека, когда все, чему его учили, забыто.

Разрешение этого противоречия лежит на пути преодоления «абстрактного метода школы» и моделирования в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и практически и тем самым оказаться фактором развития самой культуры.

3. Противоречие между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей — учебных дисциплин. Вместо целостной картины мира он получает осколки разбитого «зеркала», собрать которые трудно, если вообще возможно. Знания и умения молодого специалиста напоминают собой детский конструктор, в каждой ячейке которого сохранились очень важные детали, «свинтить» которые в целостную систему профессиональной деятельности ему предстоит уже самому. Удастся это далеко не каждому и не сразу.

4. Противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение сводится к «передаче» готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного как из контекста предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. В результате не только индивид, но и культура оказываются вне процессов развития.

5. Противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения человеком. Ясно, что каждый должен развить у себя необходимые для жизни общекультурные и профессиональные качества, и никто другой за него это не сделает. Однако: 1) психическое развитие человека происходит через других людей — в диалоге, общении и взаимодействии с ними, и иначе происходить не может; 2) для жизни в обществе и профессиональной деятельности социальная

компетентность человека не менее важна, чем предметно-технологическая.

Это противоречие между индивидуальным характером учебной работы и совместным характером профессионального труда, в котором есть обмен его продуктами, межличностное общение и взаимодействие, личный вклад каждого в достижение общих целей.

При использовании традиционных, как и ортодоксально-бихевиористических моделей обучения, это противоречие не разрешается, поскольку обучающийся не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта — знаний, умений, способностей, отношений. В учебной группе все работают «рядом», а не вместе, каждый «умирает в одиночку» (принцип индивидуализации), более того, оказание помощи другим не поощряется и даже запрещается. Яркий тому пример — санкции за «подсказки».

6. Противоречие между исторически сложившимся «тоталитарным», технократическим подходом к обучаемому как некоему инженерному устройству, поведение которого можно модифицировать с помощью отобранной системы стимулов независимо от его желания и воли, и ориентацией современного общества на гуманистические ценности и идеалы, на обеспечение условий самоопределения и самореализации каждого.

7. Противоречие между потребностью непрерывного развития человека в динамично меняющемся современном мире и «конечностью» (дискретностью) образования в его классическом варианте. Это противоречие хорошо осознано и успешно преодолевается посредством перехода в развитых странах к непрерывному образованию» [87. С. 11—13].

С.Г.Воровщиков в своем диссертационном исследовании [105], при изучении развития учебно-познавательной компетенции старшеклассников, выделяет следующие противоречия:

« — между возросшей потребностью общества в выпускниках, готовых к самостоятельному осуществлению самоуправяемой деятельности по решению реальных познавательных проблем, и отсутствием у школы теоретически обоснованного определения содержания учебно-познавательной компетентности; учебно-методического обеспечения ее формирования и развития; соответствующего внутришкольного управленческого сопровождения;

— между потребностью школы в целостном учебно-методическом обеспечении развития учебно-познавательной компетентности и недостаточной сформированностью учебно-методических комплексов надпредметных элективных курсов гносеологической направленности, недостаточной разработанностью подходов к общешкольной координации педагогической деятельности по формированию и развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность;

— между потребностью школы в целостном управленческом обеспечении развития учебно-познавательной компетентности учащихся и недостаточной разработанностью методологических, теоретических и технологических позиций внутришкольного управления, позволяющих сформировать у учащихся готовность к самостоятельному осуществлению самоуправляемой деятельности по решению реальных познавательных проблем».

Исследуя проблему интеграции личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении в процессе подготовки учителя математики О.Г.Ларионова [264] отмечает:

«В настоящий момент, пожалуй, за все время существования мировой системы образования перед педагогикой впервые во всей полноте ставится задача формирования, развития и совершенствования комплекса личностных и социально-профессиональных компетентностей будущих специалистов в период их обучения.

Эта задача высвечивает основное противоречие между стремлением общества и самой системы образования реализовать цели гуманистической образовательной парадигмы, рассматривающей личность как центр собственного самосозидания, и прагматически обусловленными ориентирами компетентностного подхода в профессиональном образовании.

В подготовке педагогических кадров названное противоречие усиливается рядом более *частных противоречий*:

— между необходимостью для будущего учителя обладать опытом самоидентификации и саморазвития и преимущественной направленностью методов традиционного обучения в вузе на формальное освоение научных знаний;

— между требованиями современного общества креативности, творческой смелости, самостоятельности и ответственности

учителя и сохранением «субъект-объектных» отношений в процессе его обучения;

— между необходимостью овладения будущим учителем основными компонентами продуктивных личностных и социально-профессиональных компетентностей и отсутствием комплексной педагогической технологии их становления в обучении;

— между целостностью профессионально-педагогической деятельности и «рассыпанностью» содержания обучения и воспитательных воздействий по разным учебным дисциплинам».

Приведенные выше противоречия общего характера подкрепляются частными противоречиями из различных отраслей знаний и специальностей (направлений) профессиональной подготовки. Приведем некоторые примеры таких противоречий. М.В.Горбушина в своем диссертационном исследовании по проблемам формирования правовой компетентности у специалистов социальной работы выявляет следующие противоречия:

« — между требованием общества к специалистам по социальной работе с высокой правовой компетентностью и традиционными подходами к профессиональной подготовке включающей знания правовых норм;

— между потребностью развивающейся системы социальных служб, нуждающихся в подготовленных специалистах, обладающих правовой компетентностью и недостаточной разработанностью методики преподавания правовых дисциплин в вузах неюридического профиля;

— между предъявляемыми к специалисту требованиями ориентироваться в законодательстве и механизме его реализации на практике и недостаточным использованием компетентностного подхода, необходимого для определения сущностно-содержательной характеристики дефиниции «правовая компетентность», выявления сущности, содержания и специфики процесса формирования правовой компетентности будущего специалиста в социальной работе вуза;

— между необходимостью мониторинга качества процесса формирования правовой компетентности и отсутствием его критериального аппарата» [135].

Такого рода противоречия можно найти в каждой отрасли подготовки специалистов, что подтверждает наличие глубокого кризиса в образовании.

1.3. Источники противоречий

Источников, порождающих противоречия в жизни и образовании, достаточно много. Мы остановимся на трех из них, как нам представляется основных.

Первый источник — отрыв обучения от реальной жизни. До появления классово-урочной системы обучение имело индивидуальный или индивидуально-групповой характер и было тесно связано с наукой, производством, т.е. обучение имело практико-ориентированный и личностно-ориентированный характер. В качестве подтверждения приведем два наиболее ярких примера. В науке — это знаменитые школы (академии) Сократа и Платона (3—4 в. до н.э.), учениками и последователями которых были великие Гераклид, Евдокс, Аристотель. В искусстве — это художественная мастерская Верокьо во Флоренции, из которой вышли такие титаны эпохи Возрождения как гениальный Леонардо да Винчи, Перуджино и Боттичелли. Переход от феодального уклада жизни и хозяйствования к промышленно-мануфактурному способу производства потребовал значительного числа квалифицированных рабочих, специалистов и ученых. Что в свою очередь привело к необходимости охвата большого числа учащихся. Именно в этих условиях зарождается классово-урочная система (Страсбургская школа И.Штурма (1538 г.)) как основная форма организации учебного процесса. Теоретическое обоснование классово-урочной системы дал в своих работах Я.А.Коменский в середине XVII века. Несмотря на то, что изначально знания предполагалось непосредственно использовать на практике, развитие классово-урочной системы пошло по пути формализации знаний. Учебный процесс представляет собой модель реальной человеческой деятельности. Развитие классово-урочной системы привело к такой модели, которая почти не связана с реальностью. Эту ситуацию А.А.Вербицкий назвал миром педагогических мистификаций. «Обучающийся действует в своего рода мистическом мире

знаковых систем и искусственных форм деятельности» [87. С. 41]. А.А.Вербицкий выделил четыре уровня мистификации (далее авторы позволяют себе свободный пересказ работы А.А.Вербицкого [87. С. 40—42] вместо приведения обширных цитат). На первом уровне мистификация начинается с того, что наука (математика, физика и т.д.), выделяя из реальности свой узкий предмет, описывает его на своем языке, одевает его в знаковые «одежды», в которых нет ни грамма реальности. На втором уровне педагог (автор учебника, программы) эту знаковую систему «переодевает» в дидактические одежды, отбрасывая то, что ему кажется не нужным, упрощает, делит на порции для лучшего понимания учащимися и ... еще дальше отодвигает ее как от науки, так и от реального мира. Третий уровень мистификации лежит в плоскости организации учебного процесса. Традиционное обучение пользуется искусственными формами, придуманными специально для передачи «знаний». Ведущими формами являются урок в школе и лекция в вузе, в которые «втискивается» любое мыслимое содержание. В жизни и профессиональной деятельности таких форм или попросту нет, либо они используются для узких, специфических целей. Например, инженеры, экономисты уроков не ведут и лекции не читают. Четвертый уровень мистификации проявляется в самом процессе обучения, где студент, что-то слушает, что-то записывает, отвечает (или не отвечает) на вопросы. Проведение урока как основной формы организации обучения на протяжении веков совершенствовалось многими учителями, но большинство их трудов еще более формализовало процесс. В результате образование перестало осуществлять свою основную функцию — подготовку подрастающего поколения к жизни, а студентов к производственной деятельности. В свое время был популярным такой анекдот: «Приходит выпускник вуза устраиваться на работу. Ему говорят: «забудь все, чему тебя учили в институте, а работать мы тебя научим». В учебном плане по любой педагогической специальности практическая профессиональная составляющая занимает скромное место. На профессиональную подготовку учителя ориентированы дисциплины «Педагогика», «Психология», «Методика обучения предмету», педагогическая практика, иногда выпускные квалификационные работы, что составляет небольшой процент от общего количества часов.

Что касается остальных предметов, то вопрос об ориентации обучения на педагогическую профессию отдан на откуп преподавателю: «Хочу ориентировать, хочу нет».

Второй источник, который непосредственно связан с первым, — это абсолютизация знаний. Знания расцениваются как основной результат деятельности учащегося. На известном этапе истории общества целью образования являлось обучение учащегося основам наук. Как можем заметить из предыдущего абзаца, учащийся получает не знания, а их интерпретацию. Лозунг Я.А.Коменского «всем знать все обо всем» превратился в доминанту учебного процесса. Можно выделить внутренние знания человека и внешние. Внутренние знания — это те знания, которые имеются у учащегося в данный момент, в данной ситуации. Внешние знания — это знания накопленные человечеством в данной области или вообще. Внутренние знания всегда можно пополнить.

Третий источник — это выключение обучаемого из процесса самообразовательной деятельности. В традиционной педагогике иначе быть не могло, так как реализация индивидуального подхода дело весьма затруднительное. Известное личностно-ориентированное обучение и дифференцированный подход появились не благодаря, а вопреки классно-урочной системы.

Суммируя сказанное можно сделать вывод о том, что основными негативными последствиями классно-урочной системы являются: отрыв обучения от практики, абсолютизация предметных знаний, игнорирование индивидуальных качеств личности в процессе обучения.

Эти три обстоятельства являются доминантами традиционной системы.

Все три обстоятельства в свое время выполняли прогрессивную функцию. К XXI веку ситуация изменилась.

Посмотрим, как реагирует на сложившееся положение современная общественность.

Анализируя результаты социологического опроса студентов (всего было опрошено 45 000 респондентов из 7 федеральных округов России) по проблемам мониторинга мнений образовательного сообщества относительно потребности в гуманитарных компетенциях и возможности их получения в вузе, В.Меськов и Ю.Татур [311] пришли к следующим выводам:

«5. Образовательное сообщество считает, что гуманитарная подготовка на всех ступенях и уровнях образования, включая высшее и послевузовское, является необходимой частью формирования компетентного и востребованного специалиста. Однако вуз может делегировать получение части гуманитарного знания другим структурам — предыдущим ступеням образования, самоподготовке, факультативам — и сосредоточиться на навыках и умениях, поскольку именно формирование умений, а не получение соответствующих знаний является для вуза приоритетной задачей. (Оценка важности этих двух составляющих гуманитарной подготовки в условиях вуза расходятся у респондентов более чем на 20% в пользу умений).

6. Реформа гуманитарного образования значительно расширила объем гуманитарной подготовки, но в основном в части знаний. Однако без сформированных умений и навыков применения этих знаний они не могут быть включены (ни субъективно, ни с формальной точки зрения) в итоговую компетенцию, приобретенными выпускниками вуза.

7. Поскольку формирование умений является более сложной деятельностью, чем передача знаний, раздувание объема знаний в ущерб обучению их применению противоречит образовательным потребностям общества и свидетельствует о недостаточной квалификации преподавательского состава вуза, а также указывает на недостатки системы оценки качества образования, частью которой являются государственные стандарты».

Масштабный мониторинг мнений членов образовательного сообщества по отношению к потребности специальных знаний и возможности их приобретения в вузе и применения на практике не проводился. Но общая тенденция наблюдается по всем блокам дисциплин учебного плана, который является прямым отражением стандартов образования.

Сказанное подтверждается деятельностью международных организаций, в частности ЮНЕСКО. Например, на встрече экспертов ЮНЕСКО, прошедшей 22—23 июня 2007 года в г.Кронберге была принята так называемая Кронбергская декларация о перспективах процессов приобретения и передачи знаний на ближайшие 25 лет [246. С. 74—75]. Данная декларация развивает положение Окинавской хартии глобального информационного

общества, программ ЮНЕСКО «Образование для всех» и «Информация для всех», итоговых документов всемирного саммита по информационному обществу. Приведем некоторые прогнозы, отмеченные в декларации:

«Процессы приобретения и передачи знаний будут все в большей степени опосредованы плодами технологических достижений (то есть осуществляться в режиме прямого доступа), поэтому традиционные образовательные процессы подвергнутся революционным изменениям и возникнут новые общества знаний;

— значимость приобретения фактографических знаний будет снижаться, тогда, как способность разбираться в сложных системах, находить, оценивать, организовывать и творчески использовать соответствующую потребностям информацию, также как и способность обучаться, станет критически важной;

— значение учителей в качестве инструкторов будет уменьшаться, тогда как их значение в качестве методистов, консультантов, советчиков и наставников учащихся, также как исполнение ими роли образца для подражания, функций оценки и интерпретации при передаче, создании и получении знаний, будет возрастать;

— потребуется непрерывное профессиональное развитие учителей для того, чтобы они соответствовали новой роли, включая умения эффективно использовать новые технологии;

— учащиеся будут играть все более заметную роль в процессах приобретения и передачи знаний, включая процессы создания и распространения контента;...

— процессы приобретения и передачи знаний будут все более индивидуализироваться...».

В декларации подчеркивается:

«о) переопределение задач и механизмов этой оценки (то есть оценки качества) в целях соответствия принципу «четырех столпов образования»: научить знать, научиться делать, научиться сосуществовать и научиться жить» [246. С. 74—75].

Российская школа имеет много положительного. Однако оценивание результатов образовательных достижений Российских школьников в рамках международной программы PISA (Programme for International Student Assessment) в 2006 году дало

неутешительные результаты. Наши школьники испытывали значительные затруднения при выполнении заданий:

— с большим объемом информации в виде текста, рисунков, таблиц, диаграмм и т.п.;

— составленными из разных предметных областей, для выполнения которых надо интегрировать общенаучные умения;

— задания, в которых неясно, из какой области следует выбирать знания для решения;

— задания, требующие привлечения дополнительной информации или наоборот задания с избыточной информацией.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: для ликвидации противоречий и их источников в жизни и в образовании необходимо во всех учебных заведениях проводить целенаправленную работу по созданию условий для реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению.

1.4. О понятии компетенции и компетентности, их классификация

Построение содержания образования в терминах компетентностей следует начинать с целей. Здесь нет единой точки зрения. Если целью обучения является формирование компетенций, то возникает вопрос — каких. От ответа на данный вопрос зависит логика построения стандартов образования.

Понятие компетентности (компетенции) вошло в педагогическую практику в 1965 (ориентировочно) благодаря трудам профессора Гарвардского университета (США) Н.Хомского. Его идея была проста: уж поскольку компетентность проявляется в экономике, производстве и в жизни, то не грех ее терминологию применить к образованию. История показала, что он был прав.

Перечислим некоторые определения и характеристики понятий компетентности/компетенции, введенные в работах российских и зарубежных ученых.

Определения общих понятий компетентности/компетенции.

Равен Дж. *Компетентность* — это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные

знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [381. С. 48].

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Компетенции* — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [344. С. 294].

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Компетентность* (от лат. *competens* — соответствующий, способный) — глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков [344. С. 294].

Милованова Н.Г., Прудаева В.Н. *Компетенция* — способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и... понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [314. С. 25].

Шишов С., Агапов А. *Компетенция* — способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [496. С. 5].

Хуторской А.В. *Компетенция* — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. [527].

Черемисина А.Л. *Компетентность* — устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания сущности выполняемых задач и разрешаемых проблем, хорошего знания опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями, умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени, чувства ответственности за достигнутые результаты [483. С. 10].

Определения профессиональных компетенций.

Маркова А.К. *Компетенция* — индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии [296. С. 25].

Волгина Н.А. *Компетенция* — рациональное сочетание знаний и способностей, которыми обладает работник данной организации [437. С. 58].

Безрукова В.С. *Компетентность* — это владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения [45. С. 46].

Гришина И.В. *Компетентность*, являясь интегральным профессиональным качеством руководителя, сплавом его опыта, умений и навыков, может служить показателем как готовности к руководящей работе, так и способности принимать обоснованные управленческие решения [140. С. 95].

Новиков А.М. «*Компетентность*» альтернативна понятию «профессионализм»: первое из них относится к технологической подготовке, второе определяет содержание профессионального характера, компоненты которого включают «базисные квалификации» [331. С. 5].

Романов С.П. *Профессиональная компетентность* — интегративное многофакторное состояние человека, обеспечивающее качество профессиональной деятельности и коэволюционное взаимодействие с миром [392. С. 11].

Зеер Э.Ф., Веденников В.А. и др. *Профессиональная компетентность* — совокупность профессиональных знаний, а также владение способами выполнения деятельности [185. С. 33].

Бичева И.Б. *Профессиональная компетентность* — процесс развития индивидуального своеобразия субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающий формирование индивидуальных способов самоутверждения в профессиональной среде [62. С. 13].

Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н. *Профессиональная компетентность* — уровень сформированности у специалиста системы психических свойств и состояний, в котором выражается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности (т.е. умения и возможности) производить необходимые для этого действия [78. С. 7].

В практике обучения большое значение имеют частные компетентности, которые конкретизируют общие. Приведем примеры классификаций частных компетенций.

Зимняя И.А. предлагает три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [188. С. 40].

Маркова А.К. различает два вида **профессиональной компетентности**: специальную (владение собственно профессиональной деятельностью, обладание способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие) и социальную (владение совместной профессиональной деятельностью, обладание социальной ответственностью за результаты своего профессионального труда) [296. С. 48].

Кузьмина Н.В. выделяет пять элементов или видов компетентности:

«1. Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся.

3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [255].

Селевко Г.К. дает «определение выпускника, владеющего компетенциями, то есть тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, — называют компетентностным подходом. Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства» [418. С. 138].

Под **компетентностью** чаще понимается *интегральное качество личности*, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [418. С. 139].

Классификация компетентностей. Вершину иерархии компетентностей можно представить как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих — ключевых суперкомпетентностей.

В школьной образовательной практике можно выделить такие ключевые суперкомпетентности:

— **математическую** компетентность — уметь работать с числом, числовой информацией (владеть математическими умениями);

— **коммуникативную** (которая тесно соотносится с языковой) компетентность — уметь вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться;

— **информационную** компетентность — владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации;

— **автономизационную** — быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности;

— **социальную** — уметь жить и работать с людьми, с близкими, в трудовом коллективе, в команде;

— **продуктивную** — уметь работать и зарабатывать, быть способным создать собственный продукт, принимать решения и нести ответственность за них;

— **нравственную** — готовность, способность и потребность жить по традиционным законам» [418. С. 140—141].

Наиболее известной и распространенной классификацией является классификация, предложенная Дж.Равеном [381. С. 281—296]. Он предложил 37 видов компетентностей. Для полноты изложения приведем их полностью:

— тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;

- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;

- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием [382. С. 48].

Еще раньше, за рубежом, было принято несколько определенных ключевых компетенций. Например, В.Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

- политические и социальные компетенции, такие как способность, принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение — *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним иностранным языком;

— компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

— способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [514. С. 11].

Являясь явлением фундаментальным, компетенции часто ассоциируются с качеством обучения. Приведем примеры высказываний по этому поводу.

Белых И.: «Гарантии качества должны основываться на таких фундаментальных принципах, как:

— заинтересованность учащихся, студентов, преподавателей и общества в целом в высоком качестве образования;

— признание важности организационной автономности учебных заведений, которая должна сопровождаться ясным пониманием того факта, что независимость подразумевает большую ответственность;

— соответствие процедур внешней оценки качества учебного заведения заявленным целям» [50. С. 47].

«Созданное в 2004 г. Агентство по общественному контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) руководствуется следующими базовыми положениями:

— основная ответственность за качество высшего образования и его гарантия должна лежать на вузах, которые являются его поставщиками;

— интересы общества, которые непосредственно связаны с качеством и стандартами высшего образования, должны быть защищены;

— необходимо совершенствовать и развивать академические программы для студентов и других участников системы высшего образования;

— должны существовать действенные и эффективные организационные структуры, способные предоставлять и поддерживать академические программы;

— процесс внешней гарантии качества должен быть прозрачным, а применяемые процедуры точно и ясно определены;

— необходимо поощрять развитие культуры качества в вузах;

— должны быть разработаны процедуры, позволяющие вузам отчитываться перед обществом за свою деятельность, в том числе за использование общественных и частных материальных и финансовых инвестиций;

— гарантия качества с целью отчетности полностью равнозначна гарантии качества с целью совершенствования учебного процесса;

— учебные заведения должны демонстрировать свое качество как внутри страны, так и на международной арене;

— процедуры и процессы, используемые для внутренней и внешней оценки качества, не должны препятствовать развитию разнообразных форм обучения и инновациям.

Задачи стандартов и руководств состоят в том, чтобы:

— поддерживать вузы, демонстрирующие выдающиеся интеллектуальные и образовательные результаты;

— предоставлять помощь и оказывать поддержку вузам и аккредитационным агентствам в развитии их собственной культуры гарантии качества;

— информировать вузы, студентов, работодателей и другие заинтересованные стороны о том, как развивается высшее образование, и каких результатов оно достигло;

— накапливать информацию в базах данных и использовать ее в интересах высшего образования и гарантий качества на образовательном пространстве России и других стран» [50. С. 48—49].

Компетентностный подход находит все большее понимание в странах Европейского Союза (ЕС). Приведем примеры, заимствованные из документов ЕС.

«В понятие «компетенция» входит несколько терминов: врожденная склонность (одаренность), способность (как свойства личности), умение, навыки...» [523].

В документе «Регулирование образовательных структур в Европе» четко проводится разграничение между понятиями «достижения в обучении» (learning outcomes) и «компетенциями»:

«Достижения в обучении» — это то, что учащийся должен узнать, понять и стать способным продемонстрировать после окончания обучения. Они могут относиться к единичным курсам, модулям, стадиям обучения (например, первый или второй цикл программы). Они дают спецификацию требований оценки по кредиту.

Компетенции же представляют собой динамическую комбинацию знаний, понимания, навыков и способностей. Их воспитательный смысл (формирование «идеала выпускника») является важнейшей составляющей частью образовательных программ. В последней версии упомянутого документа компетенции в каждом ряде классификации представлены как:

1) **инструментальные** — когнитивные способности, методологические способности, технологические способности и лингвистические способности;

2) **межличностные** — индивидуальные способности как социальные навыки (социальные интеракции и кооперация);

3) **системные** — способности и навыки, относящиеся к целым системам (комбинирование понимания, восприятия и знания; приоритет в приобретении требуемых инструментальных и межличностных компетенций)» [523].

Инструментальные компетенции идентифицируются:

— с опознавательной способностью, способностью понимать и манипулировать идеями и мыслями;

— с методологическими способностями, выражающимися в умении манипулировать окружающей средой (организация времени и стратегия обучения, подготовка решения или решение проблем);

— с технологическими навыками, относящимися к использованию навыков проектирования, пользованию компьютером и навыков информационного менеджмента;

— с лингвистическими навыками, куда входят устная и письменная коммуникация и знание второго языка.

Межличностные компетенции — это индивидуальные свойства личности, ее самооценка и критическая оценка ситуации; социальные навыки, относящиеся к сфере межличностных

отношений и умению работать в группе, выражающие также социальные и этнические особенности [523].

Системные компетенции — способности, позволяющие «видеть части целого, осмысливать систему в целом, уметь планировать изменения, которые способствуют совершенствовать существующую и конструировать новые системы. Более детальный набор системных компетенций выглядит следующим образом:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность обучаться;
- способность адаптироваться в новых ситуациях;
- способность генерировать новые идеи;
- лидерство;
- воля к успеху и др.» [523].

В предметно-специальных компетенциях «определяющим является профессиональный контекст. Например, для образовательной сферы набор таких компетенций выглядит как способности и умения:

- анализировать образовательные концепты, теории и сущность политики с помощью системного подхода;
- идентифицировать потенциальные связи между аспектами субъекта знания и их применением в образовательной политике и содержании;
- понимать структуры и цели образовательных систем;
- осознавать различные контексты процесса обучения;
- проводить исследования проблем образования;
- развивать образовательные программы и руководить их реализацией;
- быть лидером или координатором мульти-дисциплинарных образовательных групп и др.» [523].

В европейском проекте «Настройка образовательных структур» («Tuning Educational Structures in Europe») [524] для разных ступеней обучения вводятся три группы компетентностей: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные:

1. Способность к анализу и синтезу.
2. Способность к организации и планированию.

3. Базовые общие знания.
4. Базовые знания по профессии.
5. Коммуникативные навыки в родном языке.
6. Элементарные компьютерные навыки.
7. Навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников).
8. Способность решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

Межличностные компетенции:

1. Способность к критике и самокритике.
2. Способность работать в команде.
3. Межличностные навыки.
4. Способность работать в междисциплинарной команде.
5. Способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях.
6. Способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия.
7. Способность работать в международном контексте.
8. Приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции:

1. Способность применять знания на практике.
2. Исследовательские способности.
3. Способность к обучению.
4. Способности к адаптации к новым ситуациям.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность к лидерству.
7. Понимание культур и обычаев других стран.
8. Способность работать автономно.
9. Способность к разработке проектов и их управлению.
10. Способность к инициативе и предпринимательству.
11. Ответственность за качество.
12. Воля к успеху.

Несмотря на существование общих положений ЕС о компетентностном подходе, каждая европейская страна трактует их по-своему [509, 513, 521, 522]. Например, в Австрии для общеобразовательных школ выделены три группы компетенций: компетенции в определенных сферах деятельности, социальные компетенции, личностные компетенции. В Германии — четыре группы

компетенций: предметная компетентность, социальная компетентность, методическая, личностная компетентность. Более того, в отдельных странах разные вузы прописывают свои наборы компетентностей. Например, в Великобритании Оксфордский и Кембриджский университеты выделяют следующие группы компетенций и умений: коммуникационные, операции с числами, информационные, работа с людьми, способности к обучению, разрешение проблем.

Аналогичная картина наблюдается в Соединенных Штатах Америки и в Канаде. Добавим, что некоторые университеты прописывают компетентности в дипломе об окончании вуза.

В проекте Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нового поколения компетенция — это «интегрированная характеристика, выражающая готовность выпускника самостоятельно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности» [378]. Они конкретизируются для целей подготовки бакалавров, магистров и специалистов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в России и за рубежом не сформировались единые подходы к созданию понятийного аппарата контекстно-компетентностного подхода к обучению.

1.5. Практическая реализация компетентностного подхода

В связи с неразработанностью проблемы в России и за рубежом идут интенсивные экспериментальные исследования, в ходе которых выявляются практические и теоретические закономерности учебного процесса, связанные с реализацией контекстно-компетентностного подхода к обучению. Из множества экспериментальных исследований для примера отметим следующие.

В ГОУ ВПО «Марийский государственный педагогический институт им. Н.К.Крупской» ведется эксперимент по формированию профессиональной компетентности в условиях дополнительного образования. Построена модель системы формирования

профессиональной компетентности студентов в условиях дополнительного профессионального образования [461].

В ГОУ ВПО «Адыгейский государственный университет» ведутся экспериментальные исследования, в процессе которых созданы комплекты дидактических и методических материалов по обучению общеобразовательным дисциплинам студентов вуза на контекстно-компетентностной основе [425].

В ГОУ ВПО «Бурятский государственный университет» идет эксперимент по развитию коммуникативной компетентности будущих учителей. Практическая значимость этого исследования состоит в том, что разработана технология и диагностическая методика по целенаправленному развитию коммуникативной компетентности у студентов колледжа.

Эксперимент, проводимый под руководством С.Г.Воровщикова охватывает 8 сетевых городских экспериментальных площадок, а именно — №№ 26, 544, 693, 870, 879, 946, 1280 Южного и Юго-Западного округов г.Москвы, а также НОУ СОШ «Росинка» Западного округа г.Москвы, лицей № 6 им. А.С.Пушкина г.Одинцова Московской области. В ходе эксперимента разрабатывались и апробировались методологические, теоретические и технологические блоки, составившие в последствии теоретическую концепцию и технологию управления развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Практическая ценность исследования эксперимента заключается в том, что разработан и апробирован пакет управленческих, дидактических, методических материалов, направленных на обеспечение развития учебно-познавательной компетентности учащихся:

- внутришкольная технология создания и управления реализацией образовательной программы как внутришкольного документа, фиксирующего содержание учебно-познавательной компетентности старшеклассников и учебно-методическое обеспечение ее развития;
- целостный учебно-методический комплекс элективного курса гносеологической направленности, включающий учебную программу, учебное пособие для учащихся, тематический план, поурочные разработки, хрестоматию, мониторинговый инструментарий;

- управленческо-методический механизм формирования методической готовности учителей преподавать элективный курс гносеологической направленности посредством их вовлечения в разработку целостного учебно-методического комплекса данного курса;

- программа общеучебных умений и управленческий механизм внедрения ее в образовательный процесс школы;

- управленческо-методический механизм освоения учителями содержания программы общеучебных умений, ее адаптации к специфическим условиям конкретной школы посредством разработки дидактических комментариев к ней;

- практические рекомендации по развитию приоритетных компонентов учебно-познавательной компетентности посредством организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся;

- мониторинговый инструментарий и организационная система изучения сформированности приоритетных компонентов учебно-познавательной компетентности старшеклассников;

- мониторинговый инструментарий и организационная система изучения методической готовности учителей развивать приоритетные компоненты учебно-познавательной компетентности старшеклассников;

- технология управления, позволяющая на основе организации коллективной мыследеятельности вовлечь учителей школы в решение проблемы развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников.

Успешность практической реализации развития учебно-познавательной компетентности учащихся обеспечена изданием серии учебных пособий и практико-ориентированных монографий, что является ведущим условием практического использования результатов исследования» [105], [106], [107].

В области педагогического образования наиболее передовым высшим учебным заведением признан Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (РГПУ). Он один из первых в России приступил к разработке теоретических проблем, связанных с так называемым Болонским процессом. А именно: многоуровневое обучение (бакалавр, магистр)

и, конечно, контекстно-компетентностный подход. На базе РГПУ создано Учебно-методическое объединение (УМО) по направлениям педагогического образования, в работе которого принимают участие все педвузы страны. В частности: Нижегородский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Томский государственный педагогический университет, Нижневартковский государственный гуманитарный университет и др. Опыт внедрения контекстно-компетентностного подхода изложен в целом ряде изданий РГПУ, проведены масштабные научно-практические конференции и курсы повышения квалификации.

Частично опыт НГГУ изложен в последующих разделах настоящей работы.

2. ОБОСНОВАНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПО РАЗРАБОТКЕ И ВНЕДРЕНИЮ КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

2.1. Общая характеристика и содержание современных требований в системе инновационной деятельности вуза

Система управления современным образовательным процессом в вузе основывается на существующей концепции его развития, а также на грамотно выстроенной структуре управления: ректорат — деканат — кафедра — преподаватель.

Говоря о концепции развития вуза необходимо, в первую очередь, разработать и создать оптимальные условия его существования и саморазвития.

Среди основных этапов методики ее формирования можно выделить:

1. Определение цели развития вуза на основе анализа конечных результатов его деятельности и изучения социального заказа общества. Чаще всего, в практике управления вузом на этапе реализации современных концепций образования и использования образовательных технологий необходимо осуществление инновационного процесса, который все более часто ориентирован на проблему компетентностного подхода в образовании.

2. Выделение структурных элементов концепции развития деятельности вуза в условиях контекстно-компетентностного подхода.

Здесь среди обязательных элементов необходимо выделить: мотивацию и профессиональную заинтересованность самих преподавателей вуза; содержательное овладение новыми технологиями обучения студентов; организацию процесса научного роста и профессионального самосовершенствования. Причем, эти элементы кроме своего внутреннего содержательного наполнения должны быть выстроены в иерархическом социально-административном плане.

3. Создание системы условий для реализации идей, содержания и целевых установок этой концепции.

Деятельность педагогического коллектива вуза по организации работы в рамках компетентного подхода должна быть направлена на реализацию современных дидактических принципов: демократизации, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации, мобильности и развития, открытости образования, многоукладности образовательной системы, стандартизации и др.

Данные принципы становятся руководством к действию в современном развивающемся вузе. При этом его основной функцией является процесс целенаправленной социализации личности студента, введение его в человеческую материальную, профессиональную и духовную культуру посредством передачи лучших образцов, способов и норм деятельности в современном и будущем социуме.

Осуществление этой функции предполагает, с одной стороны, удовлетворение образовательных потребностей личности студента, с другой стороны, формирование общей культуры личности, ее социальной ориентированности, способности адаптироваться и успешно функционировать на основе освоения базовых и других компетенций.

При переходе вуза в логику компетентного подхода возникает необходимость определения новых механизмов его управления: так, на уровне ректората ведущее место должна занимать стимулирующая мотивационная управленческая деятельность, как студентов, так и преподавателей. Наряду с моральными поощрениями необходимо чаще применять и материальные вознаграждения, осуществлять дифференцированный подход к оплате труда, делегировать ряд управленческих полномочий и другим звеньям — деканатам, кафедрам, что обеспечит развитие менеджерских компетенций, увеличит ответственность за конечный продукт.

Анализ различных областей деятельности вуза в условиях компетентного подхода предполагает исследование конечных результатов учебно-воспитательного процесса, установление связей между факторами и условиями, препятствующими или способствующими оптимальному достижению прогнозируемых результатов.

При этом целеполагание должно занимать центральное место в определении содержания всей деятельности как студента и преподавателя, так и руководителя вузовского подразделения (заведующего кафедрой, зав. отделением, декана, представителя ректората).

Цели деятельности каждого преподавателя и руководителя должны стать лично и профессионально значимыми, что и будет содержательно определять систему компетентностного подхода.

4. Необходимо обеспечение системы взаимодействия между вузом, реализующим компетентностный подход в обучении, внутри себя, как подсистемы, с другими вузами и научными центрами, обеспечивающими общую научно-методологическую идеологию развития. При этом, при разработке концепции развития вуза в данном направлении необходимо учитывать социальный заказ региона, а также совокупность той системы внешних связей, которые способны оказывать существенное влияние на ее реализацию.

Университет как определенный тип учебного заведения — одна из институциональных организационных форм системы высшего профессионального образования. Являясь элементом этой системы, он испытывает влияние происходящих в ней процессов. Они задают внешние условия функционирования и развития гуманитарной образовательной среды.

Однако, развитие инновационных процессов требует определенных изменений в функционировании самого университета. Эти изменения можно рассматривать в качестве внутренних условий функционирования и развития инновационных процессов.

Среди реальных предпосылок успешного развития контекстно-компетентностного подхода в гуманитарном университете можно выделить утверждение в системе ВПО многоуровневой модели образования.

Кроме того, построение образования как последовательности ступеней (уровней овладения знаниями) дает возможность студенту либо выйти из нее при достижении определенного уровня образованности (завершении ступени), либо выбрать следующий уровень образования (следующую ступень) [134. С. 15].

Именно тот или иной уровень образованности и будет определяться соответствующими компетентностями.

Другим важнейшим условием функционирования инновационных процессов является создание и обновление государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Многие положения, которые отражали тенденцию гуманитаризации педагогического образования, стали основой для определения целей и содержания высшего педагогического образования. Это, прежде всего, относится к государственным образовательным стандартам по направлениям подготовки (т.е. стандартам, предназначенным для реализации в многоуровневой модели образования).

Так, в целях педагогического образования для разных ступеней подготовки нашли отражение уровни образованности специалистов. В содержании — идея наличия общегуманитарной базы (включающей психолого-педагогическое образование), которая важна не только в плане общего развития, но и, главное, профессионального становления специалистов. На этой базе осуществляется предметное (специальное) образование как в широком плане (по специальностям), так и в узком (по направлениям и профилям). (Всего в НГГУ — 34 специальности, и 13 направлений на факультетах).

Внешний процесс демократизации имеет естественное продолжение и на уровне вузов. Отражением его стало, в частности, создание Устава НГГУ, в котором выделена ведущая идея, определяющая всю деятельность университета и тем самым задающая его целостность, устанавливающая структуру вуза, в рамках которой формулируются права и обязанности преподавателей, разных категорий обучающихся, сотрудников, регулируются их отношения с высшим учебным заведением как организацией, оговариваются возможности изменения структуры вуза, его расширения.

Кроме того, в Уставе заложены положения, которые позволяют вносить существенные структурные изменения в различные составляющие системы университета, прежде всего, целенаправленно занимающихся организацией образовательного процесса.

Важнейшим внутренним условием реализации инновационных процессов в гуманитарном университете является принятие управленческих решений, обеспечивающих процесс проектирования и внедрения в практику различных инноваций. Эти решения

должны быть направлены на организацию целостной подготовки специалистов.

Решение организационно-управленческих задач должно строиться в двух плоскостях: чисто административной — и тогда на первое место выходит ректорат, и научно-методологической — эта роль отводится в НГГУ научно-исследовательским лабораториям.

Среди основных нормативных документов, определяющих деятельность университета по реализации контекстно-компетентного подхода можно выделить:

1. Характеристика нормативно-правовой базы по внедрению и реализации контекстно-компетентного подхода в Нижневартовском государственном гуманитарном университете.
2. Федеральный закон о высшем и послевузовском профессиональном образовании.
3. Устав Нижневартовского государственного гуманитарного университета.
4. Программа модернизации Российского образования.
5. Государственные образовательные стандарты.
6. Приказ «Об утверждении Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений РФ № 1155 от 25.03.2003 г.
7. Положение об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений РФ (Приказ Минобрнауки России от 25.03.2003 № 1155).
8. Положение о системе контроля качества знаний студентов в Нижневартовском государственном гуманитарном университете и др.

2.2. Определение готовности профессорско-преподавательского состава к реализации контекстно-компетентного подхода

В ходе анализа деятельности Нижневартовского государственного гуманитарного университета на первом этапе были выделены следующие позиции:

— деятельность общеуниверситетских кафедр, анализ программ обязательных курсов и курсов по выбору с целью достижения их проблемно-тематического и содержательного единства;

— разработка общих требований к содержанию и качеству подготовки для каждого из двух образовательных уровней;

— принципиальное обновление методологии и содержания учебных курсов, достижение современного концептуально-качественного уровня их преподавания;

— организация самооценки на основании разработанных коллегиальных критериев анализа с целью постоянного обновления содержания;

— внедрение концепции целостного гуманитарно-педагогического знания, ее практическая апробация и коррекция;

— научно-просветительская и аналитическая работа с советами факультетов, деканами и преподавателями с целью продуктивной организации учебного процесса, экспертиза учебных планов в аспекте целостной гуманитарной подготовки специалиста в соответствии с образовательным стандартом по соответствующим специальностям и направлениям;

— решение проблемы взаимосвязи образовательной и профессиональной подготовки возможно только на основе системного анализа высшего образования, целостного и всестороннего рассмотрения характера взаимосвязи содержательных, процессуальных, оценочных, ресурсных и управленческих компонентов.

Также необходимо создание условий для развития системы модернизации методологии работы на основе освоения новых технологий (модульное обучение, метод кейсов, портфолио, проектное обучение, социальное взаимодействие в обучении и др.).

Характеризуя предполагаемую структуру процесса внедрения и развития системы компетентного подхода в образовании необходимо последовательное осуществление нескольких этапов, определяющих развитие профессиональных и базовых компетенций:

а) Анализ структуры и содержания образовательной среды вуза с точки зрения дифференциации функций:

— управленческой (ректорат и администрация вуза);

— организационной (деканат, зав. отделениями и др.);

- научно-методологической (кафедра);
- предметно-ориентировочной (преподаватель).

б) Определение сущности целей и задач технологии компетентностного подхода, направленного на обновление и совершенствование образовательного процесса, основанного на гуманистическом подходе, как в нашем университете, так и других вузах ХМАО — Югры;

в) Значительное обновление содержания, методов и форм организации компетентностного подхода с учетом достигнутых разработок в данной области и особенностей его реализации в условиях системы высшего образования округа.

г) Достижение конечной цели обучения в рамках данного подхода — **активизация самообразовательной деятельности студента** (будущего молодого специалиста).

В плане совершенствования методологии и технологии образовательной деятельности преподавателями вуза ведется активная работа по изучению теории и практики преподавательской деятельности в высшем учебном заведении.

В целях целенаправленного регулирования данного процесса на базе Нижневартовского государственного гуманитарного университета было проведено двухэтапное повышение квалификации преподавателей по программе «Контекстно-компетентностный подход в образовании» с привлечением ведущих ученых-специалистов РГПУ им. А.И.Герцена: д.п.н., проф. Тряпициной И.С. и к.п.н., доц. Даутовой О.Б. и др.

1 этап. В работе курсов повышения квалификации принимал участие 31 слушатель всех кафедр НГГУ. Итогом их работы явилась разработка и защита проектов учебно-рабочих тем предметного и методического характера, построенных в русле контекстно-компетентностного подхода.

2 этап. Ряды слушателей курсов повышения квалификации по программе «Контекстно-компетентностный подход в образовании» пополнились еще 17 новыми представителями кафедр. Специфика курсов на этом этапе заключалась в анализе внедрения разработанных проектов в учебный процесс, выявлении преимуществ построения учебного процесса на основе контекстно-компетентностного подхода, а также проведение тренингов

и индивидуальных консультаций слушателей для дальнейшего развития технологий компетентного подхода в работе со студентами. Всего был представлен 31 проект, среди которых можно выделить как наиболее удачные работы Безбородовой Ю.В., Рянской Э.М., Плехановой Ю.В., Артемьевой Г.Н., Махутова Б.Н., Близначевой О.И., Патрахиной Т.Н., Кравченко С.Н. и других авторов, по следующим темам.

- Использование технологии анализа конкретных ситуаций в теории и практике массовой информации.
- Формирование познавательной деятельности студентов в процессе преподавания лингвистических теоретических дисциплин.
- Использование группового взаимодействия в преподавании дисциплины «Теория и методика обучения иностранным языкам».
- Модульное обучение информатике на основе компетентного подхода.
- Эссе в исследовательской работе студентов.
- Формирование исследовательской компетентности студентов в вузе.
- Творческо-исследовательская работа студентов по развитию креативности.

На уровне кафедр и специальностей такая работа организована и целенаправленно осуществляется через деятельность двух общеуниверситетских лабораторий: лаборатории прикладной дидактики (зав. лаб., д.п.н., проф. Абрамов А.В.) и научно-исследовательской лаборатории инновационных технологий в образовании (зав. лаб., к.и.н., доц. Гребенюков В.И.). В НГГУ успешно функционирует целый ряд научно-исследовательских лабораторий на общественных началах. Сотрудники этих лабораторий являются представителями всех факультетов и целого ряда кафедр университета, что позволяет им системно и в логике лабораторных исследований проводить на кафедрах работу по развитию и внедрению технологий компетентного подхода, а также по оценке качества обучения студентов и мониторинга этого процесса.

Значимым показателем развития деятельности вуза и факультетов по внедрению инновационных процессов в профессиональную подготовку студентов и определения их эффективности и

результативности могут служить материалы научно-практических конференций различного уровня:

- Всероссийская научная конференция «Новые образовательные технологии профессионального образования в образовательном процессе ВУЗов, СУЗов», г.Нижевартовск, НГГУ, 27—28 марта 2007 г. и др.
- Окружная научно-практическая конференция «Качество образования: единство образования, воспитания и развития», г.Нижевартовск, НГГУ, 23 октября 2007 г.
- Всероссийская научно-практическая конференция «Качество образования и инновационная деятельность», г.Нижевартовск, НГГУ, 24—25 апреля 2008 г.

2.3. Механизм реализации контекстно-компетентностного подхода

На основе оценки результатов осуществляемой деятельности необходим содержательный (качественно-количественный) анализ таких главных критериев, как:

- социальный;
- управленческий;
- организационный;
- образовательный;
- экономический.

Построение такой деятельности должно осуществляться на примере определенной схемы (макета, модели), например педагогической.

Для ее обоснования необходимо выделить ряд существенных характеристик современного высшего образования:

- это само педагогическое сообщество, а также каждый конкретный преподаватель вуза;
- рассмотрение деятельности преподавателя высшей школы как фактора модернизации образования и его технологизации;

— осознание самим преподавателем содержания профессионально важных умений и качеств, необходимых для ее осуществления, т.е. так называемых профессиональных компетенций [257. С. 45].

С нашей точки зрения, при создании педагогической модели деятельности преподавателей вуза в рамках компетентного подхода необходимо учитывать конечные цели всей работы: глубокая разноплановая социализация личности на этапе ее профессиональной подготовки и становления (что требует развития самого высшего образования); сохранение и продолжение культурного наследия общества.

В таком случае эти основополагающие цели накладывают определенный «отпечаток» и на профессиональные требования к преподавателю вуза. Тогда, учитывая данные профессиональные требования, в педагогическую модель преподавателя вуза необходимо включить следующие основные функции их деятельности:

— научное исследование, объект и предмет которого имеет непосредственное или опосредованное отношение к сфере профессиональной деятельности будущего специалиста;

— разработка программ учебной дисциплины и их научно-методическое обеспечение;

— подготовка специалистов к профессиональной деятельности в рамках своей дисциплины, а также обновление, обогащение и разработка нового научно-технологического обеспечения этой деятельности;

— содействие профессионально-личностному росту и повышению квалификации научно-педагогических кадров (будущих и работающих преподавателей вуза — магистрантов, аспирантов и докторантов, коллег по работе).

На основе анализа теоретических подходов к пониманию сущности и структуры профессионально-педагогической деятельности можно выделить в ней три основные составляющие, находящиеся в единстве и взаимосвязи:

— нормативно-содержательная;

— социально-педагогическая;

— функционально-педагогическая.

В этом случае можно говорить об определяющих компетентностях по иерархическим составляющим:

а) уровень ректората — нормативно-содержательная составляющая;

б) уровень деканата — социально-педагогическая составляющая;

в) уровень кафедры — функционально-педагогическая составляющая.

Вместе с тем сам преподаватель вуза соучаствует в реализации всех трех составляющих одновременно.

В практике реализации контекстно-компетентного подхода разработаны и активно используются новые образовательные технологии, рассматриваемые как процессуальные системы совместной деятельности обучающихся и преподавателя по проектированию, организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам.

Среди них в практической деятельности преподавателей вуза используются следующие: технология модульного обучения, технология обучения на основе кейс-метода, технология развития критического мышления, технология балльно-рейтинговой оценки достижений студентов, технология групповой дискуссии, портфолио, интерактивные игровые технологии, технологии развития креативности, технология оценивания достижений студентов и т.д.

Осмысление компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии его интегративных и аналитических способностей. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не predetermined на весь период его профессиональной карьеры и требует непрерывного образования, постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

Анализируя литературу по проблеме исследования, мы установили существенные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями, происходящими в мире, и определяют требования к «успешному взрослому»:

1. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях.

2. Компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

Если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, то можно сказать, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентируется на будущее.

В процессе исследования было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации и коммуникации.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.).

Для профессиональной педагогической деятельности базовыми будут компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности. Дадим краткую характеристику некоторым из них.

Технология модульного обучения студентов

Освоение модульных программ реализуется через освоение отдельных модулей. Изучение модулей строится по специальной организационной схеме процесса обучения, обеспечивающей

возможность конструирования студентами своих индивидуальных учебных маршрутов. Отметим, что индивидуализация осуществляется в рамках общей организационной схемы.

Общая организационная схема процесса модульного обучения имеет несколько степеней свободы, что обеспечивает обучающемуся возможность выбора и конструирования индивидуального пути освоения модуля.

Каждый вид деятельности, представленный в маршрутном листе, имеет несколько степеней свободы: изучение нового учебного материала (под руководством преподавателя, самостоятельно, с консультацией преподавателя, полностью самостоятельно) (3 степени свободы); зачет по основному курсу (устно, письменно, и устно, и письменно) (3 степени свободы); устный зачет по лабораторно-выпускному курсу (в группе, индивидуально преподавателю, индивидуально другому студенту, сдавшему зачет на «отлично») (3 степени свободы); задания репродуктивного, конструктивного, творческого уровня, (самостоятельная организация его выполнения, индивидуально в группе, выполнять каждый день понемногу, выполнять иногда большими частями, выполнять все к концу освоения модуля) (8 степеней свободы); контрольная работа по с/р (соответствует уровню выбранного самостоятельного задания); консультация по самостоятельной работе (спрашивать о том, что не удалось выполнить, отвечать на вопросы, консультировать) (2 степени свободы); итоговая контрольная работа (репродуктивного, конструктивного или творческого уровня усвоения: можно начать с репродуктивного и прийти к творческому, можно начать с конструктивного и прийти к творческому, можно начать с репродуктивного и прийти к конструктивному, можно выполнить работу только одного уровня) (4 степени свободы).

Такая организационная схема процесса обучения позволяет каждому обучающемуся развивать познавательную самостоятельность и организованность, формирует активную позицию и ответственность за результат обучения.

В процессе освоения учебного материала модуля студенту предоставляется возможность работать в «своем» темпе, т.к. прохождение контрольных параметров имеет только нижнюю временную границу: не позднее указанного срока. Если ученик

способен освоить материал быстрее, он проходит контрольные этапы раньше.

Если студент выбирает путь самостоятельного освоения модуля, ему предоставляется карта самостоятельной работы.

Качественное отличие модульного обучения от традиционного заключается в том, что при постановке целей и задач преподаватель выделяет совокупность основных целей и эталоны их достижения, на которые должен ориентироваться студент. Задачи формулируются в деятельностном аспекте и предъявляются студентам в начале обучения.

Предлагаемый механизм работы может включать в себя следующие составляющие:

- *Подготовка учебного материала.* В первую очередь формулируются задачи обучения, затем строится контроль, только после этого готовится учебный материал, помогающий студенту решить поставленные задачи.

- *Деятельность в процессе обучения.* Позиция студента. Акцептируется учебная деятельность студента, организуется индивидуализированное учение с обязательным результатом — научением. Позиция — активная, самостоятельная. Постоянная рефлексия деятельности.

- *Роль преподавателя.* Он выполняет роль диагноста, консультанта-советника, мотиватора и источника информации.

- *Реализация принципа индивидуализации.* Модули могут быть очень индивидуализированными. Студент может сам выбрать средства учения (просмотр фильма, чтение электронного учебника и т.д.).

- *Темп учения.* Студенту предоставляется возможность двигаться в соответствии со своими способностями, базовыми знаниями.

- *Свобода действия.* Обучение по модулям идет в удобное для студентов время и зависит от индивидуальных потребностей.

- *Закрепление знаний.* Небольшой объем модуля обеспечивает немедленный контроль и коррекцию уровня усвоения.

- *Контроль.* Обучающимся предъявляются задачи, они знакомятся с критериями оценки. Контрольные задания составляются с целью определить уровень усвоения, закрепить усвоенное,

диагностировать трудности. Проводится эталонный контроль (по критериям результативности обучения).

- *Обратная связь.* Преподаватель получает обратную связь о степени достижения цели студентом.

При реализации модульного обучения может быть использовано несколько моделей:

Модель 1. Целевой блок — информационный блок — методический блок модуля — блок контроля и оценки результатов.

Модель 2. Блок «входа» — блок обобщения — теоретический блок — блок генерализации — блок «выхода».

Модель 3.

1. Учебные цели.
2. Детальное оглавление модуля.
3. Краткое содержание модуля.
4. Структурная схема / место модуля в модульной программе.
5. Учебный элемент модуля.
6. Тесты, кейсы, упражнения по материалу модуля.
7. Библиографический список.
8. Глоссарий.

Технология обучения на основе кейс-метода

Речь идет о методе обучения, известном как *кейс-метод* (case study) — метод анализа ситуаций. Суть его в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Кейс-метод выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновить свой творческий потенциал. Здесь основными проблемами выступают широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Кейс представляет собой некоторую ролевую систему. Под ролью понимают совокупность требований, предъявляемых к лицам,

занимающим определенные социальные позиции. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в его крайнюю ролевую форму — игровой метод обучения, сочетающий в себе в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Данный подход может быть положен в основу классификации кейсов по степени воздействия их основных источников. Здесь можно выделить практические кейсы, которые отражают абсолютно реальные жизненные ситуации; обучающие кейсы, основной задачей которых выступает обучение; научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности.

Хотя каждый кейс несет обучающую функцию, степень выраженности всех оттенков этой функции в различных кейсах различна. Поэтому кейс с доминированием обучающей функции отражает жизнь не один к одному, а опосредовано.

Во-первых, он отражает типовые ситуации, которые наиболее часто встречаются жизни, и с которыми придется столкнуться специалисту в процессе своей профессиональной деятельности.

Во-вторых, в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в нем жизни. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, практические, а такие, какими они могут быть в жизни. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой кейс мало дает для понимания конкретного фрагмента общества. Однако он обязательно формирует подход к такому фрагменту. Он позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Подобное же свойственно и для исследовательского кейса. Его основной смысл заключается в том, что он выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней.

Такой кейс трудно применять в обучении обычных студентов, изучающих, например, типовой курс менеджмента. Обучающая функция его сводится к обучению навыкам научного исследования посредством применения метода моделирования. Строится этот кейс по принципам создания исследовательской модели. Поэтому применять его лучше всего не как метод общеобразовательного обучения, а как метод повышения квалификации, т.е. как метод переподготовки профессионалов. Доминирование исследовательской функции в нем позволяет довольно эффективно использовать его в научно-исследовательской деятельности.

Для технологии кейсов можно использовать схему О.Н.Крыловой, представленной в таблице 1.

Таблица 1

Доминирующая функция	Тип кейса	Характеристика функций	Примеры:
Тренинг	Тренировочный	Тренировка обучаемых навыков деятельности в изменяющихся ситуациях.	Химия: тренировка практических навыков получать разный результат в химических реакциях в зависимости от разных условий. Педагогика: поведение учеников разных познавательных стилей в учебно-воспитательном процессе.
Обучение	Обучающий	Овладение знаниями относительно динамично развивающихся объектов.	Анатомия: организм человека и животного. Педагогика: профессиональный рост педагога.
Анализ	Аналитический	Выработка умений и навыков аналитической деятельности.	Анализ явлений и объектов любой науки и практики.

Исследование	Исследовательский	Получение нового знания относительно развивающихся объектов.	Исследовательский проект.
Систематизация	Систематизирующий	Систематизация ситуационного знания.	Разнообразные статистические материалы. География: анализ средних температур за определенный период времени в каком-либо регионе.
Прогнозирование	Прогностический	Получение сведений о развитии данной системы.	Прогноз событий. Литература: прогноз развития событий в литературном произведении. Экология: возможные последствия решения экологических проблем.

Технология формирования учебной мотивации

Мотив — это побуждение к какой-либо деятельности. В качестве таких «побудителей» чаще всего выступают:

- потребности, удовлетворяемые с помощью этой деятельности;
- намерение совершить деятельность, соответствующая установка;
- состояние человека, побуждающее его действовать или бездействовать;
- внешние условия, побуждающие человека к действиям.

Мотивация — система мотивов, предопределяющих определенную деятельность. Рассмотрим основные факторы, которые чаще всего выступают в качестве мотивов учебной деятельности.

Любая потребность превращается в мотив только тогда, когда она опредмечена: ее удовлетворение связано в сознании человека с конкретным предметом, способом действий и т.п. Учебные мотивы формируются, если соответствующая деятельность

воспринимается как способ удовлетворений потребностей, актуальных для обучающегося. Проблема недостаточной мотивации к учебной деятельности обычно состоит не в том, что у человека нет потребностей, а в том, что обучение не воспринимается как способ их удовлетворения. Сложность связана с тем, что большинство потребностей не могут быть непосредственно удовлетворены учебной деятельностью; она лишь создает предпосылки для того, чтобы человек смог удовлетворить их в будущем. Умение видеть эти предпосылки лежит в основе восприятия личностного смысла обучения.

Вне зависимости оттого, что конкретно выступает в качестве мотивов, можно выделить два относительно общих, универсальных типа мотивации:

1. Мотивация на достижение успеха. В этом случае человек действует, чтобы достигнуть чего-либо: удовлетворить потребность, реализовать намерение, получить подкрепление. Примеры такой мотивации: подготовка к экзамену, чтобы сдать его на «отлично»; упорные спортивные тренировки, приближающие к победе на соревнованиях.

2. Мотивация на избегание неудачи. В таком случае человека побуждает действовать желание избежать каких-либо неприятных последствий: фрустрации потребностей, утраты чего-то значимого, наказания. Примеры такой мотивации: подготовка к экзамену, чтобы не «провалить» его, что приведет к отчислению из института; тренировки, чтобы не опозориться, заняв на соревнованиях последнее место.

Очевидно, что первый тип мотивации, при прочих равных условиях, действует результативнее: такая мотивация побуждает к более продуктивной деятельности, поскольку связана с положительным образом превосхищаемого результата (если человек думает об успехе, то его и представляет). Кроме того, она создает благоприятное эмоциональное состояние и отличается устойчивостью, продолжая действовать даже после того, как желаемое достигнуто. Поэтому при формировании учебной мотивации следует отдавать предпочтение именно ей: фиксировать внимание преимущественно на тех положительных моментах, которые дает обучение, а не на тех отрицательных, которых оно позволяет избежать.

В завершение отметим некоторые частные мотивы учебной деятельности:

1) Связанные непосредственно с учебной деятельностью:

- Увлеченность процессом учебной деятельности.
- Стремление получить ее непосредственный результат (новые знания, компетенции).

2) Внешние по отношению к учебной деятельности:

- Широкие социальные (обучение как путь к общественным достижениям).
- Позиционные (связанные с позицией обучающегося как способом повышения статуса в обществе).
- Связанные с внешними принуждениями.
- Связанные со случайными внешними факторами.

Технология балльно-рейтинговой оценки достижений студентов

Данная технология осуществляется на основе технологической карты дисциплины, которая может иметь следующую структуру:

- Название дисциплины и ее статус в рабочем учебном плане.
- Количество зачетных единиц/кредитов (обозначено в рабочем учебном плане).
- Текущая аттестация аудиторной и внеаудиторной работы (рассчитывается по 100-балльной шкале).

1. Посещение.

2. Выполнение:

- типовых заданий;
- лабораторных работ;
- контрольных работ;
- тестовых заданий;
- творческих заданий.

3. Доклад на занятии.

4. Доклад на студенческой научной конференции.

5. Написание тезисов, статьи (в том числе совместно с преподавателем).

6. Помощь преподавателю в подготовке и проведении коллоквиумов, деловых игр, круглых столов и др.

7. Разработка методических материалов (презентация дисциплины, составление текстов, сбор материала).

8. Другое.

Примечание:

— преподаватель может корректировать систему баллов по дисциплине ежегодно;

— преподаватель устанавливает нижний предел количества баллов, при котором студент не допускается к промежуточной аттестации.

Бально-рейтинговая система включает текущую и промежуточные аттестации. Текущая аттестация проводится в течение всего срока изучения дисциплины и рассчитывается по 100-балльной шкале.

По усмотрению преподавателя применяются поощрительные (например, за подготовку дидактических материалов, оформление наглядных пособий к занятиям, разработка тестов заданий и т.д.) и штрафные баллы (например, за пропуски занятий, за нарушение правил внутреннего распорядка). Важно успешно выполнить контрольную работу, в которой проверяется не только теоретические знания студента, но и практические умения (составлять конспекты фрагментов урока, четко формулировать цели и т.д.). Контрольная работа оценивается по 10-балльной системе. Оценка текущей успеваемости и результаты контрольных точек учитываются в ведомостях, которые хранятся как у преподавателя, так и на кафедре.

Следует отметить, что в течение семестра каждый студент может при желании «заработать» до 100 баллов, если будет активно работать на занятиях, выполнять дополнительные задания преподавателя, самостоятельно подбирать материалы по теме и выступать с сообщением по обозначенной проблеме. Кроме этого, студент сам решает, что, в каком объеме и в какие сроки выполнять. Работая в таком режиме, студент набирает дополнительные баллы.

В конце семестра преподаватель подсчитывает общий рейтинг каждого студента, оповещает группу о результатах, а затем заносит баллы в соответствующую ведомость. В случае успешной работы студент может быть освобожден от сдачи зачета. Если же студент неудовлетворительно работал в течение всего семестра, к зачету он не допускается.

Технология групповой дискуссии

Под групповой дискуссией понимается совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. Элементы групповой дискуссии, так или иначе, присутствуют при использовании самых разных технологий обучения. Однако групповая дискуссия часто выступает и в качестве самостоятельной технологии. В таких случаях, целью ее применения обычно является обмен субъективным опытом участников по значимым для них вопросам, имеющим отношение к тематике занятия, или же поиск решения конкретных проблем, стоящих перед группой. Зачастую важнее оказывается не столько нахождение решения проблемы, сколько сам факт ее разностороннего обсуждения, вовлечения в этот процесс всех участников.

Применение дискуссии целесообразно, когда изучаемый материал подразумевает возможность неоднозначной интерпретации, существования полярных точек зрения по рассматриваемым вопросам.

Групповые дискуссии могут быть классифицированы по различным критериям. В частности, по характеру материала, выносимого на обсуждение, выделяют такие разновидности дискуссий:

- *Тематическая* — предметом обсуждения являются проблемы, значимые для большинства участников группы.
- *Интеракционная* — предметом обсуждения являются события, непосредственно происходящие в учебной группе в процессе работы.
- *Биографическая* — на обсуждение выносятся прошлый жизненный или профессиональный опыт участников группы.

По степени активности ведущего групповые дискуссии можно условно разделить на структурированные (задается тема и регламентируется порядок прохождения дискуссии) и свободные (тема выдвигается самими участниками, ход дискуссии не регламентирован, ведущий пассивен или же участвует в дискуссии на правах рядового собеседника).

Для управления ходом групповой дискуссии используется ряд приемов: задавание вопросов, введение правил, прямое инструктирование, собственные высказывания ведущего.

Выделяют такие методические приемы: дискуссия в кругу, дискуссия в подгруппах, дискуссия в парах или тройках, специфические приемы обучения. В групповых дискуссиях выделяют также несколько фаз: ориентировка, сбор информации, упорядочение, завершение и др.

Интерактивные игровые технологии

Понятие «игра» применительно к сфере педагогики может быть определено как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Интерактивная игра — это игровая деятельность, направленная на достижение учебной цели, подразумевающая возможность и необходимость межличностного взаимодействия (интеракции).

Интерактивные игровые технологии обучения обладают рядом преимуществ:

- в них подразумевается активная позиция обучающихся;
- полученные в интерактивных играх знания носят личностный характер и легко актуализируются в профессиональной деятельности;
- возрастает мотивация, степень эмоциональной включенности в учебный процесс;
- результаты практически всех интерактивных игр нельзя предсказать заранее, поэтому их выполнение сопровождается неизменным интересом, любопытством;
- задействуются естественные потребности участников, которые при традиционном обучении могут выступать помехами (например, стремление к физической активности и желание победовать с другими участниками игры);
- игровые технологии относительно не критичны к числу участников.

Главный обучающий потенциал игры заключается в том непосредственном опыте, который получают участники. В принципе,

этот тезис применим к любым играм, однако наиболее ярко он реализуется именно в интерактивных играх, которые позволяют моделировать социальные взаимодействия, возникающие в различных видах деятельности, рефлексировать накапливаемый при этом жизненный опыт и отрабатывать коммуникативные умения. В психологии для обозначения технологий активного обучения коммуникативным и профессиональным навыкам с помощью интерактивных игр и групповых дискуссий используется понятие «социально-психологический тренинг», однако в педагогике оно пока не является устоявшимся.

Среди основных групп интерактивных игр выделяют: подвижные игры, ролевые игры и деловые игры, две последние из которых строятся по определенному алгоритму: инструктирование участников, описание ролей, проведение игры, рефлексия игры.

2.4. Анализ результатов внедрения контекстно-компетентностного подхода на первых этапах

Первый этап — этап становления: разработка проблем непрерывного педагогического образования; изменения в самой образовательной системе университета, при решении таких задач как:

— обеспечение исследований, закладывающих фундамент в разработке проблем непрерывного педагогического образования;

— организация исследований, ориентированных на актуальные потребности развития самого университета как образовательной системы нового типа.

Второй этап — этап развития: разработка образовательных профессиональных программ, организация опытно-экспериментальной работы по их проверке, создание университетского стандарта педагогического образования, введение государственного стандарта. На этом этапе проводятся и теоретико-методологические исследования, и практико-ориентированные разработки, которые осуществляются на базе научно-исследовательской лаборатории прикладной дидактики. НИЛ выступает одновременно и как исследовательский, и как экспертный, и как научно-методический центр.

Предварительный анализ данных этапов позволяет нам сделать вывод о том, что данная работа в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете ведется комплексно, целенаправленно и на различных уровнях.

Так, в плане научных мероприятий на уровне ректората в контексте заявленной инновационной проблемы в 2007—2008 годах было организовано и проведено четыре научно-практических конференции: из них две окружные и две — вузовские (аспирантов и соискателей). Их общая направленность определялась темой «Проблема качества образования: единство образования, воспитания и развития». На уровне факультетов за данный период было проведено 16 научно-практических конференций, среди которых наиболее ярко просматривается следующая тематика:

- Проблемное обучение разным предметам в школе и вузе (гуманитарный факультет, кафедра иностранных языков);
- Новые образовательные технологии профессионального образования в образовательном процессе вузов, сузов (факультет педагогики и психологии, кафедра общей и социальной педагогики);
- Проектная технология обучения предмету (факультет естественных и точных наук, кафедра информатики и методики преподавания информатики);
- Образование на грани тысячелетий (гуманитарный факультет, кафедра иностранных языков);
- Оптимизация обучения иностранным языкам (гуманитарный факультет, кафедра романо-германской филологии и др.);
- Развивающая психологическая среда: семейная, образовательная, профессиональная (факультет педагогики и психологии, кафедра психологии образования и развития);
- Использование современных педагогических технологий в рамках модернизации высшего образования (факультет педагогики и психологии, кафедра методики дошкольного и начального образования);
- Проектная технология в системе образования (факультет естественных и точных наук, кафедра информатики и методики преподавания информатики, кафедра математики и методики преподавания математики и др.).

Особого внимания заслуживает научно-методический семинар «Инновационные технологии в обучении», который был организован на гуманитарном факультете кафедрой английского языка и методики его преподавания для студентов, преподавателей, учителей школ города и округа.

На уровне кафедр работа по реализации компетентного подхода направлена на разработку проектов учебных дисциплин, учебно-методических комплексов и внедрения их в практику профессиональной подготовки студентов.

Представители кафедры психологии образования и развития НГГУ (А.В.Иванова, О.И.Близнецова) определили проблему развития образовательной компетентности студентов посредством личностно-ориентированного подхода и технологии индивидуальных образовательных траекторий. Именно эти направления в преподавательской деятельности кафедры занимают значительное место.

Кафедра экологии и безопасности жизнедеятельности НГГУ, представленная преподавателями Клеминой И.Е., Вавер О.Ю., ориентирована на разработку индивидуальных учебных программ студентов и использование рейтинговой системы в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла, что непосредственно связано с одной из технологий компетентного подхода.

Преподаватели кафедр связей с общественностью и литературы, истории России, документоведения, русского языка и методики его преподавания — Безбородова Ю.В., Василенко Л.В., Гасникова С.Ю., Плеханова Ю.В., Баракова О.В., Патрахина Т.Н., Рассолова Н.В., представляют в своей инновационной работе в рамках компетентного подхода достаточно широкий спектр исследований. Это и использование технологии анализа конкретных ситуаций, и технология организации самостоятельной работы студентов при изучении ряда учебных курсов, и технология формирования мотивации познавательной деятельности студентов, и использование кейс-метода, и технология проблемного обучения, рассматривающая знаниевые проблемные компетенции будущих специалистов. Анализ их деятельности только за два последних года доказывает, что освоение современных технологий контекстно-компетентного подхода на данных кафедрах приобретает содержательный и массовый характер. При введении

стандартов третьего поколения этот опыт окажется весьма своевременным и полезным и может быть транслирован на другие кафедры НГГУ и вузы округа.

На кафедрах факультета естественных и точных наук, методики преподавания информатики, математики и методики преподавания математики, алгебры и математического анализа, преподавателями Петровым Д.А., Горловой С.Н., Никоновой Е.З., Худжиной М.В., Абрамовой Н.В., Дмитриевой Т.А., Махутовым Б.Н. и другими, компетентностный подход реализуется в таких направлениях как формирование информационной компетентности и рейтинга студентов, технология заданного подхода (профессиональные педагогические задачи), организация самостоятельной работы студентов педагогических специальностей, технология модульного обучения и др. При этом следует отметить, что данные разработки направлены на формирование базовых и профессиональных компетентностей студентов педагогических специальностей по конкретным учебным дисциплинам и находят поддержку и понимание не только со стороны других членов кафедр, но и студентов-старшекурсников: ряд научных докладов студентов данного факультета на десятой научно-практической студенческой конференции НГГУ (апрель 2008 г.) явился этому подтверждением.

Кафедры культурологии и философии, международного сервиса и туризма отделения культурологии, представленные преподавателями Петровой В.С, Шевчук М.А., Савицкой В.В., также включились в инновационную деятельность по внедрению компетентностного подхода в практику профессиональной подготовки студентов. Это рассмотрение интегративного и компетентностного подхода на предметных занятиях, а также рассмотрение профессиональных компетентностей будущих специалистов.

Преподаватели другого творческого коллектива — факультета искусств и дизайна — Польшинская И.Н., Кравченко С.Н., разрабатывают проблему профессиональной ориентации художественно-педагогического образования и творческо-исследовательской деятельности студентов по развитию креативности.

Представленный достаточно краткий обзор деятельности кафедр в структуре НГГУ по внедрению компетентного подхода показывает, что инновационная деятельность данного типа приобретает системный характер и регулируется всеми звеньями вуза: ректорат, факультет, деканат, отделения, кафедры.

2.5. Мероприятия по внедрению контекстно-компетентного подхода в Нижневартовском государственном гуманитарном университете

Выявление взаимосвязи образовательной и профессиональной подготовки определяется двумя аспектами:

- общеуниверситетским, в котором отражается целостность гуманитарного образовательного пространства;
- факультетским, выражающим многообразие и вариативность проявления целостного подхода, в освоении студентом конкретной специальности.

С учетом главной характеристики гуманитарной образовательной среды — ее целостности — первый этап в проектировании содержания состоит в формировании общего подхода к его построению.

Следующий этап в процессе проектирования состоит в выделении базового гуманитарного комплекса содержания, на котором будет строиться в дальнейшем предметное образование специалиста.

Базовое гуманитарное знание или общегуманитарное знание включает методолого-мировоззренческие и аксиологические знания (отражает систему «человек — бытие»), социогуманитарные знания (система «человек — общество»), психолого-педагогические знания (система «человек — человек»).

Принцип целостности также может реализовываться, во-первых, в проблемно-содержательной взаимосвязи дисциплин (например, в блоках и модулях) в образовательной программе и, во-вторых, в последовательно-преемственном вхождении обучаемого в предметное поле комплексного гуманитарного знания, заложенного в программе. Это вхождение обеспечивается наличием

содержательных акцентов во всех общегуманитарных дисциплинах: пропедевтические вводные, историко-проблемные и, наконец, методолого-предметные курсы.

Общее гуманитарное знание целесообразно представить как общепрофессиональное, определяемое двумя блоками дисциплин — общегуманитарными и психолого-педагогическими. В каждом из них выделяются модули, в которых реализуется идея интеграции циклов дисциплин: 4 — в общегуманитарном, 2 — в психолого-педагогическом.

К общегуманитарному блоку отнесены методолого-мировоззренческий, аксиологический, социогуманитарный и общекультурный модули.

Психолого-педагогический блок включает учебные дисциплины, которые описывают подсистему «человек — человек» в ее профессионально-деятельностном значении. Этот блок представлен в двух модулях, каждый из которых предлагает предметные циклы теории, истории, практики и методики специальных дисциплин. Общая цель учебных курсов психолого-педагогического блока заключается в освоении студентами современных научных представлений о становлении и развитии человека в образовательных процессах.

В психологический модуль могут входить такие дисциплины как «Введение в психологию», «Психология личности», «Психология развития», «Педагогическая психология», «Школьная психодиагностика» и «Психологические практикумы».

В педагогический модуль могут быть включены следующие учебные курсы: «Введение в педагогику», «Педагогические теории и системы», «История образования», «Педагогическое проектирование», «Педагогические предметные технологии».

Приступая к построению образовательного процесса в современном гуманитарном вузе, чрезвычайно важно понять, что только взаимодействие философской методологии, социального, культурологического и психолого-педагогического компонентов позволяет глубоко осмыслить сложнейшие процессы становления и образования личности в природо-социокультурном пространстве.

Основные принципы конструирования комплекса гуманитарных знаний в НГГУ формулируются на основании системно-деятельностной методологии (сообразно вышеизложенным целям и задачам современного гуманитарного университета):

- универсальность — полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку будущего профессионала;
- фундаментальность — научная основательность, современность и высокое качество базовой общегуманитарной подготовки;
- интегративность — междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных дисциплин общекультурного (гуманитарного) и специально-предметного блоков, достижение содержательного и структурно-функционального единства учебного процесса;
- целостность «картины мира», воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе общности целей, взаимодополнительности содержания и единства требований к студенту;
- доминантность гуманитарного знания, выступающего системообразующим ядром образовательного процесса;
- последовательность и преемственность содержания дисциплин, обеспечивающих вхождение личности в современное социокультурное пространство;
- индивидуально-личностная адресованность обучения, т.е. ориентация на наличные знания, психодуховные качества, интересы и потребности студента с целью их развития;
- профессионально-деятельностная ориентация на основе современной образовательной парадигмы в ее культурно-творческой сущности, овладение специальным предметным знанием, которое осознается в системе современных наук и в его гуманистической, ценностной значимости, а также современными способами педагогической трансляции знаний, классическими и новейшими технологиями обучения.

При конструировании образовательных программ необходимо, кроме установления подходов и конкретных путей отбора содержания решить следующие задачи: определить совокупность профессиональных задач, к решению которых должен быть готов

специалист по тому или иному профилю, направлению, специальности или специализации.

Проектирование содержания образовательной деятельности состоит в разработке на базе созданных образовательных программ учебных планов и программ учебных дисциплин.

При рассмотрении вопроса о создании условий успешности осуществления изменений в системе высшего педагогического или гуманитарного образования можно попытаться составить матрицу, которая в последствии может стать основой комплексно-целевой программы развития вуза в заявленном направлении (см. табл. 2):

Таблица 2

Условия. Уровень управления	Администрация вуза, ректорат	Факультет (специальности)	Кафедра	Преподаватель
Повышение общественного статуса специальности (профессии)				
Оптимизация структуры в профессиональном образовании				
Готовность преподавателей вуза к решению управления модернизацией образования компетентностного подхода				
Информированность общественности, система социального партнерства				
Нормативно-правовое обеспечение				

Подобная таблица может иметь как годовое, так и ежемесячное планирование.

Говоря о самом главном субъекте учебно-образовательного процесса в вузе — студенте — мы предлагаем следующее наполнение составляющих процесса его профессионального становления, представленного в табл. 3.

Таблица 3

<p>I. Контекстные составляющие педагогического образования</p>	<p>1. Социокультурные условия, в которых будет происходить профессиональная деятельность выпускника. 2. Уровень развития современной науки, психолого-педагогические и специальные ее составляющие и др. 3. Определяющая роль работодателя, задающая образовательные цели ОУ и правила формирования конкурсной среды ее развития. 4. Характеристика общего образования перспектив его развития, соотношения опытного и научного объема знаний. 5. Особенности социальной ситуации развития студента, процесса социализации и индивидуально-психического развития.</p>		
<p>II. Компетентностные составляющие выпускника педагогического вуза</p>	<p>1. Концептуальная (теоретическая). 2. Технологическо-инструментальная. 3. Интегративная. 4. Адаптивная. 5. Коммуникативная.</p>		
<p>III. Этапы становления профессиональной компетентности</p>	<p>Изменения I этапа</p>	<p>Изменения II этапа</p>	<p>Изменения III этапа</p>
	<p>а) Изменить целевую направленность педагогических дисциплин. б) Изменить содержание педагогических дисциплин.</p>	<p>а) Изменить целевую направленность педагогических дисциплин. б) Изменить содержание педагогических дисциплин.</p>	<p>Становление специальной профессиональной компетентности посредством развития базовой компетентности.</p>

	<p>в) Изменить взаимодействие преподавателей педагогики.</p> <p>г) Изменить ожидаемые результаты, а также формы и способы их оценивания.</p>	<p>в) Изменить роль педагогических дисциплин и характер их взаимосвязи с дисциплинами социально-правового, информационно-технологического и языкового направлений.</p> <p>г) Изменить технологии работы самого преподавателя педагогики и его взаимодействие с преподавателями других дисциплин.</p> <p>д) Изменить ожидаемые результаты, а также формы и способы их оценивания.</p>	
--	--	--	--

Этапы разработки и внедрения контекстно-компетентного подхода к обучению в НГГУ

1-й этап — констатирующий.

Цель этапа: исследование состояния системы обеспечения качества учебного процесса университета с точки зрения контекстно-компетентного подхода.

1. Наличие в подразделениях университета учебно-нормативной базы:

- положения о разработке и внедрении контекстно-компетентного подхода или его составляющих элементов;
- плана реализации;

- отражение контекстно-компетентного подхода в ГОС, в виде формулирования целей и задач формирования компетентностей;

- наличие учебно-методических комплексов контекстно-компетентного содержания (учебные и рабочие программы преподавателей, вопросы к зачетам и экзаменам, задания для самостоятельной работы, система контроля и др.);

- наличие методических рекомендаций по выполнению контекстных заданий.

2. Изучение состояния информированности научно-педагогических работников о теории и практическом опыте внедрения контекстно-компетентного подхода:

- проведения анкетирования преподавателей о теории и практическом опыте внедрения контекстно-компетентного подхода, возможностях его реализации;

- беседы с преподавателями о степени знакомства с данным подходом, с научно-педагогическими публикациями.

3. Изучение мотивов введения в учебный процесс элементов контекстного обучения:

- анкетирование преподавателей и студентов о степени необходимости внедрения подхода;

- объяснение различия между традиционным и контекстно-компетентным подходами.

2-й этап — подготовительный.

Цель этапа: составление карты степени готовности преподавателей, учебных и учебно-вспомогательных подразделений.

Разработка списков компонентов контекстно-компетентного подхода, требующих доработки или создания новых.

3-й этап — планирующий.

Цель этапа: разработка мероприятий по приведению в систему процессов, связанных с контекстно-компетентным подходом.

4-й этап — обучающий.

Цель этапа: обучение коллектива преподавателей навыкам разработки и внедрения контекстно-компетентного подхода.

- Проведение курсов повышения квалификации;
- Проведение методических кафедральных семинаров;
- Проведение мастер-классов.

5-й этап — разработки.

Цель этапа: разработать систему практических контекстно-компетентностных заданий и методических материалов (УМК).

6-й этап — внедренческий.

Цель этапа: внедрение разработанной системы в реальный учебный процесс.

7-й этап — корректировочный.

Цель этапа: анализ текущих результатов внедрения контекстно-компетентностного подхода:

- выявление недостатков внедрения подхода в практику;
- анализ причин недостатков внедрения подхода в практику;
- составление плана исправления недостатков.

8-й этап — заключительный.

Цель этапа: подведение итогов разработки и реализации контекстно-компетентностного подхода.

2.6. Материально-техническое обеспечение

Очень важным условием функционирования и, главное, развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета является наличие соответствующей материально-технической базы. В это понятие мы вкладываем такое оснащение образовательного процесса компьютерами и соответствующим программным обеспечением, которое бы обеспечило, во-первых, использование необходимых компьютерных технологий и, во-вторых, доступ всех студентов к этим технологиям через компьютерную сеть.

Современные образовательные технологии предполагают широкое использование видеоматериалов, мультимедийных средств, возможностей Интернет. Все эти средства и должна включать материально-техническая база университета.

Гуманитарная образовательная среда предполагает обширный библиотечный фонд, содержащий соответствующую учебную, научную литературу, включая первоисточники, учебно-методическую и справочную литературу. Учитывая недостаточное количество других научно-специализированных библиотек в нашем городе, университетская библиотека должна сосредоточить свои

усилия на сборе специальной литературы, обеспечивающей гуманитарный образовательный процесс университета.

Кроме того, университет должен иметь достаточное количество множительной техники, доступной не только преподавателям, но и студентам. Дополнительные возможности в обеспечении образовательной деятельности необходимыми учебно-методическими материалами дает издательская база университета.

Инновационные процессы, происходящие в образовательном пространстве НГГУ, требуют оборудованных помещений как для обучения, так и для работы самих преподавателей-разработчиков, а также для внедрения новых форм организации образовательного процесса в учебную и внеучебную деятельность. Инновационные формы образования носят индивидуализированный характер, а значит, предполагают работу в малых группах, что требует дополнительных помещений.

Построение и функционирование гуманитарной образовательной среды является дорогостоящим делом, поэтому среди обеспечивающих ее построение условий необходимо выделить и финансовые средства. В этом случае необходимы управленческие решения, связанные с направлением части как бюджетных (например, целенаправленно выделяемых для проведения научных исследований в системе высшего профессионального образования), так и внебюджетных средств на финансирование этого процесса.

Функционирование гуманитарной образовательной среды в НГГУ также требует дополнительных затрат. Обусловлено это ее изначальной избыточностью и личностной ориентацией. Найти эти средства можно косвенным путем, например, изменив общие подходы к финансированию всей образовательной деятельности (в широком смысле) университета. Это предполагает изменение норм, регламентирующих преподавательскую деятельность в высшей школе, а также привлечение финансов посредством активного участия в грантовой деятельности. Ориентация при планировании преподавательской деятельности только на аудиторные занятия будет тормозить процесс гуманитаризации, который предполагает совершенно иные технологии взаимодействия преподавателей и студентов, переносит центр тяжести на организацию самостоятельной работы студентов, которая сейчас не в

должной мере учитывается при планировании учебной нагрузки преподавателей.

Среди конкретных плановых мероприятий можно выделить следующие:

1. Развитие системы информационного обеспечения студенческих читальных залов и специализированных методических кабинетов с целью расширения доступа студентов к современным источникам информации и инновационным технологиям ее освоения.

2. Пополнение библиотечного фонда университета современной научной и специализированной литературой, расширение объема издательской деятельности по выпуску учебно-методической литературы и пособий различного вида.

3. Обеспечение доступа студентов к множительной технике, использования учебных видеоматериалов, мультимедийных средств и др.

4. Расширение сети специализированных кабинетов для деятельности преподавателей — разработчиков инновационных программ и УДК, индивидуальных и групповых консультаций и других видов работ.

5. Усиление дифференцированного финансирования направлений деятельности и инновационных разработок в рамках контекстно-компетентностного подхода, осуществление корректировки содержания и объема нагрузки преподавателей, задействованных в этом процессе в определенном соотношении: учебная работа — самостоятельная работа студентов и руководство ею — научно-методическая работа.

2.7. Выводы и предложения

Для реализации всех направлений и видов работ, указанных выше требуется соответствующее научное, методическое и организационное обеспечение.

Научное обеспечение предполагает продолжение междисциплинарных исследований по проблемам, связанным:

— с развитием высшего педагогического образования;

— с педагогическими технологиями в новых образовательных системах;

— с отслеживанием результатов образовательного процесса в вузе на различных его этапах.

Особо актуальными оказываются проблемы самостоятельной деятельности студентов, свободы выбора ими своего образовательного маршрута и их ответственности за свои образовательные результаты.

Методическое обеспечение предполагает разработку и апробирование:

- основных профессиональных образовательных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами;
- научно обоснованных учебных планов и программ, строящихся в соответствии с государственными образовательными стандартами и на основе общей концепции развития гуманитарного вуза;
- учебных пособий, учебников, методических рекомендаций для преподавателей и студентов, отвечающих новым стандартам;
- новых подходов к аттестации студентов, организации их самостоятельной деятельности.

Организационное обеспечение решения новых задач предполагает:

- уточнение вузом концепции развития образовательной системы;
- определение основных направлений и специальностей подготовки, реализуемых уровней высшего образования, пакета основных профессиональных образовательных программ;
- подготовку преподавателей и студентов к переходу на новые стандарты третьего поколения;
- новые организационно-содержательные связи учебно-методического управления вуза с факультетами и кафедрами.

Основное направление обновления профессионального образования в настоящее время заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельности на позиции в процессе обучения, способствующие становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.

Результат профессиональной подготовки, осуществляемой в логике модели развития, может быть достаточно полно описан с помощью понятия *«профессиональная компетентность»*. Под профессиональной компетентностью молодого специалиста понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях и проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

В процессе исследования было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире, и проявляются, прежде всего, в способности успешно решать профессиональные задачи на основе использования новейшей информации.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.).

Для профессиональной педагогической деятельности базовыми будут компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление его

профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики. Ключевые, базовые и специальные компетентности, взаимодействуя друг с другом, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства.

3. МОДЕЛЬ УДК В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

3.1. Цели и задачи УДК

Представляемые модели учебно-дидактического комплекса (далее — УДК) — это попытка описать системное освоение дисциплины в рамках компетентностного подхода.

Каждый УДК направлен на развитие специальных компетентностей, которые, в свою очередь, рассматриваются как реализация «ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности» [232].

Цель УДК — создание условий для организации самостоятельной работы студентов по формированию ключевых, профессиональных, специальных компетенций.

Все УДК имеют общую учебную программу. В.П.Беспалько [257] определяет учебную программу как комплексную информационную модель, отображающую четыре элемента педагогической системы:

- а) цели обучения,
- б) описание содержания обучения,
- в) выбор и разработка дидактических процессов,
- г) ориентация на определенные организационные формы обучения.

УДК должен строиться таким образом, чтобы студенты могли осваивать профессиональные виды деятельности, при этом основной информационный материал усваивается в процессе практического использования. Информация преобразуется из самоцели («чем больше, тем лучше») в средство нахождения решения задачи (задания).

Для этого необходимы точно поставленные цели обучения и воспитания специалиста в сочетании с обоснованно отобранным содержанием обучения. В рамках компетентностного подхода, цель понимается как характеристика компетентностей [232].

3.2. Рекомендации по постановке и формулированию целей обучения в УДК

При составлении УДК нужно ориентироваться на общую цель профессиональной подготовки, которая задается как ожидаемый результат — становление профессиональной компетентности [232].

Общая цель реализуется через частные в области каждой конкретной дисциплины.

И.П.Черная [484] указывает на следующие типичные ошибки, которые совершаются при формулировании целей:

1. Цели отождествляются с содержанием (цели формулируются как порции содержания, которые должны быть усвоены).

2. Формулировки целей туманны, слишком общи, практически бессодержательны, относятся к неопределенному будущему, нереалистичны.

3. Формулируемые цели относятся к педагогической (деятельности преподавателя), а не учебной деятельности (деятельности студента).

4. Формулировки целей отражают, что студент будет делать во время занятий, а не то каким он будет после занятий.

Таким образом, требования, которые предъявляются к целям УДК можно выразить словами Кагана В.И. и Сыченикова И.А. [201]:

«1. Формулировки целей должны отражать результат деятельности студента.

2. Цель должна быть сформулирована через виды и способы деятельности студента.

3. Цель должна служить практическим ориентиром для студента при освоении материала.

4. Цели должны отражать, как изменятся личностные ориентиры студентов после освоения материала».

При формулировании целей нужно учитывать, что учебный процесс в рамках компетентного подхода следует строить, отталкиваясь от следующей схемы: осознание проблемы (проблема должна быть лично-значимой) — осознание нехватки информации для решения задачи — постановка цели — действия по поиску и анализу информации — отбор, синтез, обобщение информации — оценка действий и решения задачи.

При формулировании целей можно опираться на таксономию Б.Блума [508], приведенную ниже.

Первый уровень — знание.

Запоминание и воспроизведение студентами определенной информации являются основными процессами на данном уровне. Студентам необходимо продемонстрировать свою осведомленность, то есть:

А) знание конкретных данных — терминологии, конкретных фактов;

Б) знание средств и способов действия с конкретными данными — конвенций (норм и правил), тенденций и последовательности; классификаций, критериев, методов;

В) знание категорий и общих понятий в какой-то области — принципов и обобщений, теорий и моделей.

Соответственно оценивается способность студентов *припоминать, опознавать и пересказывать* соответствующую информацию. От студентов не требуется высказывания суждения или анализ идеи; задача преподавателя определить, какой объем информации они способны воспроизвести. Применим метод непосредственного опроса или тестирование.

Второй уровень — понимание.

Согласно систематике Блума «понимание» подразделяется на перевод, интерпретацию и экстраполяцию.

«Перевод» означает, что студенты могут осуществлять:

1) передачу информации на другом языке, в других терминах или в другой форме;

2) преобразование абстрактного в конкретное или повседневное;

3) преобразование чего-то в более краткую форму;

4) приведение иллюстрации или примера, поясняющего некий принцип или абстракцию;

5) преобразование слов в символы, иллюстрации, карты, таблицы, диаграммы, графики или формулы и наоборот.

Наиболее типичное учебное задание, где нужен перевод — это иллюстрация какого-либо принципа или концепции с помощью примера («перевод» примера в концепцию или «перевод» принципа в пример).

«Интерпретация» (объяснение) по Блуму, означает следующее:

- 1) фиксация главной идеи какой-либо работы как целого;
- 2) отделение существенного от несущественного;
- 3) распознавание обоснованных выводов в отличие от необоснованных;
- 4) выведение заключения или обобщение данных.

Акт «интерпретации» состоит не в том, чтобы сказать, используя другие термины, что именно что-то означает. Такое действие характерно для «перевода» [508]. Акт интерпретации состоит в том, чтобы в результате логического размышления на основе данной информации установить смысл чего-либо.

«Экстраполяция», третий аспект понимания, имеет отношение к расширению смысла или определению значения, последствий или следствий чего-либо в будущем *на основе представленной обучающемуся информации*.

Соответственно на этом уровне студенты оцениваются на основании их способности обрабатывать информацию: переформулировать материал собственными словами, переструктурировать или предугадывать идеи. Могут быть использованы тесты или вопросники, но их назначение будет иным нежели для первого уровня, поскольку они должны свидетельствовать об определенной степени понимания или осмысления студентами того, о чем они говорят.

Третий уровень — применение.

Студенты должны уметь соотносить свои знания с реальной ситуацией: *использовать знания в новых ситуациях* без какой-либо подсказки со стороны преподавателя; *применять абстрактное знание в практической ситуации*. На втором уровне мы довольствовались их способностью понимать идеи. На третьем уровне мы ожидаем от студентов демонстрации того, насколько точно они умеют применять эти идеи в решении *продуктивных задач*.

Этот уровень всегда являлся одним из камней преткновения для педагогической психологии как таковой. Применение знаний есть критический процесс, поскольку предполагает введение знания в действие, а не ограничивается разговорами о том, что должно быть сделано. На данном уровне студенту, например, может быть

предложена соответствующая проблемная ситуация, в которой не указан способ решения [508]. Для ее решения ему необходимо использовать некую абстракцию: идею, процедурное правило, метод, концепцию, принцип, теорию, закон. Для этого ему необходимо выполнить целый ряд действий: поискать в проблеме знакомые элементы, перестроить проблему в знакомый контекст, классифицировать проблему по типу, отобрать подходящую абстракцию, использовать эту абстракцию для решения проблемы.

Соответственно оценивание не может ограничиваться обычными способами: опросом, традиционным тестированием и т.п. Для оценивания нам необходимо инициировать ситуацию демонстрации применения чего-либо. Например, на физике можно просить студентов из проволоки сделать колокольчик и посмотреть, будет ли он звонить. Соответственно, если мы предлагаем анализ ситуации или решение проблемы, то необходимо разработать критерии, которые позволят различить разные уровни качества выполнения этих заданий (например, применение «интеллектуальных средств» или демонстрация здравого смысла, количество вариантов решений и их обоснованность и т.п.). Одним из возможных недостатков такого рода способов оценивания является то, что студенты могут заучить наизусть тот или иной способ применения. Преподаватель должен предвидеть такую возможность и стараться разнообразить задания, чтобы убедиться в том, что студенты действительно могут применять свои знания на практике.

Четвертый уровень — анализ.

Анализ, по сути, есть наиболее продвинутый аспект второго уровня — понимания. Анализ предполагает умения классифицировать или членить материал на его составляющие:

- 1) элементы (например, на предположения, факты, гипотезы, мнения, выводы, подкрепляющие высказывания и т.п.);
- 2) связи (например, причина и следствие, последовательность, предположения и выводы и т.п.);
- 3) организационные принципы (например, форма, модель, материалы и их связь с точкой зрения и т.п.).

Соответственно оценивается способность анализировать материал, по указанным выше параметрам. Например, преподаватель

может определить, способны ли студенты отследить допущения, возникающие в споре или в процессе аргументации. Так, сторонник применения упреждающего ядерного удара может выдвинуть следующий аргумент: «В момент крайней опасности, когда жизнь нации поставлена на карту, страна должна защитить себя, поражая противника и уничтожая его, до того как он предпримет атаку». Можно попросить студентов определить, какое допущение лежит в основе этого аргумента. Чтобы проанализировать данное утверждение студенты могут задать один из следующих вопросов: Насколько серьезна опасность? Оправдывает ли цель (выживание нации) намерения (ядерная война)?

Пятый уровень — синтез.

Образовательная задача на этом уровне состоит в том, чтобы научиться синтезировать элементы для получения единого целого, которое ранее не было известно студенту. Продуктами этого синтеза могут быть единое сообщение (отчет, эссе, рассказ, научный доклад, газетная статья, очерк и т.п.) или рисунок, музыкальное произведение; план или предлагаемая последовательность действий (план занятия, план решения проблемы и т.п.); ряд абстрактных соотношений (модель, метод, теория, прием и т.п.). Такая деятельность дает возможность для инсайтов. Иногда это позволяет выводить студентов за пределы общепринятого уровня понимания, помогает создавать новые идеи, возможно, превосходящие наши.

Оценивание предполагает фиксацию результатов синтеза. Безусловно, часто такой результат с трудом поддается измерению, однако, развернутая и структурированная обратная связь здесь вполне возможна [508]. К сожалению, часто очень сложно судить о том, являются ли полученные результаты самостоятельными и оригинальными. Данный уровень по сравнению с вышеуказанными в наибольшей степени предусматривает творчество студентов. Творчество как таковое есть материя высшей степени субъективная и с большим трудом поддается оцениванию. Тем не менее, мы не можем не давать такую возможность студентам. При этом преподавателю важно удостовериться в том, что студенты никогда раньше не видели решения предложенной учебной задачи, в противном случае не исключена возможность, что они будут полагаться на память, а не на умение синтезировать, чтобы ее решить.

И, конечно, самой большой наградой для преподавателя будет осознание того, что в результате его усилий кто-то из студентов прокладывает новые пути, продвигая наше собственное знание.

Шестой уровень — оценка.

Шестой уровень включает в себя все предыдущие. Данный уровень предполагает вынесение суждений (не высказывание мнений) относительно ценности идей, трудов, решений, методов или материалов для какой-то конкретной цели. Оценочные суждения выносятся на основании определенных критериев и стандартов, которые либо определяются самими учащимися, либо задаются преподавателями. Суждения могут быть либо количественными (численными), либо качественными. Различаются два вида критериев: а) внутренние (логичность, последовательность, обоснованность, ясность и т.п.); б) внешние (подчиненность определенным целям, эффективность, способы достижения, экономичность, соответствие стандартам и т.п.).

Хоть это и может показаться тавтологией, тем не менее, возможно оценить оценивание, поскольку чужие суждения (даже экспертные) побуждают нас выносить собственные суждения. Например, мы можем составлять мнение о решениях судьбы во время бейсбольной игры (то, чем постоянно занимаются болельщики, тренеры и игроки). Подобным же образом мы можем оценить решение суда или работу газетного редактора. Это возможно, хотя и представляет определенную трудность. Основной принцип оценивания на шестом уровне предполагает развитие навыков обоснованной оценки. Например, можно предложить студентам сделать критический разбор отдельной теории, литературного произведения или исторического подхода. Успешное выполнение такого рода деятельности требует от студентов понимания, выстраивания логической конструкции как основы для вынесения суждения. Суждение не может оставаться интуитивным. Утверждение о том, что картина великого мастера, например, Пикассо — есть выдающееся произведение искусства, потому что она «глубоко воздействует на ваши чувства», не может быть признано достаточным основанием для умозаключения. Критикуя что-либо, вы должны детально описать используемые вами образцы (основания) для каждого из произнесенных суждений [244].

Для облегчения формулирования общих целей обучения и вытекающих из них результатов Б.Блум предлагает систему глаголов и вопросов [508], которая приведена в таблице 4.

Таблица 4

Цели обучения и ключевые вопросы

Общие цели обучения. Глаголы для формулировки конкретных учебных целей-результатов	Ключевые вопросы для заданий
<p style="text-align: center;">Знание</p> <p>1. <i>Знание конкретных данных.</i> (Определяет, подбирает, обозначает, выбирает (значение термина), называет (конкретный факт, дату, событие, место); констатирует (факт)).</p> <p>2. <i>Знание средств и способов действия с конкретными данными.</i> (Идентифицирует (символ), перечисляет (этапы процесса), описывает (метод)).</p> <p>3. <i>Знание категорий и общих понятий.</i> (Цитирует (правило), излагает (принцип, закон, теорию), вспоминает название (теории), воспроизводит (структуру)).</p>	<p>Сколько...</p> <p>Кто...</p> <p>Что...</p> <p>Когда...</p> <p>Кем...</p> <p>Где ...</p>
<p style="text-align: center;">Понимание</p> <p>1. Перевод. (Переструктурирует (в сокращенной форме), переформулирует, пересказывает (своими словами), приводит примеры, переводит (таблицу в график)).</p> <p>2. Интерпретация. (Различает (существенное, несущественное) объясняет (схемы, графики, использование методов), обобщает, суммирует (факты)).</p> <p>3. Экстраполяция. (Показывает, фиксирует следствия (из данных фактов)).</p>	<p>Какой пример соответствует...</p> <p>Какова главная идея...</p> <p>Правильно ли я понимаю, что это означает...</p> <p>Можете ли Вы объяснить...</p> <p>Как можно перефразировать резюмировать...</p>

<p style="text-align: center;">Применение</p> <p>Изменяет, подсчитывает, демонстрирует (правильное использование метода или процедуры), обнаруживает, манипулирует, модифицирует, действует, приготавливает, производит, относит, показывает, решает, использует (понятия и принципы для анализа новых ситуаций), применяет (законы и теории к ситуациям практики).</p>	<p>Что будет результатом, если... Как применить для... Можно ли использовать для... Как можно решить проблему, используя знания о...</p>
<p style="text-align: center;">Анализ</p> <p>1. Элементов. Различает (логические ошибки, позиции, допущения и т.п.); дифференцирует, выделяет (компоненты модели); распознает (скрытые значения); идентифицирует (допущения, причины); выделяет (сходства и различия); распознает (предубеждения, пристрастность); отличает (факты от мнений).</p> <p>2. Связей. Вскрывает, схематизирует связи (между фактами и следствиями); реконструирует (взаимодействия и взаимоотношения); сверяет (гипотезу с данной информацией).</p> <p>3. Организационных принципов Схематизирует (модель), выделяет (структуру работы).</p>	<p>Как... связано с... В чем различие... Каковы основные допущения... Каковы возможные мотивы... Каковы составляющие... Как можно классифицировать... Какие подтверждения можно привести... Что свидетельствует о... Каковы отношения между...</p>
<p style="text-align: center;">Синтез</p> <p>Порождает (уникальное сообщение, оригинальную идею); создает (аппарат, метод, модель); разрабатывает (схему для классификации информации, модель); сочиняет (стихотворение, рассказ, эссе); планирует, составляет (план эксперимента); интегрирует (решения проблем); комбинирует, разрабатывает (схему</p>	<p>Как можно адаптировать, чтобы создать иное... Что можно предложить, чтобы минимизировать (максимизировать)... Как можно объединить... По какому критерию могут быть объединены... Что должно быть объединено, чтобы подтвердить... Как включить в...</p>

<p>для классификации); объединяет, суммирует (знания из разных областей в план для решения проблемы); реорганизует, модифицирует в новую целостность (идеи, материал, процесс); делает дедуктивные выводы из абстракций; делает индуктивные выводы из конкретной информации.</p>	
<p style="text-align: center;">Оценка</p> <p>Судит, оценивает (логическую последовательность письменного материала, соответствие выводов данным); сравнивает (идеи); заключает, сопоставляет, противопоставляет, критикует, описывает, различает, распознает (субъективизм); объясняет, подтверждает, интерпретирует, соотносит, суммирует, поддерживает, аргументирует; проверяет (убедительность доказательства).</p>	<p>Вы согласны... Почему... Почему выбрано именно это... Будет ли лучше, если ... Что можно предложить, чтобы... Как это можно оценить, с позиции... Каковы логические противоречия... В чем сильные и слабые стороны... На чем основывается утверждение...</p>

Кроме того, постановка целей подразумевает выбор методов достижения результата обучения.

Примеры соотношения различных учебных целей и способов их достижения [508] представлены в таблице 5.

Таблица 5

Выбор методов достижения результата обучения

Цели. Учебные результаты	Методы (приемы, задания)
<p>Критическое мышление, формулирование суждений (аргументация, рефлексия, оценивание, умозаключение и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Написание эссе (фокусированное на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке). • Критический анализ ситуации. • Критическая оценка изученной литературы. • Ведение рефлексивного дневника. • Подготовка сообщения \ выступления (фиксирующего проблему и способы ее разрешения).

	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка \ написание статьи. • Комментарии к статье, книге, монографии.
<p>Решение проблем \ планирование (определение или постановка проблемы, сбор и анализ данных, интерпретация, планирование экспериментов, применение теории и информации и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ ситуации \ случая. • Сценарирование решения проблем. • Моделирование ситуации. • Групповая работа (коллективное обсуждение выделенной проблемы и поиск ее решения). • Обсуждение и рефлексия с коллегами проблем \ опыта из собственной практики. • Подготовка проекта исследовательской заявки по реальной проблеме.
<p>Выполнение действий \ демонстрация операций, техник (вычисления, работа с текстами, использование оборудования, выполнение процедур, заполнение протоколов, выполнение инструкций и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Подготовка отчета по лабораторной работе. • Демонстрация опыта \ эксперимента. • Участие в ролевой игре, в дискуссии. • Использование программного обеспечения и видео. • Подготовка презентационного плаката. • Подготовка мануала по использованию оборудования для определенной аудитории. • Наблюдение и реальное воспроизведение профессиональной деятельности. • Проигрывание ситуации, решения проблемы.
<p>Управление \ развитие (самоуправление и саморазвитие) (навыки индивидуальной и кооперативной работы, ответственность за свое учение и развитие, способность диагностировать</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Заключение и выполнение учебных контрактов (форма самоуправляемых проектов, в которых студенты формулируют проблему, проектируют и выполняют проект,

<p>собственные учебные потребности, осуществлять тайм-менеджмент, поиск учебных ресурсов для самооценки и т.п.)</p>	<p>критериально оценивают свои достижения).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создание портфолио. • Осуществление самооценки. • Написание автобиографии. • Ведение рефлексивных дневников. • Взаимооценка. • Участие и оценивание групповых проектов. • Взаимообучение
<p>Демонстрация знания \ понимания (пересказ, описание, перечисление, распознавание, изложение и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Экзамен (устный, письменный). • Написание эссе (фокусированное на воспроизведении информации). • Заполнение мультивариативных опросников. • Выполнение тестов \ мини-тестов. • Контрольные опросы.
<p>Разработка \ создание (проектирование, визуализация, изобретение, создание, исполнение и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Создание портфолио. • Подготовка презентации. • Участие в групповых проектах. • Участие в соревновании. • Проектирование и внедрение проекта.
<p>Коммуникация (навыки вербальной, невербальной, письменной, устной, групповой коммуникации; навыки аргументации, защиты, переговоров, презентаций, интервьюирование и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Участие в групповой работе. • Участие в дискуссиях (дебатах, переговорах). • Участие в ролевых играх. • Подготовка письменной презентации (эссе, отчет, рефлексивный дневник и т.п.). • Участие в публичной презентации с видеозаписью происходящего. • Наблюдение или демонстрация реальных профессиональных навыков.
<p>Отбор \ обработка информации (поиск, отбор, сортировка информации и т.п.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Изучение библиотечных ресурсов. • Создание базы данных. • Проектирование сайтов. • Аннотирование библиографии.

3.3. Рекомендации по содержанию УДК

Проектируя и конструируя учебно-дидактический комплекс дисциплины, при отборе и структурированию содержания учебного материала преподавателю необходимо:

— оценить объем содержания учебного курса с учетом целей подготовки специалистов требуемого профиля и ее сложности. Для этого, используя методы педагогического моделирования, построить модель курса, оценив ее информационную емкость (количество ключевых категорий, понятий и определений, изучение которых является обязательным и предусмотрено ГОС);

— распределить учебный материал на соответствующие разделы, темы, элементы в соответствии с возможностями восприятия и памяти обучающихся, исключая их перегрузку;

— установить связи между элементами содержания учебной дисциплины, проведя его структурирование;

— для каждого учебного элемента определить исходный и требуемый уровни усвоения его обучающимися;

— разработать педагогические тесты по всем учебным элементам, включенным в логическую структуру предмета, для проверки степени и качества их усвоения [253].

Т.Краснова предлагает 2 варианта при отборе содержания курса [245].

Вариант 1

Виды содержания:

а) базовое (ядерное, системообразующее): основные и самые значимые составляющие содержания, без которых курс может *утратить свою целостность*;

б) сквозное: важные темы, точки зрения, вопросы, ценности, которые должны присутствовать *в каждой единице* (разделе, теме) содержания.

На выбор:

Вариант 1: «корректирующее» (подготавливающее) содержание. (Для студентов, не имеющих необходимого базового опыта и знаний для освоения разделов курса).

Вариант 2: «продвинутое» содержание. (Дополнительный материал и задания для тех студентов, которые обладают базовыми знаниями и опытом).

Вариант 3: «элективное» содержание. (Дополнительное содержание, дающее студентам возможность выбрать вопросы и задания по темам курса).

Вариант 2

1. «Философские критерии»: способствуют интеллектуальному развитию студентов, побуждают к этическим и социальным размышлениям / рассуждениям.

2. «Профессиональные критерии»: направлены на развитие теоретических знаний и практических навыков, соответствующих требованиям профессиональной квалификации; обращаются к актуальным вопросам профессиональных принципов, ценностей и этики.

3. «Учебные критерии»: позволяют избежать чрезмерной фрагментированности, которая может мешать учебе студентов; обеспечивают возможность развивать высокий уровень интеллектуальных навыков, включая навыки аргументации, убеждения, решения проблем, критического мышления и креативности в целом.

4. «Критерии ресурсов»: отсылают к доступным или подходящим материалам.

5. «Критерии студентов»: отобраны на основании потребностей и интересов определенной студенческой группы или групп, в соответствии с интеллектуальным уровнем и уровнем зрелости студентов; учитывают различия в имеющемся у студентов жизненном опыте и социальном статусе.

6. «Критерии преподавателя»: соответствуют профессиональному уровню и глубине знаний преподавателя в данной области; являются интересным, увлекательным и этически приемлемым для преподавателя [244].

В пункте 3.4. и 3.5. рассмотрим модели УДК, ориентированные на активную деятельность студентов.

3.4. Модель УДК, рассчитанная на подготовку бакалавров

Структура УДК:

I. Рабочая программа.

1. Пояснительная записка.
2. Темы курса с указанием часов, отведенных на изучение (почасовое планирование).
3. Литература.

II. Вопросы к экзамену/зачету.

III. Организация самостоятельной работы студентов.

1. Требования к изучению курса.
2. Методические рекомендации по изучению курса.
3. Содержание курса.
4. Задания для самостоятельной работы.
5. Методические указания для выполнения различных видов практических заданий и самостоятельных работ, планируемых в процессе изучения курса.
6. Тесты.
7. Хрестоматия.

Характеристика структурных компонентов УДК:

I. Рабочая программа.

Рабочая программа рассчитана на то, чтобы заинтересовать студента в изучении конкретной дисциплины, показать область применения полученных знаний.

1. Пояснительная записка.

В пояснительной записке необходимо описать место курса в рамках конкретной профессиональной образовательной программы, цели и задачи, образовательные результаты (общие и специальные компетентности). Результаты обучения можно описывать с помощью таксономии Б.Блума, через которую отражаются категории «Знать, уметь, владеть».

Например, курс «Основы теории коммуникации» является основным для будущих специалистов по связям с общественностью, так как владение разнообразными методами и формами вербальной и невербальной коммуникации является основополагающей

профессиональной характеристикой. В рамках данного курса студенты осознают значимость развития профессиональной коммуникативной компетентности, смогут ставить и решать профессиональные коммуникативные задачи на основе использования теоретических знаний и практических умений. Этот курс является также стартовым для изучения следующих дисциплин коммуникативного цикла, например, «Теория и практика ведения переговоров», «Социология массовой коммуникации», «Психология массовой коммуникации», «Реклама в коммуникационном процессе».

Общая цель курса заключается в том, что студенты должны усвоить знания о различных формах и методах коммуникативного процесса, развить навыки информационной и коммуникативной деятельности в сфере связей с общественностью.

Общая цель реализуется через частные задачи:

1. определить понятие коммуникации;
2. выделить и проанализировать особенности вербальной и невербальной коммуникации;
3. выделить особенности коммуникативной среды;
4. определить профессиональные коммуникативные сферы;
5. соотнести различные модели коммуникации с конкретными профессиональными ситуациями.

Результаты обучения. По окончании изучения курса студенты должны:

- знать особенности коммуникативного процесса и его значение для профессиональной деятельности специалистов по связям с общественностью;
- иллюстрировать и классифицировать современные теории массовой коммуникации как вида деятельности и социального процесса;
- использовать приобретенные знания о коммуникативном процессе в конкретных профессиональных ситуациях;
- анализировать модели коммуникационного процесса и его элементы;
- делать конкретные выводы на основе полученных данных;
- описывать особенности межличностной, специализированной и массовой коммуникации;

- действовать в условиях различных коммуникативных ситуаций;
- аргументировать собственные выводы, выделять сильные и слабые стороны собственных суждений, а также суждений своих оппонентов.

Кроме предметных компетенций в процессе изучения курса студенты должны:

- демонстрировать умения принимать решения в конкретных профессиональных ситуациях;
- запрашивать, анализировать информацию;
- задавать вопросы, выяснять причины происходящих событий, демонстрировать понимание или непонимание полученного материала;
- упорядочивать полученные знания;
- уметь работать в группе;
- владеть приемами представления материала.

2. Почасовое планирование. Перечисляются темы курса с точным указанием часов.

3. Литература. Приводится полное библиографическое описание основной и дополнительной литературы, указываются периодические издания, ресурсы Интернет.

II. Вопросы к экзамену/зачету. Далее целесообразно поместить вопросы к экзамену/зачету, которые должны сразу же обратить внимание студентов на изучение особо важных тем курса.

В данном пункте также важным будет являться наличие критериев оценивания студентов. Необходимо будет расписать, какие учебные достижения должны соответствовать каждой оценке.

III. Организация самостоятельной работы студентов.

В этом разделе перечисляются требования к изучению курса; приводится академический календарь (в балльно-рейтинговой системе); комплекс рекомендаций по выполнению заданий, которые помогут студенту организовать подготовку к семинарам, выполнение самостоятельных и контрольных работ.

1. Требования к изучению курса.

Здесь должно быть обосновано, что необходимо для удачного завершения изучения курса, а также должен быть включен

академический календарь с описанием правил накопления баллов для получения оценки/зачета в условиях балльно-рейтингового обучения.

Например, при изучении курса «Основы теории коммуникации» студенты, для накопления необходимого количества баллов, должны выполнять следующие требования: посещать занятия; ответственно подходить к выполнению всех заданий преподавателя; сдавать самостоятельно выполненные письменные работы в срок, указанный преподавателем. В процессе изучения курса студенты формируют портфолио.

Академический календарь необходим для того, чтобы студенты ориентировались в правилах накопления баллов. Он может выглядеть следующим образом (см. табл. 6).

**Академический календарь на 1 семестр
по дисциплине «Основы теории коммуникации»**

Лекций — 20 ч.

Практических — 36 ч.

Максимальное количество баллов — 100

Таблица 6

Вид работы	Минимальное количество баллов	Максимальное количество баллов	Примечание
Посещение одной лекции или семинара (2 ч.)	2	32	По расписанию
Выступление на семинаре	2	20	В соответствии с планом занятий
Участие в обсуждении	1	10	
Конспектирование (5 конспектов)	2	10	В соответствии с планом занятий
Выполнение трех кейсов	10	30	
Итоговое тестирование	3	5	100%—80% — 5 70%—60% — 4 50% — 3 меньше 50% — 0

Дифференцированный рейтинг оценки знаний.

Отлично — теоретическое содержание курса освоено полностью, все предусмотренные задания выполнены, набрано необходимое количество баллов (85) или более.

Хорошо — теоретическое содержание курса освоено полностью, все предусмотренные задания выполнены, или некоторые виды заданий выполнены с ошибками, которые были исправлены или отработаны на экзамене; либо выполнены не вовремя. Набрано необходимое количество баллов — 70—80.

Удовлетворительно — теоретические знания освоены частично, большинство предусмотренных программой заданий выполнено, ошибки отработаны на экзамене. Набрано необходимое количество баллов — 60—65.

Неудовлетворительно — теоретическое содержание курса не освоено, задания не выполнены. Общее количество баллов не превышает 50.

2. Методические рекомендации по изучению курса.

Методические рекомендации по изучению курса должны представлять собой комплекс разъяснений и указаний, позволяющих слушателю организовать процесс изучения материала.

При разработке рекомендаций необходимо исходить из того, что большая часть материала будет изучаться слушателями самостоятельно.

Содержание методических рекомендаций должно включать в себя: рекомендации по работе с литературой; рекомендации по работе с тестовой системой курса; рекомендации по подготовке к экзамену (зачету). Данный раздел позволит студентам формировать информационные компетентности, в частности, способность анализировать информацию, выделять в ней главное, структурировать.

Например:

Методика подготовки к семинару

1. Провести анализ библиографии по теме семинара и отдельным вопросам плана семинарского занятия.
2. Рассмотреть предложенные (обязательные) и доступные (т.е. дополнительные) учебные, справочные, энциклопедические,

монографические материалы, статьи научных периодических изданий.

3. Сделать выписки (либо — пометки в ксерокопиях, распечатках и т.п.) из источников. Законспектировать точки зрения исследователей, изложенные в статьях научных периодических изданий, монографиях, авторских курсах лекций с обязательными постраничными ссылками на издание, его автора (авторский коллектив, редактора и т.п.), год издания, издательство.

4. Сформировать представление об основных понятиях, процессах, имеющих отношение к теме семинарского занятия.

Методические рекомендации по работе в группах

1. Организационный этап. На данном этапе происходит вовлечение учащихся в живое обсуждение учебной задачи или творческого задания, поэтому очень важно продумать наиболее эффективную форму преподнесения материала для ознакомления:

- объяснение учебных целей и постановка учебного задания;
- определение критериев успешной деятельности.

2. Деятельностный этап (со стороны преподавателя): предполагает контроль со стороны преподавателя как в плане поддержания дисциплины, так и в плане консультативной помощи по раскрытию темы занятия. Он включает в себя:

- руководство групповой и индивидуальной деятельностью студентов;

- обучение социальным умениям и навыкам;
- наблюдение и контроль за учебной деятельностью студентов.

3. Деятельностный этап (со стороны учебных групп): предполагает выполнение учебных заданий и решение проблемных вопросов методом дискуссии; умение организоваться в ситуации принятия самостоятельного решения. Данный этап включает в себя:

- процесс выработки группового решения или выполнения творческого задания;

- усвоение учебной задачи, стоящей перед группой; процесс поиска (обсуждение лучшего решения; суммирование мнений и подведение итогов групповой работы; презентация группового решения поставленной задачи в рамках, определенных педагогом).

4. Способ объединения в группы, тип группы.

Неформальные группы — это группы, организующиеся на непродолжительное время, конкретно, на время какого-либо занятия или же для обсуждения определенной темы.

5. Фазы принятия группового решения:

- Установление фактов (групповое интервью).
- Оценка фактов (сбор мнений).
- Поиск решения (вариант мозгового штурма).
- Принятие решений.

6. Типы вопросов, которые можно использовать в групповом взаимодействии (см. табл. 7):

Таблица 7

Форма контроля	Содержание	Назначение	Воздействие
Открытый	Что вы на это скажите?	Сбор мнений	Располагающее
Закрытый	Вы за или против?	Побуждение к решению	Концентрирующее
Уточняющий	Я вас правильно понял, что...?	Уточнение позиций	Направляющее
Суггестивный	Вы ведь тоже думаете, что модерация — это хорошее дело?	Ориентация на приоритетную идею	Внушающее
Риторический	Вы же не хотите сказать что...?	Обдумывание исходных положений	Побуждающее к самоанализу
Альтернативный	Мы сейчас должны обсуждать или в следующий раз?	Определение позиций и приоритетов	Разделяющее на микрогруппы
Встречный	Почему вы задаете этот вопрос?	Побуждение к ответу	Пугающее или побуждающее к ответу
Направляющий	Кажется, наша тема связана с проблемой...?	Выстраивание структуры беседы	Побуждающее к новому знанию

7. Самостоятельная работа студентов в группах контролируется заполнением журнала группы, куда заносится отчет о выполнении заданий каждым членом группы.

Конспекты

Целесообразно привести советы по составлению конспектов, написанию письменных работ (рефератов, эссе и др.).

Они выполняются в течение изучения дисциплины по заданию преподавателя.

Конспекты выполняются в форме, наиболее удобной для студента. *Конспект* — это последовательная фиксация информации, отобранной и обдуманной в процессе чтения или прослушивания лекции. Конспекты бывают пяти типов: (1) плановые (каждому вопросу плана соответствует определенная часть конспекта); (2) текстуальные (состоящие из цитат); (3) свободные (сочетающие цитаты и самостоятельный текст); (4) тематические (содержащие ответ на поставленный вопрос по нескольким источникам); (5) конспект-схема (схематическое фиксирование информации — синтагматическое или парадигматическое). Составление конспектов способствует не только запоминанию материала, но и развивает способность выделять самое существенное в учебном материале, классифицировать информацию. Приведем основные правила конспектирования.

Правило 1. Изучение произведения следует начинать с предварительного ознакомления с его структурой.

Правило 2. Приступать к конспектированию можно лишь тогда, когда достигнута полная ясность о прочитанном произведении, осознана смысловая связь идей, фактов, понятна логика рассуждений автора.

Правило 3. В конспекте излагайте только главное, записывая своими словами, подкрепляйте цитатами с указанием источника; записывая, связывайте воедино главы, разделы, параграфы, основные вопросы; в конспекте должны быть зафиксированы исторические условия, предпосылки, время написания работы, задачи, проблемы, поставленные автором. Конспект должен быть ясным и кратким.

Правило 4. Рекомендуется записывать на полях собственные мысли, замечания, дополнения. Для того, чтобы в процессе

познания участвовала зрительная память, старайтесь разнообразить шрифты, подчеркивать цветными карандашами главные положения и мысли.

Работа с книгой и периодическими изданиями

В системе организации учебного процесса предусмотрено значительное увеличение доли самостоятельной работы студентов. Это соответствует современной концепции образования. Особое значение имеет умение работать с книгой, периодическими изданиями.

Самостоятельная работа с научными, публицистическими, периодическими изданиями — одна из форм изучения учебной дисциплины «Основы теории коммуникации».

Наиболее эффективный способ творческого усвоения прочитанного — ведение записей. Запись представляет собой творческий процесс, критический анализ изучаемого произведения, документа. Основные формы записей: план, выписка, тезисы, аннотация, резюме, конспект. План — наиболее краткая форма записей, перечень вопросов, рассматриваемых в книге, статье. Приступая к составлению плана, необходимо написать название произведения, документа, дату и место издания, краткую характеристику обстановки, в которой оно было написано.

План раскрывает логику автора, помогает лучше ориентироваться в произведении, сосредоточить внимание на главных вопросах. Планом удобно воспользоваться при подготовке к семинарам, экзаменам, зачетам, написании реферата и т.д. Для составления плана необходимо: прочесть текст и разделить его на части; выделить в каждой части главную мысль; озаглавить части; в каждой части необходимо выделить одно или несколько положений, развивающих главную мысль.

Выписки определенных фраз, либо цитат, т.е. дословное воспроизведение в рабочей тетради (или на отдельных листках, карточках) того или иного отрывка изучаемого произведения, характерных фактов, статистических данных, либо краткое изложение.

Тезисы — это более совершенная форма записей. Они представляют собой сжатое изложение основных мыслей о прочитанном. Особенность тезисов — их утвердительный характер

(по-гречески «тезис» означает «утверждаю»). Тезисы не повторяют дословно текста прочитанного произведения, но близки к нему. В них излагаются более важные выводы и обобщения, воспроизводятся характерные высказывания автора.

Аннотация — форма записей, являющаяся кратким обобщением содержания произведения. Аннотацией можно пользоваться, когда надо сохранить лишь общее представление о содержании книги, брошюры, статьи. Написание аннотации существенно отличается от других записей. План выписки, тезисы пишутся обычно в процессе чтения. Для того чтобы составить аннотацию, надо полностью прочитать и глубоко продумать произведение. При всей краткости аннотация может содержать не только оценку книги, статьи, но и фрагменты авторского текста.

Резюме — краткая оценка прочитанного. Если аннотация характеризует содержание произведения, то резюме излагает его выводы, главные итоги. Эту форму записей полезно использовать в процессе подготовки доклада, реферата, когда требуется по данному вопросу прочитать и дать оценку различным точкам зрения.

Конспект — наиболее совершенная форма записей. В конспекте выделяется самое основное, главное. Следует иметь в виду, что изучение рекомендуемой литературы без тщательного и вдумчивого конспектирования весьма затруднительно. Конспектирование — это сложная и трудоемкая работа, требующая определенных навыков.

3. Содержание курса.

Общее содержание курса должно определяться требованиями ГОС. Преподаватель может преподнести его студентам в следующих вариантах, например:

I. Перечислить необходимые темы для освоения дисциплины с приведенным списком литературы и вопросами, на которые студент должен самостоятельно найти ответы. Далее приводятся примеры организации содержания обучения по дисциплине «Основы теории коммуникации» для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью»:

Тема 1. Теория коммуникации в системе наук

1. Понятие коммуникации. Общая характеристика коммуникаций.
2. История возникновения и развития коммуникации.
3. Массовая коммуникация как система деятельности. Формы и методы массово-коммуникативного воздействия.

Вопросы для обсуждения:

1. Теория коммуникации в системе наук.
2. Понятие коммуникации. Общая характеристика коммуникаций.
3. История возникновения и развития коммуникации.
4. Гипотезы о происхождении языка.
5. Истоки и основные парадигмы социальной коммуникации.
6. Концепции массовой коммуникации в исследованиях социологов. Американские ученые В.Липман, Г.Ласуэлл, немецкие ученые Т.Адорно и М.Хоркхаймер, теория минимального эффекта П.Лазарсфельда и Р.Мертон, концепция удовлетворения потребностей аудитории Б.Берельсона, концепция социальной ответственности У.Шрама.

Литература для самостоятельной подготовки.

II. Содержание курса можно выразить через набор кейс-заданий. При формировании кейсов можно приводить материалы теоретического характера, которые помогут студентам в нахождении решения, однако следует ориентировать обучающихся на самостоятельный поиск информации. Например:

Тема 5. Невербальная коммуникация

Кейс-задание № 1

Выполните рекомендации А и Б, данные в конце задания [181].

Тексты кейса:

1. Вы проявили инициативу, чтобы встретиться с неким господином, и он пригласил вас в свой офис. Раньше вы не были знакомы друг с другом, каждый знает только официальный статус другого. У него в офисе вы никогда не бывали. Вам ничего не известно

ни об особенностях характера вашего будущего собеседника, ни о его установках — как мировоззренческих, так и ситуативных.

2. Цель вашего визита — убедить собеседника принять предложение, которое отвечает взаимным интересам (будь то вопрос о бизнесе, купле-продаже, о совместном создании нового предприятия, о совместной научной разработке, о кооперации для убеждения третьего лица, о создании совместной общественной организации типа партии и т.п. Выбирайте любую близкую вам ситуацию).

3. До беседы вы затрудняетесь предположить, как он отреагирует на ваше предложение: согласится ли сразу же, станет ли упираться или вообще откажется. (По предварительному телефонному разговору он в ответ на краткое изложение вашего плана сказал, что это, может быть, и интересно, но «... сами понимаете, этот вопрос требует детальной проработки. Приезжайте, поговорим». Что это — вежливость или интерес?) Поэтому вы заготовили сразу три варианта предложения, каждый из которых отличается от других балансом интересов.

Рассмотрим три возможных варианта развития кейсового задания или ответов построения.

Первый вариант. Допустим, с самого начала вы почувствовали некоторую слабину в его поведении: несколько подобострастен (психологи говорят: поведение по типу «пристройки снизу»), практически готов сразу же принять ваше предложение «не торгуясь». В этом случае вы предлагаете вариант, когда большая часть дивидендов приходится вам (вашей фирме), а ему это тоже выгодно, но по принципу «на безрыбье и рак рыба».

Второй вариант. Ситуация прямо противоположная: его поведение отличается вежливым высокомерием (типа «... мы ворочаем миллиардами, а вы тут... »), или, как говорят психологи, имеется «пристройка сверху». И на вербальном, и на кинетическом языке, и даже на языке его конституции его сознание и подсознание показывают независимость и устойчивость. Для этого случая вами заготовлен вариант, когда баланс интересов, баланс дивидендов от этого мероприятия — в пользу его фирмы, а вам — ну не то чтобы ничего, кое-что, конечно, с этого тоже хотелось бы иметь. Но могло быть и больше. И, тем не менее, вы будете согласны и на этот вариант, ибо сотрудничество с такой фирмой уже

само по себе многое значит, да и лишний миллиард на дороге не валяется.

Третий вариант. Описанные выше два варианта вашего предложения являли собой, так сказать, крайние ситуации. Третий вариант рассматривает его поведение в расчете на средние дивиденды.

Вот вы открываете дверь кабинета, переступаете через порог и видите хозяина кабинета, возможного будущего партнера, после чего проводите в беседе с ним 40 минут. За это время ваш взгляд отметил следующие кинетические знаки собеседника:

- пиджак — на все пуговицы;
- улыбка на лице;
- вышел из-за стола;
- не отошел от стола;
- ладонь при рукопожатии снизу;
- посадил за маленький столик;
- дистанцировался в кресле;
- руки в положении «переднего большого замка»;
- разворот корпуса к партнеру;
- поворот головы к партнеру.

Рекомендации:

А). Анализируя перечисленные знаки, сделайте заключение, какой из трех вариантов прогноза деловой встречи был реализован.

Б). Подберите набор знаков *BL*, которые характеризовали бы два оставшихся варианта.

Для выполнения задания воспользуйтесь приведенными ниже материалами.

Кейс-задание № 2

Опишите психологическое состояние участников беседы в каждой из показанных ниже четырех пространственных позиций [181].

Вы вошли в кабинет к человеку, занимающему высокое положение. Хозяин предложил вам сесть и сел сам.

Образовалась некая пространственная структура. Существует несколько типовых вариантов этой структуры:

№ 1. Ваш партнер сидит за своим рабочим столом, а вы — боком к этому столу (позиция а).

№ 2. Хозяин кабинета и вы — за приставным столиком (около его рабочего стола), друг против друга (позиция б).

№ 3. Вы и ваш партнер сидите за «столом переговоров» — специальным столом, за которым руководители обычно проводят совещания (позиция в).

№ 4. Сразу же после обмена приветствиями вы оба разместились около журнального столика на угловой диван (позиция г).

III. Содержание курса предполагает самостоятельное освоение материала, с последующим аудиторным обсуждением. Форма обсуждения выбирается преподавателем: групповая работа, свободная дискуссия и др.

Для этого студентам предлагается список базовых тем; задания, которые необходимо решить и вопросы, на которые необходимо ответить для подготовки к обсуждению; литература по каждой теме; необходимая информация, которая представляется преподавателем, если ее нет возможности найти в библиотеке.

IV. Задания для самостоятельной работы. Сюда могут быть включены следующие виды заданий:

- 5-минутный опрос на каждой лекции;
- терминологический диктант;
- составление опорных конспектов по основным темам курса;
- составление контрольных работ по основным темам курса;
- решение профессиональных задач;
- эссе;
- коллоквиум — зачет по конкретной теме;
- реферат;
- защита индивидуального или группового проекта;
- защита специального вопроса;
- конференция;
- деловая игра;
- дебаты;
- самоанализ;

- портфолио;
- рефлексивный дневник [373].

V. Методические указания для выполнения различных видов практических заданий и самостоятельных работ, планируемых в процессе изучения курса.

Данный раздел должен включать рекомендации для решения задач, методику решения конкретных ситуаций, методику подготовки к деловым (ролевым) играм и другим заданиям, предусмотренным программой курса для аудиторной и внеаудиторной работы.

VI. Тесты.

Данный раздел должен включать промежуточные и/или итоговые тестовые задания. В разделе должны быть указаны правила формирования ответов на тестовые задания в зависимости от формы теста. В начале задания должна быть помещена инструкция по форме ответа. Инструкция пишется для каждой формы тестового задания. Ключи к тестовым заданиям в УДК не приводятся. Более подробно о тестах см. в разделе 4.

VII. Хрестоматия.

Хрестоматия должна представлять собой аннотированный список литературы, который слушатели могут (должны) изучить в рамках данного курса, а также тексты (части текстов, цитаты) необходимые для изучения данной учебной дисциплины. При формировании списка студентам можно дать задание на самостоятельный поиск литературы в библиотеках, Интернете. При этом студент должен на каждый найденный источник составить аннотацию.

3.5. Модель УДК для магистратуры

Данная модель позволяет организовать обучение магистров в русле научно-исследовательской и проектной деятельности. Вариативность подразумевает свободный выбор деятельности, наиболее подходящий для развития личностных и профессиональных компетенций. Например, при изучении магистерских курсов

студенты должны знать основные категории, понятия изучаемого курса; демонстрировать умения принимать решения в профессиональных ситуациях; уметь искать анализировать и представлять информацию по проблеме; выбирать наиболее приемлемые методы и способы решения проблемы; организовывать рефлексию своей деятельности; владеть формами научно-исследовательской деятельности; владеть способами проектирования и моделирования; выдвигать собственные гипотезы и идеи; аргументировать свои доказательства; критически осмысливать познавательную деятельность; выполнять социальные роли, подходящие к конкретной профессиональной деятельности; владеть способами взаимодействия с окружающими; демонстрировать навыки общения в различных коммуникативных ситуациях и средах; выделять главное из информационных потоков; применять в познавательной деятельности телекоммуникационные технологии и т.д.

Однако, на наш взгляд, следует учитывать специфику дисциплин при формировании УДК по данной структуре. Также следует иметь в виду, что УДК будет представлять собой электронный информационный ресурс, поэтому все материалы целесообразно связать между собой системой гиперссылок, чтобы облегчить навигацию для обучающихся.

Структура УДК (по Е.З.Власовой) [109]

1. Ядро (инвариантное). Учебная программа, учебник (учебники), практикум, контрольно-измерительные материалы.

Здесь перечисляются темы курса, почасовое планирование, желательно включить основной(ые) учебник(и). Под контрольно-измерительными материалами подразумеваются тестовые задания, обязательные контрольные вопросы и задания. Можно сделать путеводитель, который поможет будущим магистрам сориентироваться в навигации.

2. Оболочка 1 (вариативная): сборник задач/упражнений; коллекция оценочных материалов; портфолио с правилами оформления; кейсы.

Данная оболочка наполняется заданиями и упражнениями, которые помогут вести текущий контроль и контроль освоения темы и сформированности компетенций. Целесообразно разнообразить

типы заданий и включить сюда методические рекомендации по их выполнению.

3. Оболочка 2 (вариативная): дидактические материалы на различных носителях; хрестоматии. Данная оболочка является дополнением к первой, должна облегчить поиск информации. Хрестоматия включает в себя либо выдержки из редких текстов, либо тексты, которые необходимо изучить для освоения определенной темы.

4. Оболочка 3: учебные пособия для студентов; коллекция первоисточников; коллекция электронных энциклопедий, справочников, учебников; материалы СМИ, ресурсы сети. Сюда включаются учебные пособия, созданные преподавателями вуза по данной дисциплине, ссылки на полезные сайты.

Разработками моделей УДК, соответствующими требованиям современного развития высшего образования в России занимаются специалисты во многих ведущих вузах страны, в частности, в Московском химико-технологическом университете, Нижегородском государственном педагогическом университете, Российском университете дружбы народов, Волгоградском государственном педагогическом университете, Омском государственном педагогическом университете, Нижневартковском государственном гуманитарном университете.

3.6. Модель УДК для подготовки специалистов, принятая в Нижневартковском гуманитарном университете

Учебно-дидактический комплекс дисциплины (УДК) — совокупность учебно-дидактических материалов, документов, способствующих эффективному освоению студентами учебных программ дисциплин специальности (направления) и обеспечивающих организационную и содержательную целостность системы, методов и средств обучения по каждой дисциплине.

Целями учебно-дидактического комплекса дисциплины являются:

— систематизация содержания дисциплины с учетом достижений науки, техники производства;

- улучшение методического обеспечения дисциплины;
- повышение эффективности и качества учебного процесса, на основе использования различных форм его организации;
- внедрение современных инновационных методов и средств обучения;
- внедрение элементов кредитно-рейтинговой системы контроля;
- оказание студентам методической помощи в усвоении учебного материала и развитии навыков его использования на практике;
- правильное планирование и организация самостоятельной работы и контроля знаний студентов;
- развитие компетенций будущего специалиста, на основе введения компетентностного подхода.

УДК дисциплины разрабатываются на основе утвержденных в установленном порядке государственных образовательных стандартов, типовых учебных планов и программ учебных дисциплин, а также нормативных документов Министерства образования и науки РФ по вопросам организации учебно-воспитательного процесса. В содержании УДК следует также отражать мероприятия, предусмотренные в планах организации научно-исследовательской работы студентов на весь период обучения в университете.

УДК дисциплины разрабатывается преподавателем или коллективом преподавателей, обеспечивающих преподавание дисциплины. В соответствии с п. 7 «Положения об особенностях режима рабочего времени и времени отдыха, педагогических и других работников образовательных учреждений», утвержденным приказом Минобрнауки № 69 от 27.03.2006, разработка УДК дисциплины является составляющей частью учебно-методической деятельности, входящей в объем режима рабочего времени преподавателя в пределах 36-часовой рабочей недели. УДК дисциплины находятся на кафедре, обеспечивающей преподавание данной дисциплины, в учебно-методических кабинетах университета.

Комплексы должны быть доступны каждому преподавателю, широко использоваться в учебном процессе, регулярно обсуждаться на методических семинарах кафедры, постоянно обновляться и совершенствоваться.

Обновление компонентов комплексов должно осуществляться не реже 1 раза в год.

Учебная программа дисциплины пересматривается по мере появления новых стандартов, типовых программ.

При составлении УДК преподаватели должны соблюдать следующие рекомендации по введению кредитно-рейтинговой системы:

— порядок освоения дисциплины должен быть внесен в академический календарь и доведен до сведения студентов в течение двух недель с начала семестра;

— максимальное количество баллов, при освоении студентом дисциплины в одном семестре составляет 100 баллов;

— порог освоения дисциплин блока ОПД и ГСЭ не должен быть менее 70 баллов, порог освоения дисциплин других блоков не менее 60 баллов;

— формы итогового контроля (зачет, экзамен) должны составлять не менее 20 баллов, но не более 40 баллов;

— порядок перевода балльной системы в оценки определяется деканатом и кафедрой с учетом специфики дисциплины.

Структура и содержание учебно-дидактического комплекса дисциплины предполагает следующие наполнение.

1. Рабочая программа учебной дисциплины.

Рабочая учебная программа — нормативный документ, в котором определяется круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому учебному предмету; логика изучения основных идей с указанием последовательности тем, вопросов и нормирования времени на их изучение. Рабочая учебная программа (РП) разрабатывается на основе примерной (типовой) учебной программы, либо авторской программы.

Рабочая программа составляется ведущим преподавателем и утверждается заведующим кафедрой, за которой закреплена дисциплина. Оригинал рабочей программы хранится на кафедре, за которой закреплена дисциплина.

2. Методические рекомендации студентам.

2.1. По организации самостоятельной работы при изучении дисциплины:

— перечень контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы;

— измерительные материалы для контроля самостоятельной работы студентов.

2.2. По выполнению лабораторных работ и практических заданий:

— перечень тем теоретического курса, предварительное изучение которых необходимо для выполнения лабораторной (или практической) работы;

— содержание заданий и порядок их выполнения;

— рекомендации по выполнению;

— контрольные вопросы для самопроверки.

2.3. Методические материалы для самоконтроля и систематического контроля преподавателем результативности изучения дисциплины:

— примерный перечень вопросов к зачетам;

— примерный перечень вопросов к экзаменам;

— рейтинг оценки знаний (критерии).

2.4. Методические указания по выполнению рефератов, курсовых, выпускных квалификационных, дипломных, самостоятельных, творческих и контрольных работ:

— выбор темы;

— основные этапы работы;

— требования к оформлению в соответствии с ГОС;

— организация и процедура защиты работы;

— критерии оценивания работы;

— к каждой теме письменной работы (кроме дипломной работы) должен прилагаться глоссарий (терминов, понятий, дат, положений и т.п.) в минимальном объеме соответствующий ГОС дисциплины и в максимальном (по определению преподавателя) для определения рейтинга студента.

2.5. Фонд тестовых и контрольных заданий для оценки знаний по дисциплине (КИМ по дисциплине).

Контрольно-тестирующий комплекс обеспечивает проведение следующих видов контроля знаний студентов:

— определение исходного уровня подготовки;

— самоконтроль (общие и детальные тесты);

- проверка готовности к переходу на другую тему;
- промежуточный и итоговый контроль.

Тесты должны содержать не менее 20 заданий по каждому разделу учебной программы.

2.6. Академический календарь.

Данный инструмент позволяет пользователю фиксировать важные даты и события, назначать напоминания, планировать мероприятия и контролировать сроки выполнения работ. Благодаря этому инструменту преподаватель может делать личные записи обо всем учебном процессе. Записи в него может добавлять как преподаватель для студента, так и сам студент. Студент может делать для себя важные пометки и напоминания о ходе учебного процесса, охватывая весь перечень изучаемых дисциплин.

Академический календарь составляется преподавателем на каждый семестр.

3. Глоссарий дисциплины.

Глоссарий должен содержать основные термины и понятия дисциплины с их подробным объяснением, в соответствии с минимальными требованиями ГОС.

4. Учебно-методическое обеспечение курса:

- основная литература;
- дополнительная литература;
- интернет-ресурсы;
- рекомендуемые периодические издания;
- учебно-методические пособия, учебники, монографии, авторские курсы лекций, видеокурсы, презентационные материалы.

5. Структурно-логические схемы, таблицы.

В следующем пункте приведем пример фрагмента УДК по организации самостоятельной работы по дисциплине «Информатика».

3.7. Организация самостоятельной работы по дисциплине «Информатика» в условиях реализации компетентностного подхода к обучению

3.7.1. Модульный принцип в курсе «Информатика»

Модульное построение программ, дисциплин, учебного процесса является одним из основных принципов развития высшего образования на современном этапе [94].

Учебный модуль представляет собой логически законченный самостоятельный раздел дисциплины, объединяющий ряд тем в соответствии с рабочей программой. Цель разработки модулей — расчленить содержание дисциплины на логически завершенные части в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определить для всех частей дисциплины целесообразные виды и формы обучения, согласовать их во времени и объединить в единый комплекс. Расчленение содержания учебного курса на такие блоки должно соответствовать общей цели изучения этого курса и его логической структуре.

Будучи крупным разделом дисциплины, модуль может представлять собой фундаментальное понятие дисциплины — явление, закон, структурный план и так далее, или группу взаимосвязанных понятий. Обычно семестровый курс лекций делят на несколько модулей аналогично принятому программой делению курса на разделы, подразделы, основные темы.

Для выделения модулей и их наименования можно использовать структуру аттестационных педагогических измерительных материалов в виде совокупности дидактических единиц, предлагаемых Национальным аккредитационным агентством в сфере образования (г.Йошкар-Ола) в рамках эксперимента по введению Федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования.

Основным ядром учебного модуля, раскрывающим содержание отдельной темы курса, является информационное обеспечение в форме лекций, практических и лабораторных занятий, самостоятельной работы студента. Завершающим элементом модуля являются конкретные рекомендации студенту по использованию приобретенных знаний, умений и навыков для изучения

последующих модулей, выполнения курсовых проектов и работ, подготовки и выполнения дипломного проекта, применения в профессиональной деятельности после окончания вуза.

Модульный метод обучения предусматривает чтение проблемных и установочных лекций, дающих обобщенную информацию по узловым вопросам курса и направленных на развитие творческих способностей студента. Материал практических и лабораторных занятий каждого модуля должен быть проработан в комплексе с лекциями, дополняя их содержание изучением нового материала и приобретением определенных практических навыков (овладения методикой расчетов, решения задач с использованием вычислительной техники, проведения инженерного и научного эксперимента с применением современной аппаратуры и т.д.).

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в процессе обучения. В частности, для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который студент получает перед началом его изучения, программа модуля снабжается списком рекомендуемой литературы.

Технология модульного обучения эффективно реализуема лишь на основе принципа целостности, так как при этом обеспечивается гармоничное взаимодействие всех компонентов педагогической системы как по горизонтали (в объеме одного модуля), так и по вертикали (на весь период изучения модульной программы дисциплины).

Управление является системообразующим фактором системы, в том числе и модульного обучения как системы педагогической.

Основной механизм управления учебным процессом закладывается в модульной программе изучения дисциплины, что дает возможность функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности студента трансформироваться в самоуправление. Это обеспечивает самоорганизацию деятельности студента, которая обеспечивает высокую эффективность функционирования технологии модульного обучения [74].

Основной отличительной особенностью компетентностного ориентированного профессионального педагогического образования является ориентация процесса профессиональной подготовки

на получение конкретных результатов решения профессиональных педагогических задач.

Модульные курсы, основанные на компетентностном подходе в обучении открывают новые возможности для реализации потребностей личности в развитии творческого потенциала, увеличивают объем самостоятельной работы, устанавливают единые уровни компетентности, максимально снижая субъективность оценки.

Модульный подход позволяет решать такие задачи профессионального образования, как:

- оптимизация и структурирование содержания обучения на деятельностно-модульной основе, обеспечивающей возможность гибкого изменения;

- вариативность программ;

- индивидуализация образовательных программ;

- обучение практической деятельности и контроль успешности обучения на уровне оценки наблюдаемых действий.

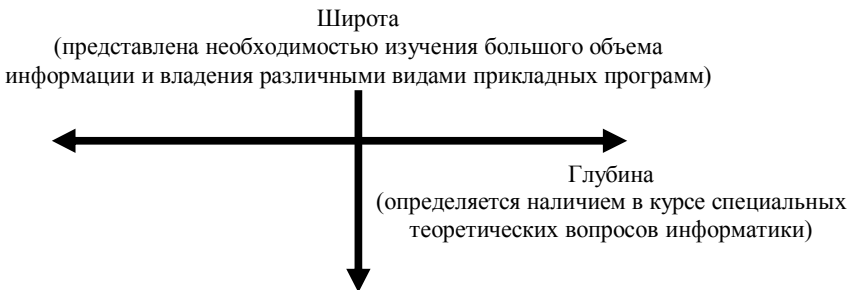
Модульно-компетентностный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения — модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Специфика дисциплины «Информатика» для учителей математики:

- теоретические знания (изучение большого объема материала — в ширину и освоение специальных вопросов информатики — в глубину);

- практические навыки работы с прикладными пакетами программ.

Формирование информационной компетентности студентов происходит на фоне специфических особенностей развития современных информационных коммуникационных технологий, которые можно представить в виде своеобразной Т-образной доминанты (см. рис. 1).



Условиями для проявления открытой познавательной позиции студентов в рамках модульно-контекстного обучения являются:

- синтезирование в обсуждении различных теоретических позиций и мнений студентов на решение проблемы;
- выдвижение различных идей и принятие неоднозначных суждений, отмечая их возможный относительный характер;
- использование научной информации различного характера, которая интерпретирует явление, факт, действие с разнообразных точек зрения, сохраняя реалистичность научных позиций;
- создание возможности для осознания, восприятия разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление;
- реализация возможности студентам обменяться позициями и точками зрения в обсуждении.

3.7.2. Самостоятельная работа в курсе «Информатика»

Рассмотрим технологию организации самостоятельной работы, позволяющую формировать информационную компетентность студентов, посредством использования современных информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе университета. Данная технология была апробирована во втором семестре со студентами 1-го курса отделения математики и информатики при изучении курса информатики.

Технология организации самостоятельной работы по курсу «Информатика» состоит из следующих этапов:

1. Информационный этап. На данном этапе студент получает от преподавателя:

— банк заданий в тестовой форме по дисциплине «Информатика». В качестве банка используются тесты разработанные преподавателем из единого федерального банка измерительных материалов Национального аккредитационного агентства в сфере образования и из банка тестовых заданий Центра образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования;

— совокупность модулей по курсу «Информатика», где указано содержание модуля, список литературы, интернет-ресурсы и формы контроля для базового и повышенного уровней усвоения. Базовый уровень усвоения содержит банк обязательных заданий в тестовой форме, а также перечень контрольных и лабораторных работ, которые должен выполнить студент в течение семестра. На данном уровне практикуется ведение бортовых журналов студентами и проверяется широта усвоения, показанная на Т-образной доминанте курса информатики. Повышенный уровень усвоения информатики реализуется посредством тщательной проработки одного модуля и предполагает создание презентации, разработку сайта, электронного учебника, собственных тестов, создание тезауруса и публичную защиту по этому модулю. На этом уровне формируется глубина усвоения материала, показанная на Т-образной доминанте.

2. Аналитический этап. На данном этапе студенту необходимо выполнить следующие действия:

— найти правильные ответы к тестовым заданиям, используя информацию из приведенного списка литературы и глобальной сети Интернет;

— найти соответствие между множеством заданий в тестовой форме и множеством модулей по курсу «Информатика»;

— синтезировать однозначное соответствие между вышеуказанными множествами посредством обсуждения различных теоретических позиции и мнений студентов, по заявленному модулю.

3. Проектировочный этап. На данном этапе студенту необходимо выполнить следующие действия:

— составить тезаурус по модулю, где необходимо отразить интерпретацию понятий, явлений, фактов, действий содержащихся

в тестовых заданиях, используя множество различных способов описания и анализа одного и того же элемента тезауруса.

- разработать тестовые задания по модулю;
- создать сайт, электронный учебник по модулю;
- подготовить коллективное сообщение в виде презентации, отразить в ней наиболее неоднозначные элементы тезауруса и сформулировать собственное восприятие неоднозначных суждений.

Опыт практической реализации модели модульного обучения информатике на основе компетентностного подхода с использованием новых информационных технологий в организации учебного процесса доказывает эффективность данной модели обучения. Применение тестовых форм контроля и самоконтроля в профессиональном образовании с использованием современных информационных коммуникационных технологий в условиях глобальной информатизации общества повышает мотивацию студентов к обучению, отрабатывает навыки применения знаний при решении учебно-профессиональных задач.

Контекстно-компетентностный подход к построению курса информатики для учителей математики позволяет сделать следующие выводы:

- специфика дисциплины «Информатика» заключается в наличии выявленной нами Т-образной доминанты: широта представлена необходимостью изучения большого объема информации и владения различными видами прикладных программ, а глубина определяется наличием в курсе специальных теоретических вопросов информатики;
- организация модульного обучения на основе контекстно-компетентностного подхода позволит обеспечить широту и глубину изучения информатики.

4. ОБОСНОВАНИЕ СРЕДСТВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ (ПОРТФОЛИО)

4.1. О методологии педагогических измерений

Педагогическое измерение (от англ. educational measurement) возникло как научное направление в начале XX века. Именно в эти годы была осознана недостаточность оценочной деятельности педагогов. Данной теме посвящены работы А. Anastasi, A. Birnbaum, W. Brown, N.R. Campbell, R.B. Cattell, L.J. Cronbach, R. Fisher, L.L. Guttman, F.M. Lord, G. Rasch, M.W. Richardson, C. Spearman, A. Tversky, R.L. Thorndike, B.D. Wright и других авторов. Теории и методологии педагогических измерений в СССР и России рассматривались в трудах таких отечественных ученых как В.С. Аванесова, П.П. Блонского, М.С. Бернштейна, В.П. Беспалько, Е.В. Гурьянова, М.И. Зарецкого, А.М. Мандрыка, А.Н. Майорова, А.А. Смирнова, М.В. Соколова, А.А. Толчинского, М.Б. Челышковой, А.М. Шуберга, Т.А. Эрн и мн. др.

Проблемы методологии педагогических измерений затрагиваются в работах [9, 10, 510, 511, 512]. N.R. Campbell [510] определяет измерение как процесс присвоения чисел для отображения интересующих свойств, в соответствии с требованиями науки. Согласно А. Tversky [511] процесс педагогических измерений — это научное производство и практическое применение методов измерения явно ненаблюдаемых свойств личности.

Свойство личности, измеряемое косвенным образом, посредством индикаторов, называется латентным (скрытым). R.B. Cattell [512] выделяет два вида свойств: латентное свойство является источником (source trait) для внешне наблюдаемого свойства (surface trait). По внешним количественным проявлениям исследователь оценивает значения латентной переменной. Все наблюдаемые ментальные проявления личности считаются индикаторами латентных свойств. Актуальным примером латентных свойств считаются интеллектуальные способности, знания и представления.

Процесс измерения латентных свойств охватывает испытуемых, разработчиков тестов и тестовых заданий, а также тех, кто применяет тесты и различные виды педагогического оценивания и интерпретирует результаты. Для большинства педагогов самым интересующим свойством (или качеством) личности является уровень подготовленности учащихся (студентов) по одной или нескольким учебным дисциплинам.

Методологию педагогических измерений В.С.Аванесов [11] определяет как учение об основных положениях, формах, методах, принципах научного исследования и организации эффективной практики в разработке показателей качества подготовленности учащихся и показателей педагогической деятельности.

Основные цели педагогических измерений неразрывно связаны с качеством образования и педагогической деятельности. Цель педагогических измерений — получение численных эквивалентов уровней подготовленности учащихся и студентов. Педагогические измерения проводятся посредством различных тестов. Известный американский специалист по вопросам формулирования целей образования и структуры подготовленности В. Bloom [508] выделяет следующие цели педагогических измерений:

- помочь студенту познать себя и окружающий его мир;
- подготовить его к жизни, помочь адаптироваться к современным условиям, к жизни в демократическом обществе;
- способствовать раскрытию индивидуальных способностей;
- помочь в интеллектуальном и эмоциональном развитии, в синтезировании фактов и различной информации.

«Педагогическое измерение представляет собой процесс количественного сопоставления изучаемого свойства личности с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения. Из этого определения можно вывести, что основная цель измерения в педагогике — это получение численных эквивалентов проявления интересующего признака. При педагогическом измерении свойство фиксируется в виде содержания понятия, например, знание учебной дисциплины. Измерения проводятся посредством различных шкал, тестов и других методов. Объектом измерения являются конкретные носители интересующих свойств — студенты и другие испытуемые. Получаемые при измерении числа

позволяют глубже проникнуть в суть изучаемых явлений, что особенно важно для научно обоснованной постановки тестового контроля» [11].

Предметом педагогических измерений часто бывает подготовленность испытуемых, которая представляет собой всю структуру образовательных достижений: информированность, функциональная грамотность, предметные и общеучебные компетентности. Соответственно: знания, умение их применять в учебной ситуации для получения новых знаний, использование знаний в не учебных ситуациях, связанных с реальной жизнью для принятия обоснованных решений.

4.2. Диагностика и контроль учебных достижений студентов

4.2.1. Виды контроля учебных достижений студентов в вузе

Проблема диагностического целеобразования и объективного контроля качества учебных достижений студентов является одной из центральных проблем современного высшего образования. Диагностика учебных достижений — обязательный компонент образовательного процесса в вузе, с помощью которого определяется достижение поставленных целей.

Образовательная диагностика — это процесс определения результатов образовательной деятельности студентов и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения в вузе. В состав диагностики входят различные формы контроля, которые выявляют, измеряют и оценивают знания, умения, навыки студентов и поддающиеся критериально-оценочной процедуре их личностные качества. В педагогической литературе большинство авторов выделяют следующие виды контроля в вузе:

- *Предварительный* — проводится с целью выявления знаний, умений и навыков, имеющихся у студентов к началу обучения. Применяется в начале учебного года или перед изучением новой темы, раздела, модуля учебной дисциплины.

- *Входной* — контроль знаний и умений (по ранее изученным учебным дисциплинам), необходимых для эффективного обучения последующих дисциплин. Предварительная диагностика уровня учебных достижений в образовательном процессе важна для того, чтобы определить приращения студента за определенный период времени. Оцениванию в этом случае подлежит не сравнение учебных достижений студента с эталонами и стандартами, а сравнение его нынешнего уровня обученности с начальным, т.е. степень личностного приращения.

- *Текущий* — систематическая проверка и оценка образовательных результатов студента на лекциях, лабораторно-практических занятиях, при выполнении самостоятельной работы. Текущий контроль позволяет наладить обратную связь и управлять познавательной деятельностью студентов. Возможные формы текущего контроля: выполнение тестовых заданий, решение кейсов, работа с компьютерной программой, взаимоконтроль студентов в парах, группах и др.

- *Рубежный* — осуществляется по окончании изучения темы, раздела, модуля учебной дисциплины. Рубежный контроль по учебному модулю дисциплины является формирующим элементом модульной технологии учебного процесса. Цель рубежного контроля — диагностирование качества усвоения студентом структурных основ и взаимосвязей изученного раздела, его личностных образовательных приращений по выделенным ранее направлениям.

- *Итоговый* — контроль учебных достижений в рамках изученной дисциплины и поддающихся критериально-оценочной процедуре личностных качеств студентов. Формы текущего контроля: зачет, экзамен, тестовое испытание, защита творческой работы, защита портфолио. Данный вид контроля предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым целям и направлениям.

- *Отсроченный* — контроль остаточных знаний, умений и навыков студентов спустя определенное время после изучения темы, раздела, модуля или всей учебной дисциплины (срок может колебаться от трех месяцев до года и более). Этот вид контроля не влияет

на результативность (оценку) обучения студентов и проводится выборочно в интересах внешнего контроля качества обучения.

4.2.2. *Функции контроля учебных достижений студентов в вузе*

В традиционной теории педагогического контроля к его основным функциям относят:

- *Диагностическую* — выявление пробелов в подготовке студентов и принятие по результатам диагностики определенных управленческих решений, позволяющих ввести коррекцию в процесс усвоения учебного материала и обеспечить оптимальное протекание познавательной деятельности. Активизация диагностической функции является важнейшим условием повышения качества современного учебного процесса путем его индивидуализации. Для осуществления диагностической функции контроля необходимо использовать средства диагностики, позволяющие не только выявлять пробелы в подготовке студентов, но и устанавливать причины тех или иных образовательных результатов, получать научно обоснованную информацию о характере трудностей, возникающих у студентов в образовательном процессе. К таким средствам относятся: диагностические тесты, учебные портфолио студентов.

- *Обучающую* — реализуется в процессе устных опросов на лекционных, семинарских, практических занятиях; при выполнении проектных работ; решении кейсов и тестовых заданий; при подготовке учебного портфолио. Обсуждения, возникающие при ответах студентов на вопросы преподавателя, самоконтроль и самооценка студентов при подготовке к зачетным мероприятиям выполняют в определенной степени обучающую функцию.

- *Воспитывающую* — формирование интереса к изучаемой дисциплине, умения работать систематически, осуществлять самоконтроль и самооценку, мотивационную основу деятельности студентов.

- *Организирующую* — влияние на всю организацию образовательного процесса в вузе.

4.2.3. Оценка учебных достижений студентов вуза

В настоящее время в связи с актуализацией задачи обеспечения (гарантии) качества высшего образования функция оценивания учебных достижений студентов начинает приобретать новые смыслы и помещаться в иные контексты.

Традиционно в дидактике высшей школы под оценкой понимается процесс соотношения реальных результатов учебных достижений студентов с планируемыми целями образования, при этом, знаковым выражением данного процесса является отметка. Основными функциями оценки являются: констатирующая (информационная), контролирующая, регулирующая. Рассматривая отметочную (количественную) систему оценивания, господствующую в современной высшей школе, мы должны констатировать факт, что она не выполняет перечисленные функции. Основные причины этого следует искать не столько в способе формального выражения результатов оценивания, сколько в подходах к самому оцениванию.

В принятой сегодня системе оценивания критерии неконкретны — не содержат описания действий или деятельности студентов, свидетельствующих о достижении какого-либо результата образования. В лучшем случае, критерии оценивания описывают работу, которую предьявляет студент, а не образовательные результаты, которые находят свое отражение в этой работе; в худшем — качества «хорошего студента» вне связи с изучаемым учебным содержанием. Нередко критерии оценки просто отсутствуют, и преподаватель вуза производит оценивание, опираясь на свой опыт, а не на общепринятую формализованную процедуру оценивания.

Даже будучи сформулированы достаточно конкретно, критерии оценки нередко оказываются неоднозначны, т.е. допускают разную трактовку всеми участниками процесса оценивания (администрацией, преподавателями, студентами). Конкретизация критериев оценивания обычно является заслугой опытного преподавателя, который использует корректные критерии в своей деятельности по планированию и формированию образовательных результатов студентов. Нередко, даже опытный преподаватель не сообщает студентам критерии оценивания, по крайней

мере, до начала процесса оценивания. В такой ситуации оценка не может регулировать деятельность студентов по достижению им определенных результатов образования.

В существующей системе оценивания учебные достижения обучающегося сравниваются не с его предыдущими результатами, а со среднестатистической нормой. В связи с этим, студент часто лишен возможности получать адекватную информацию о своих субъективных достижениях и, следовательно, не может планировать результат, который он собирается достичь в процессе обучения.

Недостатки существующей системы оценивания усугубляются недостатками традиционной пятибалльной (а в реальности — трехбалльной) отметки, принятой в системе вузовского образования.

Оценка должна быть ориентирована не только на определение уровня усвоения обучающимися единого для всех содержания образовательных программ, но и глубины и объема их индивидуальных знаний, готовности их использования, овладения специальными и универсальными способами деятельности, степени личных усилий студентов. Ориентация вуза на формирование профессиональных компетентностей будущих специалистов должна сопровождаться изменением не только стратегии и технологий образования, но и способов (технологии) оценки образовательных результатов студентов.

Итак, сегодня актуальной является разработка и обоснование таких средств педагогических измерений достижений студентов, которые позволили бы:

- выявить аутентичные (истинные, верные) образовательные результаты;

- обеспечить конструктивную обратную связь между преподавателем и студентом;

- связать оценку с индивидуальным приращением образовательных результатов (знаний, умений, компетентностей и т.п.) студента и создать условия, в которых он получает опыт планирования и реализации процесса собственного обучения.

4.3. Педагогическое тестирование в условиях реализации компетентностного подхода к обучению

В последние десятилетия практически во всех развитых странах Европейского союза произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых (базовых, универсальных) компетенций. Конкурентоспособность на современном рынке труда, где, по подсчетам специалистов компании IBM, человек меняет свою специальность не менее семи раз за время профессиональной карьеры, во многом зависит от его способности приобретать и развивать умения, навыки, компетентности, которые могут использоваться или трансформироваться применительно к целому ряду жизненных ситуаций.

Соответственно, принципиально меняются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, подчеркивает роль опыта, умения на практике реализовать знания.

Одной из характеристик качества образования является количественная величина — уровень подготовки обучаемого, которая поддается измерению и операционализации с помощью тестовых технологий. В связи с этим актуальными становятся проблемы разработки, калибровки, сертификации и использования педагогических тестов для различных учебных дисциплин. Это обусловлено тем, что по сравнению с традиционными методами тестовые технологии, базирующиеся на измерениях и итерационных методах их математической обработки, являются объективным и научно обоснованным средством контроля качества образования. К основным преимуществам последних относится следующее.

- объективность, сопоставимость и возможность перепроверки оценок учебных достижений испытуемых;

- получение более точных, достоверных и дифференцированных оценок благодаря использованию различных шкал;

- массовость, т.е. возможность оценки знаний большого количества испытуемых за короткое время;
- экономия времени на проведении испытания;
- возможность выявления структуры знаний обучаемых, что может быть использовано как инструмент оценки качества работы преподавателя;
- возможность совмещения контролирующей и обучающей функций теста;
- возможность совершенствования самого теста и повышения точности оценок, получаемых с его помощью.

Под педагогическим тестированием в условиях реализации компетентностного подхода к обучению будем понимать совокупность методических и организационных мероприятий, обеспечивающих разработку заданий, подготовку и проведение стандартизированной процедуры измерения, а также обработку и анализ результатов. Как любое измерение, тестирование обеспечивается измерительным инструментом — тестовыми заданиями, методиками обработки и шкалирования результатов, необходимыми условиями проведения измерений. Необходимо, чтобы для каждого участника оценка получалась одним и тем же методом, и при тестировании результаты были близки с точностью до погрешности вычислений.

4.3.1. Тест как контрольно-измерительный материал учебных достижений учащихся

Информацию о реальных результатах обучения в общеобразовательных учреждениях можно получить посредством проведения тестовых испытаний учащихся, инструментом которых служат контрольно-измерительные материалы их учебных достижений. Тест как контрольно-измерительный инструмент является частью научного метода измерения (тестирования, теста) и соответственно должен отвечать ряду требований по его разработке, использованию и оцениванию результатов, которые определяются научными подходами.

Отличиями теста от других форм контроля являются [104]:

1. Содержание теста подвергается четкому планированию. На стадии разработки теста проходит отбор содержания, которое будет подвергаться проверке, планируется форма заданий, их количество и расположение. Содержательный план теста анализируется экспертами.

2. Форма заданий. В тестах форма заданий стандартизирована — по форме предъявления и по форме записи ответов.

3. Наличие статистических характеристик у тестовых заданий. Заранее известно, какова трудность предлагаемого задания, будет ли оно одинаково выполняться слабыми и сильными испытуемыми или нет (дифференцирующая способность) и др.

4. Наличие специальных шкал, которые соотнесены со стандартизированными нормами, для подведения результатов тестирования.

5. Наличие оценок точности измерения (ошибки измерения). С помощью статистических методов мы можем оценить ошибку измерения, а по результатам оценки принять или не принять результаты тестирования.

Существуют различные точки зрения при определении понятия «тест».

Согласно А.Н.Майорову, «тест — это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения» [282].

Другая точка зрения, изложенная в работах Аванесова В.С. [9], предполагает различение теста как метода педагогического измерения и теста как инструмента педагогического измерения.

Тест как метод предполагает технологию измерения, которая включает в себя разработку системы тестовых заданий с заданными качественными и количественными характеристиками для объективного и надежного оценивания учебных достижений испытуемых, стандартизированную процедуру проведения тестирования, методы статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

Тест как инструмент измерения определяется как система заданий (в большинстве случаев возрастающей трудности) специфической формы, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень знаний, умений и навыков учащихся.

В общем случае «Тест (англ. test — *проба, испытание, исследование*), в психологии и педагогике — стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также знаниях, умении и навыках испытуемого» [429. С. 1320]. В этом определении понятия «тест» ключевым является слово «стандартизованный». Согласно [344], стандартизовать — это значит придать чему-нибудь однообразие, стандартные формы. Следовательно, всякая учебная задача (вопрос, пример, упражнение) с однозначным ответом может рассматриваться как тест, поскольку требованием однообразия может служить форма ответа, например: ответ — всегда число. Именно так понимается тест в [470], где стандартизация вводится следующим образом: «Ответом может быть только число, равное значению искомой величины, выраженной в единицах измерения, указанных в условии задания. Если в ответе получается число в виде дроби, то округлите его до целого числа. Каждую цифру числа и знак минус (если число отрицательное) пишите в отдельном окошке по приведенным образцам. Единицы измерений (градусы, проценты, метры, тонны и т.д.) не пишите» [470. С. 11].

Аналогичным способом стандартизации является следующее высказывание: «Ответом может быть число или слово. Если ответ состоит из двух слов, запишите их слитно как одно слово» [297. С. 8]. Очевидно, что подобным образом можно стандартизовать и такие ответы, которые представляют собой не отдельные числа, а их наборы (упорядоченные или неупорядоченные), а также формулы, какие-либо буквы, фразы и вообще последовательности произвольных знаков. Например, в [456] большинство тестов заданы в виде «Вставьте пропущенные буквы», ответы к которым представляют собой последовательности букв, а в [15] ответами являются и слова, и буквы, и числа.

Существуют тесты, не укладывающиеся в определение, где главным является требование стандартизации. Например, в [209] представлен следующий тест в виде текста и задания к нему:

«Напишите сочинение-рецензию по тексту В.Некрасова. Выразите свое отношение к теме, волнующей автора. Оцените языковое оформление текста — стиль, композицию, отбор выразительных средств» [209. С. 64].

Ни о какой стандартизации в этом задании не может быть и речи. Такие «тесты» относятся к обычным упражнениям традиционной (безкомпьютерной) системы обучения, где ответы субъективно оцениваются учителем по его собственным критериям, которые могут сильно отличаться от оценок других учителей. Подобные задания, хотя и считаются тестами, не подпадают ни под какое определение теста, поэтому в дальнейшем их тестами считать не будем.

Таким образом, в связи с тем, что различными авторами тестовых заданий понятие теста трактуется в значительной степени произвольно, необходимо уточнить, какой смысл вкладывается в это понятие в данной работе. Если за основу взять требование стандартизации, то понятию «тест» имеет смысл дать определение, отражающее возможность его реализации при помощи компьютера: тест — это всякая задача (вопрос, пример, упражнение), правильность ответа, к которой можно определить при помощи какого-либо алгоритма в компьютерной реализации. Этим понятием теста мы будем пользоваться при изложении всего дальнейшего материала.

Следует различать два основных подхода к разработке тестов для конкурсного (профессионального отбора) и для аттестации учащихся [9, 10, 104, 282, 482]: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный. Первый подход позволяет сравнивать учебные достижения (уровень знаний и умений) отдельных испытуемых друг с другом на основе распределения баллов. А критериально-ориентированный подход позволяет оценивать, в какой степени испытуемый овладел необходимым для профессиональной деятельности учебным материалом. Оба подхода в равной степени необходимы для создания диагностических тестов в интеллектуальных обучающих системах.

В.С.Аванесов [10] между нормативно-ориентированными и критериально-ориентированными тестами выделяет ряд различий, заключающихся не в самих тестовых заданиях, а в интерпретации индивидуальных баллов. Первое различие — цели создания

теста. Нормативно-ориентированные тесты позволяют оценить соответствие знаний и умений испытуемого некоторой норме: подходит — не подходит. Критериально-ориентированные тесты дают возможность оценки уровня обученности и эффективности программы обучения. Второе различие — уровень детализации области содержания. От критериально-ориентированных тестов чаще всего требуется большая детализация. Третье различие — статистическая обработка. Обработанные (шкалированные) баллы по результатам нормативно-ориентированного тестирования базируются на статистических данных нормативной группы, т.е. специфической достаточно большой выборке испытуемых, для чего применяются специальные нормативные шкалы. Кроме того, существует и ряд других отличий.

Наглядной иллюстрацией качественных различий этих тестов является таблица 9, разработанная Ю.И.Ворониным [104] и таблица 10, разработанная А.Н.Майоровым [283].

Таблица 9

Сравнительный анализ нормативно-ориентированных и критериально-ориентированных тестов по Ю.И.Воронину

Критерий	Нормативно-ориентированные	Критериально-ориентированные
Цель тестирования	Сравнение уровня достижений испытуемых друг с другом	Оценка уровня достижений в соответствии со степенью освоения знаний и умений определенной области содержания.
Критерий оценки	Стандартизированные нормы	Достаточная доля (%) проверяемого материала.
Область содержания	Задания на проверку наиболее значимых элементов содержания	Для более полного охвата содержания составляется детальная спецификация теста (план), отражающая все элементы содержания.
Сфера применения	Конкурсные отборы (вступительные экзамены в вузы)	Оценка итогового уровня обученности (начальное, среднее, высшее образование); оценка эффективности программы обучения.

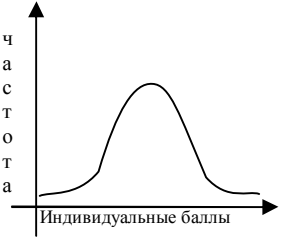

Характеристика тестовых заданий	Задания должны быть среднего уровня трудности (от 0,3 до 0,7) и обладать высокой дифференцирующей способностью (больше 0,3)	Задания должны соответствовать спецификации и элементам проверяемого содержания. Задания могут быть различного уровня трудности.
Графики	 <p>График нормального распределения. Вертикальная ось (частота) и горизонтальная ось (Индивидуальные баллы). Кривая имеет широкое основание и относительно низкий пик.</p>	 <p>График нормального распределения. Вертикальная ось (частота) и горизонтальная ось (Индивидуальные баллы). Кривая имеет узкое основание и относительно высокий пик.</p>

Таблица 10

Сравнительный анализ нормативно-ориентированных и критериально-ориентированных тестов по А.Н.Майорову

Критерий	Нормативно-ориентированные	Критериально-ориентированные
Определение целей тестирования.	Оценка учащегося относительно других учащихся.	Описание усвоенного или не усвоенного учебного материала. Оценка учащегося относительно набора характеристик достаточного для достижения результата.
Определение ресурсных возможностей разработчиков, (разница в необходимости привлечения разных специалистов).	Ориентация на статистические методы оценивания. Специалисты необходимы для статистической обработки результатов.	Ориентация на экспертное оценивание, проведение работ по определению перечня и объема учебных задач, критерия достижения необходимого уровня подготовки. Специальные листы для экспертизы учебного материала.

Отбор содержания учебного материала.	Может быть отобран широкий спектр материала.	Отбирается материал, который касается ограниченной тематики.
Конструирование технологической матрицы и ее экспертиза.	Могут быть использованы сложные матрицы.	Сложность матрицы ограничивается выбранным для оценки критерием.
Составление тестовых заданий и их экспертиза.	Требования к составу и качеству заданий существенно не различаются. Определяются общими требованиями к тестовым заданиям.	
Построение выборки для апробации заданий и тестов.	Более жесткие требования к объему и балансу выборки, определяемые требованиями расчета статистических норм.	Более мягкие требования к объему и балансу выборки, определяемые требованиями отработки качества тестовых заданий.
Компоновка заданий для апробации.	Требования к компоновке заданий для апробации существенно не отличаются. Определяются способом предъявления.	
Апробация тестовых заданий.	Для определения трудности и дискриминативности.	Для отработки содержания заданий.
Отбраковка заданий и составление теста.	Отбираются задания с максимальной дискриминативностью: слишком простые или слишком сложные задания отбрасываются.	Отбираются задания, максимально покрывающие обследуемую область критерия.
Определение и расчет показателей качества теста.	Для определения показателей качества теста. Существенно не отличаются.	
Составление окончательного варианта теста.	Отличия определяются целями и особенностями разработанных технологических матриц.	
Стандартизация теста.	Определяется уровнем использования теста.	

Нормирование теста.	Статистические нормы, рассчитываемые для нормативной выборки, или определение места ученика относительно других учеников, принимавших участие в тестировании.	Описание критерия достижения результата или описание тех учебных задач, с которыми учащийся должен справиться.
Оснащение теста.	Определяется уровнем использования теста.	

Тест, предъявляемый испытуемому, состоит из инструкции и тестовых заданий. В инструкции даются указания: из скольких частей состоит тест, какое количество времени дается на его выполнение, какой стратегии должен придерживаться испытуемый (например, если не знаете ответ на задание, приступайте к выполнению следующего), что надо сделать, чтобы записать правильный ответ. Если тест включает различные формы заданий, то при смене форм, перед каждым тестовым заданием дается дополнительная инструкция по выполнению данной формы задания.

Тест всегда сопровождается подробной инструкцией для организаторов и наблюдателей тестирования. Данная инструкция должна обеспечить равные условия для всех, кто выполняет тест. Поэтому в этой инструкции четко оговариваются условия тестирования (требования, предъявляемые к помещению, где будет проходить тестирование, количество испытуемых в группе, время тестирования), форма заполнения тестовых бланков (данные испытуемого: имя, возраст, пол, школа и др.; как заносить правильные ответы и т.д.).

4.3.2. Требования, предъявляемые к заданиям в тестовой форме

В настоящее время наибольшее распространение получили следующие стандартизированные формы тестовых заданий [9, 56, 81, 282, 482]:

— закрытая форма, предполагающая выбор одного или более правильных вариантов ответов из числа предложенных;

— открытая форма с ограничениями на ответ, предполагающая ввод в качестве ответа одного или нескольких чисел, слов или формул;

— форма на установление правильной последовательности (порядка);

— форма на установление соответствия между двумя предложенными множествами.

Введение в тест заданий с многовариантными ответами развивает потребность в поиске разных путей решения задачи, что необходимо для достижения основной цели обучения — умения самостоятельно выбирать способ выполнения поставленной задачи.

Использование компьютеров расширяет возможности в применении различных форм тестов. В частности возможна автоматическая проверка некоторых видов текстовых ответов. Используемая форма тестового задания определяется содержанием учебного материала. Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, мультимедийные компоненты. Рассмотрим характеристики форм тестовых заданий для систем тестирования учебных достижений учащихся [9, 81, 82, 282].

Тестовые задания закрытой формы

Тестовые задания этого вида состоят из неполного утверждения с одним ключевым элементом и множества допустимых заключений (альтернатив, т.е. вариантов возможного ответа), одно или несколько из которых являются правильными. Задача тестируемого — выбрать из множества перечисленных альтернатив правильные заключения. Примером может служить следующее задание из учебника по природоведению:

«Физическими телами являются:

- 1) сосна;
- 2) стекло;
- 3) свинец;
- 4) Юпитер (планета Солнечной системы);
- 5) муха;
- 6) камень».

Правильным ответом является последовательность номеров вида 1, 4, 5, 6. При разработке тестовых заданий закрытой формы

нежелательна ситуация, когда все перечисленные заключения (альтернативы) являются правильными и совершенно недопустимо приводить только неправильные ответы.

В рассмотренном примере альтернативы пронумерованы. Нумерация необходима, если тестовые задания представляются на бумаге. Но при компьютерном представлении в нумерации нет необходимости, т.к. для ввода ответа достаточно мышкой указать ту альтернативу, которую учащийся считает правильной.

При каждом компьютерном предъявлении тестового задания порядок расположения элементов из множества допустимых заключений изменяется. Даже в рамках одного теста, если задание было пропущено, то при повторной визуализации его элементы изменят свое взаимное расположение.

Правильно выполненным считается задание в том случае, если отмечены все верные заключения (как в вышерассмотренном примере). Если не помечен хотя бы один верный ответ или помечен хотя бы один неверный ответ, то задание считается выполненным неверно.

Тестовое задание открытой формы

Задание этой формы имеет вид неполного утверждения, в котором отсутствует один ключевой элемент. В формулировке задания на месте ключевого элемента стоит многоточие. Учащийся должен заменить многоточие числом, буквой, словом, словосочетанием, или другими какими-либо знаками.

Проиллюстрируем это на примере упражнения из русского языка:

«... — это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов».

Учащийся, правильно выполнивший упражнение, набирает на компьютерной клавиатуре слово «приставка».

Вводимые элементы ответа отображаются на экране на месте многоточия или внизу экрана в специальном поле, которое хорошо видно учащемуся.

В том случае, когда количество ключевых элементов более одного, а вводимые тестируемым значения отображаются не на месте их реального расположения, а во вспомогательном, специальном

поле, необходимо исключить возможность неоднозначной трактовки действий тестируемого. Для этого необходимо маркировать место расположения ключевых элементов и соответствующих им полей ввода.

Система должна обеспечивать оценку правильности вводимых значений на основе альтернативных вариантов правильных ответов, масок, шаблонов.

Тестовые задания на упорядочение элементов ответа

В этом случае задание состоит из перечня некоторых элементов и четкой формулировки критерия их упорядочения. Например:

«Укажите порядок расположения планет Солнечной системы, начиная с планеты, ближайшей к Солнцу:

Сатурн, Нептун, Венера, Марс, Земля, Меркурий, Плутон, Уран, Юпитер».

Для ввода ответа используется технология последовательной пометки щелчком мыши каждого элемента, при этом у элемента автоматически визуализируется номер, соответствующий порядку пометки. Например, в случае приведенного теста учащийся должен указать мышкой планеты в следующей последовательности: Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун, Плутон. Порядок пометки можно отменить с любого пункта до нажатия клавиши «Готово». До тех пор, пока учащийся не пометит все элементы задания, клавиша «Готово» будет недоступной.

При каждом предъявлении тестового задания порядок расположения элементов группы должен изменяться. Элементы группы не маркируются, могут располагаться вертикально, горизонтально или хаотично в специальном поле, но обязательно полностью отображаться на экране монитора.

Тестовое задание на установление соответствия

Задание этого типа состоит из двух групп элементов и четкой формулировки критерия выбора соответствия.

Критерий соответствия устанавливается по принципу 1:1, т.е. одному элементу первой группы соответствует только один элемент второй группы. Внутри каждой группы элементы должны быть однородными. Количество элементов во второй группе может

превышать количество элементов первой группы, но не более чем в два раза. Максимально допустимое количество элементов во второй группе не должно превышать 10. Количество элементов в первой группе должно быть не менее двух. Проиллюстрируем этот вид тестового задания на следующем примере из географии:

«Укажите озера, расположенные в следующих частях света:

- | | |
|-------------|--------------|
| Азия — | 1) Маккай |
| Европа — | 2) Виктория |
| Африка — | 3) Байкал |
| Австралия — | 4) Гурон |
| Америка — | 5) Имандра». |

Если задание представлено на бумаге, то учащийся действует по принципу упорядочения элементов ответа (как в предыдущем подразделе), т.е. набирает на компьютерной клавиатуре последовательность номеров перечисленных озер: 3, 5, 2, 1, 4.

Если пронумеровать и страны света, то ответ может быть представлен в виде неупорядоченной последовательности пар номеров, где первое число в каждой паре обозначает номер части света, а второе — номер расположенного в ней озера. Например:

1 — 3, 2 — 5, 3 — 2, 4 — 1, 5 — 4.

В случае компьютерного представления теста нумеровать озера нет необходимости, достаточно для каждой части света мышкой указать соответствующее озеро.

При всяком предъявлении тестового задания порядок расположения элементов в обеих группах должен изменяться. Элементы первой группы маркируются в порядке их представления. Маркировка второй группы осуществляется тестирующей программой при определении учащимся пар из двух приведенных множеств элементов.

Тесты с конструируемыми ответами

Для адаптивной системы тестирования [81, 82] возможно использование дополнительной формы тестовых заданий, которая называется задание на конструирование. Задание должно состоять из элементов определенной группы и четкой формулировки критерия создания некоторого объекта (формулы, фразы, изображения

и т.п.). Из элементов группы по технологии «подхватил и потащил» («drag and drop») формируется объект в соответствии с заданием. Предъявляемая учащемуся группа исходных данных должна содержать элементы, не входящие в объект. Проиллюстрируем это примером для случая, когда задание представлено на бумаге:

«Найдите производную $f = 4\sin^3x$. Ответ представьте в виде последовательности номеров следующих элементов:

1) \sin^3x ; 2) \sin^2x ; 3) $\sin x$; 4) \cos^3x ; 5) \cos^2x ; 6) $\cos x$; 7) 12».

Согласно заданию, учащийся должен сконструировать объект — формулу. Ответом является выражение $12 \sin^2x \cos x$. Следовательно, учащийся, правильно выполнив задание, вводит в компьютер последовательность номеров: 7, 2, 6. В случае компьютерной реализации этого задания можно ограничиться перечислением элементов ответа без их нумерации. Тогда учащийся при вводе ответа мышкой укажет, какие элементы по его мнению образуют правильный ответ.

При компьютерном предъявлении задания на экране дисплея должны быть четко выделены две области: «поле конструирования» и «поле исходных элементов».

Согласно В.С.Аванесову, и в компьютерном, и в бумажном представлении тестовых заданий необходимо выполнять определенные требования, являющиеся обязательными. В общем случае эти требования заключаются в следующем:

- 1) логичность формы высказывания;
- 2) правильность формы;
- 3) технологичность;
- 4) краткость;
- 5) наличие определенного места для ответов;
- 6) правильность расположения элементов задания;
- 7) одинаковость правил оценки ответов;
- 8) одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- 9) адекватность инструкции форме и содержанию задания.

Кроме того, целесообразно выполнять следующие рекомендации по улучшению формы заданий:

- 1) при всякой возможности представлять задания в логической форме высказывания, а не вопроса;

2) избегать в формулировках заданий повелительных форм типа «оцените», «назовите», «решите» и т.п. Но в отдельных случаях повелительная форма может быть вполне уместной. Например: «Укажите номера формул, тождественно равных заданной»;

3) следует увеличивать число альтернативных ответов там, где это возможно, с целью уменьшения вероятности угадывания, (но разумеется при этом необходимо соблюдать меру). Число ответов в разных заданиях может быть разным;

4) при всякой возможности использовать задания с выбором нескольких правильных ответов, поскольку такие задания практически полностью исключают догадку;

5) при перечислении ответов вместо номера и точки лучше указывать номер и круглую скобку, что дает возможность писать текст ответов со строчных букв;

6) необходимо всячески избегать многословия в тестовых заданиях. Следует ограничиваться 10—12 словами;

7) задание должно быть составлено с учетом того, что среднее время формирования заключения составляет полторы минуты, а максимальное время не превышает трех с половиной минут.

В настоящее время можно выделять пять наиболее общих требований к диагностическим тестам контроля знаний, выполнение которых является обязательным для каждого разработчика тестовых заданий:

- валидность;
- определенность (общепонятность);
- простота;
- однозначность;
- надежность.

Валидность важная характеристика теста, определяющая его качество. Валидность (от англ. validity — *значимость, обоснованность, пригодность*) — «это характеристика способности теста служить поставленной цели измерения» [283], т.е. способность теста измерять то, для чего он предназначен. Различают содержательную и критериальную (функциональную) валидность:

— содержательная валидность — это соответствие теста содержанию контролируемого учебного материала;

— критериальная валидность — это соответствие теста оцениваемому уровню деятельности.

Выполнение требования **определенности** (общедоступности) теста необходимо не только для понимания каждым учеником того, что он должен выполнить, но и для исключения правильных ответов, отличающихся от эталона.

Требование **простоты** теста означает, что тест должен иметь все задания примерно одного уровня сложности, т.е. он не должен быть комплексным и состоять из заданий разного уровня сложности.

Однозначность определяют как одинаковость оценки качества теста разными экспертами. Для выполнения этого требования тест должен иметь эталон.

Требование **надежности** заключается в обеспечении устойчивости результатов многократного тестирования одного и того же испытуемого.

При реализации систем компьютерного тестирования необходимо придерживаться именно этих пяти требований к создаваемым тестам.

4.3.3. Тестовые технологии в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете

Инновационные процессы в системе образования современной России дали толчок к развитию новых направлений тестовых технологий, которые относятся к современным средствам оценки результатов обучения и являются одним из ключевых составляющих в построении систем управления качеством подготовки специалистов высшего профессионального образования.

При оценке качества образовательных программ особенно важен **контроль** процессов, который предполагает регулярный **контроль**, проводящийся самим учебным заведением (самоаттестация), а также **контроль**, проводящийся внешними организациями (государственными ведомствами и агентствами). Существуют различные способы контроля образовательных программ, однако на сегодняшний день на уровне Министерства образования внедряется один из аспектов оценки качества полученных

знаний на основе информационных технологий, включающий компьютерное тестирование и обработку результатов.

В настоящее время деятельность Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки по оценке качества образования высших учебных заведений осуществляется с учетом итогов тестирования студентов по двум направлениям: эксперимент и тестовые испытания.

1. В виде эксперимента по введению Федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования в форме интернет-тестирования, проводимого Национальным аккредитационным агентством в сфере образования (Росаккредагентство).

Основной задачей эксперимента является оценка соответствия результатов обучения студентов требованиям государственных образовательных стандартов. Концептуальной основой модели оценки уровня подготовки студентов на соответствие требованиям является оценка освоение дисциплины на уровне требований ГОС. Согласно этой модели подготовка студента оценивается по каждой ДЕ путем сравнения количества правильно выполненных заданий с критерием освоения. Подготовка студента считается соответствующей требованиям стандарта, если он освоил все контролируемые ДЕ ГОС. Для каждой основной образовательной программы показателем освоения дисциплины является доля студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины.

Во всех используемых Росаккредагентством педагогических измерительных материалах для оценки освоения ГОС выполнение заданий требует использования знаний и умений в знакомой ситуации, т.е. задания рассчитаны на типовые действия.

Для оценки качества подготовки студентов на соответствие требованиям ГОС ВПО результаты педагогических измерений по каждой основной образовательной программе высшего учебного заведения представлены в формах, удобных для принятия управленческих решений:

— диаграмма показателей освоения дисциплины для основной образовательной программы вуза;

— диаграмма ранжирования показателей освоения дисциплины для основной образовательной программы вузов-участников интернет-экзамена.

Эксперимент реализуется в режиме интернет-тестирования на основе единых измерительных материалов по единой технологии сбора и обработки результатов тестирования, что позволяет вузу сравнить результаты освоения требований ГОС с результатами других вузов России. Экзамен проводится по выбору вуза в режимах онлайн и/или офлайн. Результаты тестирования могут быть использованы вузом в отчете по самообследованию, а также при проведении мониторинга качества подготовки студентов во внутривузовских системах менеджмента качества.

Федеральный интернет-экзамен рассматривается в Нижневартовском государственном гуманитарном университете как один из важных элементов системы обеспечения качества образования в университете и позволяет:

- объективно оценить степень соответствия содержания и уровня подготовки студентов требованиям государственных образовательных стандартов;

- сравнить результаты освоения стандарта студентами нашего университета с результатами других вузов;

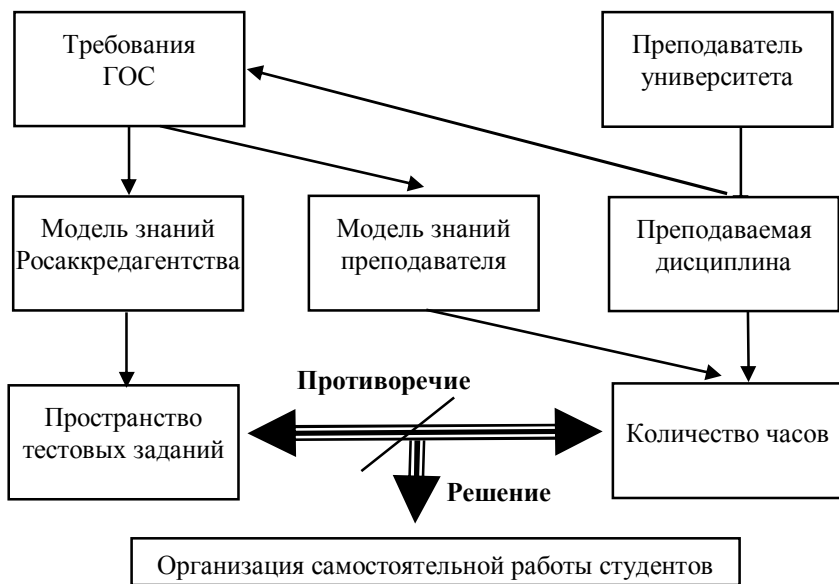
- использовать результаты экзамена при самообследовании для комплексной оценки вуза.

Участие в интернет-экзамене для студентов и преподавателей университета стало традиционной процедурой. Отработана технология формирования выборки студенческих групп, организации и проведения тестирования. В целом наблюдается положительная динамика по итогам всех этапов Федерального интернет-экзамена по показателям освоения дисциплин и соответствия требованиям ГОС.

В целях повышения качества проведения федерального интернет-экзамена в Нижневартовском государственном гуманитарном университете созданы и функционируют экспертные советы, в функции которых входит формирование замечаний в Росаккредитацию по составу и качеству тестовых заданий. Анализ аналитических записок, составленных по результатам Федерального интернет-экзамена, показывает, что основным замечанием преподавателей — членов экспертных советов является сложность тестов для объема 40—50 аудиторных занятий. Таким образом, возникает проблемная ситуация, которая содержит противоречие,

вызванное несоответствием, представленным следующей схемой (см. рис. 2).

Рисунок 2



Одним из вариантов разрешения проблемной ситуации является переход к модульному обучению на основе компетентного подхода, позволяющему создавать разнообразные пространства для самостоятельной работы студентов.

2. Комплексные оценки и внеочередные проверки деятельности вузов, проводимых Федеральной службой по надзору в сфере образования, **в виде тестовых испытаний студентов** осуществляет Центр образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования при Московском государственном университете печати. На него возложена разработка средств научного и методического обеспечения тестирования студентов, формирование банков тестовых материалов, систематизация и обобщение результатов тестирования, создание инструментальных средств и технологий для проведения аттестации выпускников образовательных учреждений.

Центром образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования разработаны методологические требования к программно-дидактическим тестам, тестовым заданиям и технологиям компьютерного тестирования, используемых в процессе дидактической оценки степени обученности студента, которые призваны способствовать обеспечению заданного качества. Требования способствуют унификации компьютерных дидактических тестовых материалов и технологий компьютерного тестирования с сохранением возможности для вузов самостоятельного выбора, дополнения тестовых заданий и совершенствования технологий тестирования, отражающих специфические возможности образовательных организаций. Требования используются экспертными комиссиями, экспертами и разработчиками тестовых материалов в процессе создания банков тестовых заданий для оценки качества обученности студентов.

Осознание необходимости формирования в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете (НГГУ) системы контроля качества подготовки привело к созданию структурного подразделения — Центра тестирования НГГУ, осуществляющего свою деятельность в контакте с Центром тестирования профессионального образования при МГУП и Центром тестирования в МГУ «Гуманитарные технологии». Специалисты Центра тестирования НГГУ принимают участие в разработке и апробации баз тестовых заданий, участвуют в качестве технологов в работе комиссий по аттестации вузов Ханты-Мансийского автономного округа — Югры.

Основными задачами Центра тестирования НГГУ являются:

1. Конструирование профессиональных компьютерных тестов по всем предметам лицензированных специальностей всех форм обучения для проведения различных видов контроля (входного, текущего, итогового и остаточных знаний).

2. Внедрение в учебный процесс новых, современных форм контроля знаний студентов, в том числе различных видов бланчного и компьютерного тестирования.

3. Проведение статистического и общего анализа апробации контрольных материалов, в том числе педагогических тестов, по стандартным методикам для получения показателей и характеристик, необходимых для сертификации этих материалов.

4. Организация курсов повышения квалификации преподавателей и сотрудников образовательных учреждений по проблемам качества образования по курсу «Современные средства оценивания результатов обучения» специализации «Гестолог, специалист в области педагогических измерений».

5. Оказание технической и научно-методической помощи преподавателям университета в организации и проведении тестовых испытаний студентов.

6. Организация и проведение репетиционного Единого государственного экзамена учащихся общеобразовательных учебных заведений.

7. Профориентация выпускников школ.

Для внедрения тестовых технологий в университете используется программная оболочка АСТ-ТЕСТ, которая разработана и используется сегодня Центром образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования.

Программная оболочка АСТ-ТЕСТ позволяет работать с базами тестовых заданий, содержащими четыре основные формы заданий в тестовой форме:

- открытая;
- альтернативного и множественного выбора;
- на установления правильной последовательности;
- на соответствие.

Используемая форма тестового задания определяется содержанием учебного материала. Элементы тестового задания могут содержать текст, формулы, графические изображения, мультимедийные компоненты. Опыт внедрения адаптивной системы тестирования АСТ-ТЕСТ в университете свидетельствует о том, что тестовые технологии необходимо рассматривать как совокупность методических и организационных мероприятий включающих следующие этапы:

1. Разработку заданий в тестовой форме.
2. Подготовку файлов в формате инструментальной среды АСТ-ТЕСТ.
3. Проведение стандартизованной процедуры тестового испытания.
4. Обработка и анализ полученных результатов.

Ключевым аспектом в разработке систем управления качеством образования являются объективные измерения. Ориентация на высокие технологии тестирования в НГГУ реализуется путем создания качественного механизма оценки, введения режима адаптивного тестирования, применения интернет-технологий и использования системы тестирования студентов, позволяющей достоверно и оперативно оценить уровень подготовленности каждого студента и представить результаты педагогических измерений в виде баллов с указанием рейтинга среди других участников тестовых испытаний.

4.3.4. Тестовые задания на определение уровня сформированности инструментальных компетенций

Актуальным аспектом подготовки специалиста высшего профессионального образования в настоящее время является необходимость пересмотра парадигмы целеполагания учебного процесса с овладения ЗУНами на обучение видам профессиональной деятельности, направленного на разрешение следующих противоречий [203]:

— между социальными ожиданиями общества в отношении профессиональной компетентности выпускника и организацией процесса данной профессиональной подготовки;

— между необходимостью непрерывной подготовки современного квалифицированного специалиста и неразработанностью педагогических технологий обеспечения интегративной подготовки с учетом разных образовательных траекторий;

— между конечной целью традиционного образования, заключающейся в овладении системой знаний и резким сокращением «жизни» приобретенных знаний.

Формирование информационной компетентности включает в себя готовность специалиста применять современные информационные технологии в решении профессиональных задач. Под информационно-коммуникационной компетентностью подразумевается уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности,

при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

Согласно [463], структуру ИК-компетентности составляют следующие познавательные навыки (см. табл. 11):

Таблица 11

Определение (идентификация)	Умение точно интерпретировать вопрос.
	Умение детализировать вопрос.
	Нахождение в тексте информации, заданной в явном или в неявном виде.
	Идентификация терминов, понятий.
Доступ (поиск)	Обоснование сделанного вопроса.
	Выбор терминов поиска с учетом уровня детализации.
	Соответствие результата поиска запрашиваемым терминам (способ оценки).
	Формирование стратегии поиска.
Управление	Качество синтаксиса.
	Создание схемы классификации для структурирования информации.
Интеграция	Использование предусмотренных схем классификации для структурирования информации.
	Умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников.
	Умение исключать несоответствующую и несущественную информацию.
Оценка	Умение сжато и логически грамотно излагать обобщенную информацию.
	Выработка критериев для сбора информации в соответствии с потребностью.
	Выбор информационных ресурсов согласно выработанным или указанным критериям.
Создание	Умение остановить поиск.
	Умение вырабатывать рекомендации по решению конкретной проблемы на основании полученной информации, в том числе противоречивой.
	Умение сделать вывод о нацеленности имеющейся информации на решение конкретной проблемы.
	Умение обосновать свои выводы.
	Умение сбалансировано осветить вопрос при наличии противоречивой информации.

	Структурирование созданной информации с целью повышения убедительности выводов.
Сообщение (передача)	Умение адаптировать информацию для конкретной аудитории (путем выбора соответствующих средств, языка и зрительного ряда).
	Умение грамотно цитировать источники (по делу и с соблюдением авторских прав).
	Обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации.
	Умение воздерживаться от использования провокационных высказываний по отношению к культуре, расе, этнической принадлежности или полу.
	Знание всех требований (правил общения), относящихся к стилю конкретного общения.

Одной из проблем современных выпускников, является трудность решения практических задач, при достаточно высокой теоретической подготовке. Это свидетельствует о недостаточном опыте применения студентами в процессе обучения современных информационных технологий, т.е. отрыв знаний от практики.

Один из путей решения данной проблемы — это построение образовательного процесса с непосредственным использованием информационных коммуникационных технологий. Перед студентом должны ставиться учебные профессиональные задачи, решение которых невозможно без применения современных информационных технологий.

Согласно проекту Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения реализуется уровневая система высшего профессионального образования (бакалавр, магистр, специалист).

Выпускник по соответствующему направлению подготовки в соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности должен обладать следующими **инструментальными** компетенциями: *способность самостоятельно работать на компьютере; готовность работать с информацией из различных источников и т.д.*

Преподавателями университета и специалистами Центра тестирования НГТУ разработаны и апробированы базы тестовых заданий по следующим дисциплинам специальностей университета:

«Алгебра», «Архитектура вычислительных систем», «Безопасность жизнедеятельности», «Возрастная психология», «Геофизика ХМАО», «История возрастной психологии», «Информатика», «История психологии», «Культурология», «Математика», «Методика и технология работы социального педагога», «Новейшая и новая история зарубежных стран», «Операционные системы», «Основы природопользования», «Основы профориентологии», «Основы психологии семейного консультирования», «Отечественная история», «Охрана растительности», «Педагогика», «Педагогическая психология», «Прикладная экология», «Русский язык и культура речи», «Синтаксис сложного предложения», «Социальная психология», «Социология», «Структуры и алгоритмы обработки данных», «Теоретические основы информатики», «Теория вероятностей», «Теория и методика обучения географии», «Теория и методика развития речи», «Теория обучения», «Теория языков и программирования», «Технологии профессионального образования», «Технологии разработки программного обеспечения», «Учение о гидросфере», «Физика», «Философия», «Химия», «Экологический мониторинг», «Экология почв», «Экология растений», «Экология человека».

Приведем примеры тестовых заданий на определение уровня инструментальных компетенций (способность самостоятельно работать на компьютере), сформированных в рамках изучения дисциплины «Информатика» по специальности 540200 — «Физико-математическое образование» (степень бакалавр).

1. Энергонезависимым устройством памяти персонального компьютера является...

- a) регистры микропроцессора;
- b) жесткий диск;
- c) ОЗУ;
- d) кэш-память.

2. Представление файлов и каталогов является _____ моделью.

- a) сетевой информационной;
- b) алгоритмической;
- c) иерархической информационной;
- d) табличной информационной.

3. Кнопка панели инструментов  в MS Word предназначена для...

- а) обозначения начала абзаца;
- б) включения/отключения режима показа непечатаемых знаков;
- с) сохранения текущих изменений в документе;
- д) вывода на экран диалогового окна *Параметры страницы*.

4. Устройствами вывода данных являются:

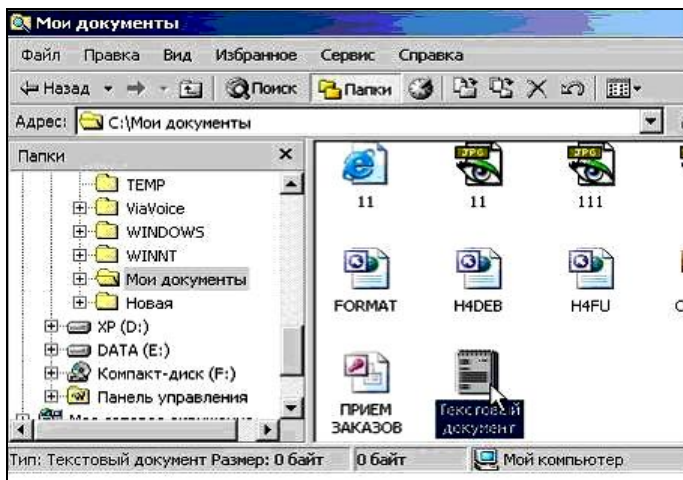
- а) плоттер;
- б) процессор;
- в) блок питания;
- г) монитор;
- д) сканер.

5. Для управления файлами и папками в ОС Windows можно использовать...

- а) проводник;
- б) панель задач;
- с) меню кнопки **Пуск**;
- д) панель управления.

6. Если пользователь, работая в *Проводнике*, нажмет правую клавишу мыши и выберет команду *Копировать* то файл будет...

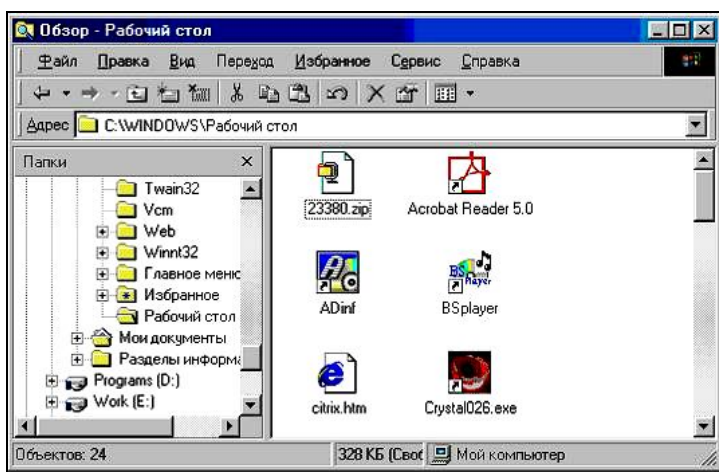
Рисунок 3



- a) скопирован в буфер обмена;
- b) вставлен в папку *Мои документы*;
- c) перемещен в корневой каталог диска C::;
- d) перемещен в каталог C:\TEMP\.

7. В правом окне обозревателя видно _____ ярлыка.

Рисунок 4



- a) два;
- b) ни одного;
- c) четыре;
- d) три.

8. **Файлы электронной таблицы имеют расширение имени:**

- a) xls;
- b) exe;
- c) bak;
- d) arj.

9. **Файлы графического изображения могут иметь расширение имени:**

- a) jpg;
- b) bitmap;
- c) tyff;
- d) bin.

10. Дан фрагмент электронной таблицы Microsoft Excel:

Таблица 12

	A	B
1	6	=ЕСЛИ(A1>6;A2;A3)
2	5	=ЕСЛИ(A2>2;1;2)
3	4	=СУММ(B1:B2)

Значение ячейки B3 равно:

- a) 10;
- b) 5;
- c) 6;
- d) 11.

11. Представлен фрагмент электронной таблицы в режиме отображения формул.

Таблица 13

	A	B
1	3	2
2	4	3
3		=ОСТАТ(A1+B1;A1)

Функция ОСТАТ(X; Y) вычисляет остаток целочисленного деления X на Y. Значение в ячейке B3 будет равно...

- a) 2/3;
- b) 2;
- c) 3;
- d) 0,666666.

12. Представлен фрагмент электронной таблицы в режиме отображения формул.

Таблица 14

	A	B
1	1	2
2	2	
3		=СРЗНАЧ(A1:B2;A2)

Значение в ячейке B3 будет равно...

- a) 1,25;
- b) 1,5;

- c) 1;
- d) 1,75.

13. Представлен фрагмент электронной таблицы.

Таблица 15

	A	B	C	D
1	ФИО	математика	физика	информатика
2	Иванов А.Л.	3	4	3
3	Петров К.З.	4	3	4
4	Яруллина А.Ч.	5	4	5
5	Винокуров А.А.	4	5	4
6	Минасов Ш.З.	3	4	4

После включения автофильтра и установки фильтров по полям:
Физика >3

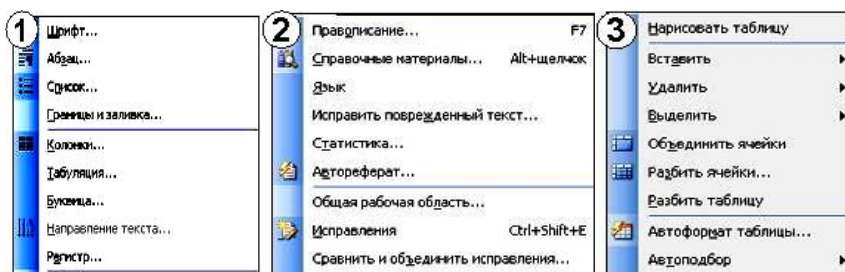
Информатика >3

На экране будут отображены записи о студентах...

- a) Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.;
- b) Иванов А.Л., Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.;
- c) Петров К.З., Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.;
- d) Иванов А.Л., Петров К.З., Яруллина А.Ч., Винокуров А.А., Минасов Ш.З.

14. Установите соответствие между списком операций и объединяющим эти операции элементом панели.

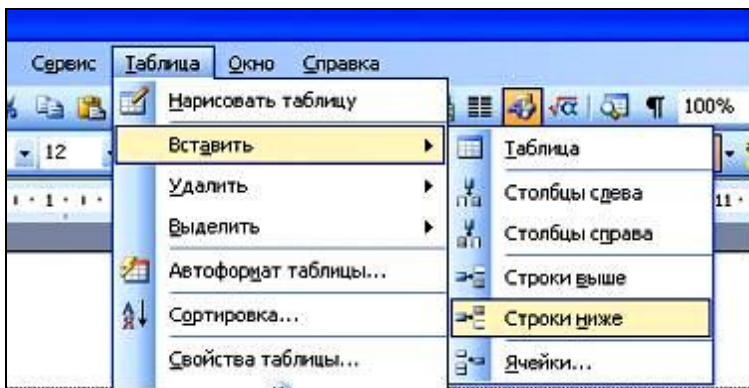
Рисунок 5



- a) Таблица;
- b) Формат;
- c) Сервис.

15. На листе с помощью текстового редактора Microsoft Word создана таблица, у которой выделены две строки. Если выбрать команду, как это изображено на рисунке 6, то:

Рисунок 6



- a) будут вставлены две строки ниже выделенных;
- b) будет вставлена одна строка ниже выделенных;
- c) будут вставлены две строки из буфера обмена;
- d) будет вставлена одна строка внизу таблицы.

Опыт практической реализации тестовых технологий при организации учебного процесса по информатике показал высокий уровень сформированности инструментальных компетенций. Применение тестовых форм контроля и самоконтроля в профессиональном образовании с использованием современных информационных коммуникационных технологий в условиях глобальной информатизации общества повышает мотивацию студентов к обучению, отрабатывает навыки применения знаний при решении учебно-профессиональных задач.

4.4. Портфолио как современное средство оценивания учебных достижений студентов

Обобщение характеристик компетентности, представленной в научной литературе, позволяет определить это понятие как интегральное качество личности, характеризующее способность

решать проблемы и задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей человека.

Внедрение компетентного подхода предполагает внесение изменений в содержание и технологии организации образовательного процесса вуза, в том числе и в систему оценивания образовательных результатов обучающихся. Особую значимость приобретает аутентичная оценка компетентности студентов на всех этапах обучения в вузе.

Аутентичное (т.е. истинное, индивидуализированное) оценивание — это вид оценивания, применяющегося, прежде всего, в практико-ориентированном образовании и предусматривающего оценивание сформированности умений и навыков студентов в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни повседневной или профессиональной. В обучении на основе компетентного подхода аутентичное оценивание направлено на выявление уровней сформированности компетентностей. Понятие «аутентичное оценивание» равнозначно термину «оценивание реальных достижений учащихся».

Компетентный подход актуализирует деятельностный, прагматический аспект того, что у будущих специалистов должно быть сформировано и развито в процессе их подготовки в вузе. Поэтому, определенная компетентность предполагает не столько знание о способах определенной деятельности, сколько владение этими способами. При этом, освоенная система знаний, умений и навыков носит личностный характер. Студент, овладевающий той или иной компетентностью, готов ответить на вопрос: почему эта компетентность является ценностью, чем обусловлена ее реальная востребованность в его будущей профессиональной деятельности, почему данная компетентность необходима именно ему.

Преподаватели вузов в практике своей работы часто сталкиваются с ситуацией, когда система оценки учебных достижений студентов не отражает их интересов, отмечают низкую познавательную активность, скрытое сопротивление студентов, вызванное нагрузками и формализмом существующей системы оценивания; выявляют недостаточную сформированность профессиональных компетенций, что может отразиться на успешности специалистов в их будущей профессиональной деятельности.

4.4.1. Портфолио как средство аутентичного оценивания учебных достижений студентов

В современных условиях развития высшего образования перед практиками-преподавателями вуза, в связи с актуализацией задачи обеспечения качества высшего образования, остро стоит проблема поиска новых организационных форм контроля за учебной работой студентов, новых объективных и одновременно эффективных способов оценки их учебных и иных достижений, повышения их личной активности, соответствующих требованиям современности.

Не отрицая полностью преобладающих в образовательной практике высшей школы традиционных форм контроля за учебной активностью студентов, наш вуз предлагает новый способ оценки их достижений, а так же контроля за познавательной деятельностью обучающихся, известный в образовательной практике как портфолио (*performance portfolio or portfolio assessment*), органично вписывающийся в логику компетентностного подхода.

Портфолио является одним из способов аутентичного оценивания в обучении, ориентированном на результат, учитывающим достижения студентов в течение определенного промежутка времени.

«Портфолио (от французского *porter* — *излагать, формулировать, нести* и *folio* — *лист, страница*) — *досье, собрание достижений»* [312].

«Portfolio — портфель» [168].

Понятие «портфолио» пришло из Западной Европы XV—XVI веков. В эпоху Возрождения архитекторы представляли заказчикам готовые работы и наброски своих строительных проектов в особой папке, которую называли «портфолио». Документы, представленные в этих папках, позволяли заказчику составить впечатление о профессиональных качествах претендента. В настоящее время термин «портфолио» заимствован педагогикой из сферы политики и бизнеса (показ достижений).

С начала 1990-х годов в результате интенсивного развития систем мониторинга качества образования, портфолио вошли в учебный процесс как полноправные оценочные средства во многих странах, в том числе и в России.

В педагогической литературе «портфолио» определяется следующим образом.

«Портфолио» — это целенаправленная коллекция работ учащихся, которая демонстрирует их усилия, прогресс, достижения в одной или более областях. Коллекция должна вовлекать учащихся в отбор ее содержания, определение критериев ее отбора; должна содержать критерии для оценивания портфолио и свидетельства о рефлексии учащихся.

Портфолио — своеобразная выставка работ учащегося, задачей которой является отслеживание его личностного роста.

Портфолио — целеустремленное собрание работ ученика, которая показывает учащемуся (или другим) его усилия или достижения в одной или более областях.

Портфолио — это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов студентов в определенный период обучения» [373].

«Портфолио — коллекция работ учащегося, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению» [312].

«Портфолио — выставка учебных достижений учащегося по данному предмету (или нескольким предметам) за определенный период обучения.

Портфолио — форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки учебных результатов учащегося» [333].

«Портфолио нечто большее, чем просто папка работ, это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения учащегося в различных областях; поэтому, конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности» [373].

Как отмечает Е.С.Полат, «портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности — учебной, творческой, социальной, коммуникативной и др.» [369].

Концепция и определение портфолио постоянно развиваются.

Сегодня в системе вузовского образования под портфолио понимают целевую подборку работ студента (выбранных на основе определенного критерия), раскрывающую его успехи и достижения в учебной дисциплине. При этом четко определяются критерии оценки достижений и тщательно подбираются свидетельства самостоятельной работы обучаемого. Таким образом, подборка содержит лучшие работы или начинания студента, выбранные им примеры опыта практической работы, связанные с оцениваемой областью знаний, а также сопроводительные документы, свидетельствующие о росте или развитии и подтверждающие его достижения в овладении предметом. Портфолио позволяет выявить важный для современных приоритетов в содержании образования набор компетенций, способствует лучшему пониманию самим студентом уровня собственных достижений, поддерживает систему мониторинга качества образования, отражая изменения в подготовленности студента с течением времени.

Различные научные школы по-разному подходят к характеристике портфолио. Из многообразия *сущностных характеристик*, выделенных учеными, необходимо выделить основные:

— смысл учебного портфолио — показать все, на что студент способен, продемонстрировать его наиболее сильные стороны, максимально раскрыть творческий потенциал;

— педагогическая философия портфолио состоит в смещении акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он лучше знает и умеет по данной теме, разделу или учебному предмету;

— портфолио интегрирует качественную и количественную оценки;

— акцентирует внимание студентов на самооценке учебных достижений, на самосознании и самоощущении своих результатов и понимании их динамики.

Основные функции портфолио:

- диагностическая — заключается в фиксации и учете изменений, прежде всего, профессионального роста обучающегося за определенный период времени;

- целеполагания — связана с поддержанием учебных целей;

- мотивационная — связана с поддержанием стремления студента к овладению высокого уровня компетенций в области изучаемой дисциплины;
- содержательная — проявляется в раскрытии всего спектра выполняемых студентами работ;
- рефлексивная — проявляется в анализе студентом собственной образовательной деятельности.

Принципы построения портфолио:

- непрерывность (постоянный сбор материалов);
- диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса);
- проблемная ориентированность (включение в состав критериев отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах);
- технологичность критериев отслеживания (включение в критерии максимальное количество информации при сохранении удобства их отслеживания);
- широкий спектр обнаружения изменений (возможность выявления необычных результатов, аномалий);
- обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс);
- научность (научная обоснованность модели и отслеживаемых параметров).

Педагогические возможности портфолио:

- стимулирует и поддерживает высокую учебную мотивацию обучающихся;
- расширяет возможности обучения и самообучения для развития профессиональных компетенций;
- способствует развитию умения целеполагания, планирования, организации собственной учебной деятельности с целью получения конкретного продукта;
- способствует развитию навыков рефлексивной и оценочной деятельности;

- выявляет динамику развития учебно-познавательной деятельности, трудности обучающихся в усвоении учебного материала;
- способствует формированию у обучающихся адекватной самооценки профессиональных компетентностей;
- определяет образовательные результаты, включая различные виды компетентностей;
- содействует персонализации образования, реализации индивидуальной образовательной программы с фиксацией процесса ее освоения;
- содействует повышению конкурентоспособности будущего специалиста.

«Кроме того, портфолио в большой степени способствует формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать» [373].

Большое преимущество портфолио перед всеми традиционными способами контроля и оценивания заключается в том, что оно необходимо, в первую очередь, самим обучающимся в вузе студентам. Портфолио необходимо как действенный способ самоорганизации, самооценки и самопрезентации студента в вузовской и, далее, в любой профессиональной и деловой среде.

Портфолио позволяет демонстрировать не только результаты, но и прогресс каждого студента по сравнению с его же, предыдущими результатами: «насколько я сегодняшний, лучше себя вчерашнего».

Ученые отмечают «наиболее существенные предпосылки выдвижения портфолио на передовые позиции в оценке индивидуальных достижений студента:

во-первых, как известно, студент далеко не всегда объективен в оценке своих учебных и иных достижений и возможностей;

во-вторых, далеко не всегда объективна оценка достижений и возможностей самого студента;

в-третьих, у студента, как развивающейся личности, есть глубинная, но не всегда актуализируемая потребность, видеть и «чувствовать» свои достижения не только в виде отдельных контрольных срезов, но и в динамике, в развитии;

в-четвертых, каждому обучающемуся необходим такой внутренний инструмент оценивания, который бы мотивировал «изнутри», опирался бы на внутренние потребности и мотивы его саморазвития» [85].

При использовании портфолио в качестве компонента вузовской системы педагогических измерений учебных достижений обучающихся необходимо учитывать его наиболее существенные достоинства и недостатки (см. табл. 16).

Таблица 16

Достоинства и недостатки портфолио как средства оценивания учебных достижений студентов вуза

Достоинства портфолио	Недостатки портфолио
Органически интегрирует такие составляющие процесса обучения, как преподавание, учение и оценивание.	Требует большой систематической работы со стороны преподавателя и студентов.
Позволяет непрерывно оценивать учебные достижения студентов.	Требует больше времени для реализации, чем традиционная система оценки учебных достижений обучающихся.
Реализует потребность студентов видеть свои достижения в динамике, в развитии, (а не только в виде отдельных контрольных срезов).	Трудоемкий в процессе проверки и оценки.
Интегрирует количественную и качественную оценку посредством анализа продуктов учебно-познавательной деятельности студентов, (включая самоанализ и самоконтроль).	Имеет организационные трудности, связанные с хранением.
Направлен на сотрудничество субъектов образовательного процесса с целью оценки достижений, приложенных усилий и прогресса в обучении.	
Позволяет учитывать результаты в разнообразных видах деятельности студентов (учебной, творческой, социальной, коммуникативной).	

Предоставляет широкие возможности для художественного оформления.	
Может стать средством сетевого взаимодействия студентов как внутри вуза, так и за его пределами.	

4.4.2. Типология портфолио

В образовательной практике России и зарубежных стран накоплен богатый опыт применения «портфолио». Учеными-исследователями выделены различные типы портфолио, каждый из которых может служить одной или более целям в качестве части оценочной вузовской системы.

Наиболее часто цитируемые в научных и научно-популярных публикациях типы портфолио: портфолио документации, портфолио процесса, портфолио показательный. Кроме того, возможны комбинированные варианты, соответствующие поставленной образовательной цели.

Типы портфолио (США)

Портфолио документации (рабочий). Демонстрирует развитие и прогресс учащегося в какой-либо учебной сфере. Включает коллекцию работ и идентифицированные результаты, собранные за весь или определенный период обучения.

Портфолио показательный. Позволяет лучше всего оценить достижения учащегося по основным дисциплинам. Может включать только лучшие, полно и всесторонне представленные работы. Как правило, в портфолио входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ. Материалы могут сопровождаться письменными комментариями учащегося, обосновывающими их выбор.

Портфолио процесса. Включает все документы, отражающие подходы ко всем аспектам обучения. Показывает объединение имеющихся у учащихся знаний, умений и навыков для выполнения различных видов работ. Отражает рефлекссию учащегося с помощью журналов, записей, отзывов и т.п.

Портфолио оценочный. Включает материалы, позволяющие выявить возможности учащихся рефлексировать собственный процесс мышления, делать самоанализ, вырабатывать свои собственные подходы к решению проблем и принятию решений.

Типы портфолио (Англия)

Портфолио развития. Содержит примеры учебных работ, а также оценки учащихся своих результатов.

Учебное планирование. Данная модель портфолио является средством получения дополнительной информации об обучающихся, что позволяет лучше оценить уровень их возможностей еще до начала учебного процесса и в соответствии с этим планировать учебный год.

Портфолио подготовленности. Включает материалы, демонстрирующие компетентность и достижения обучающихся в нескольких предметных областях.

Показательное портфолио. Включает лучшие работы, собранные на определенном этапе обучения и отражающие учебные достижения, которые наиболее целостно представляют умения и возможности обучающегося.

Портфолио для поступления в вуз. Содержит лучшие работы учащегося, которые позволят приемной комиссии вуза лучше оценить реальные возможности абитуриентов.

Портфолио трудоустройства. Включает материалы, свидетельствующие о готовности будущих работников к практической деятельности и профессиональной карьере.

Типы портфолио (Россия)

Портфолио «Портрет». Включает информацию об учащемся — авторе портфолио.

Портфолио «Коллектор». Содержит материалы, авторство которых не принадлежит учащемуся.

Портфолио «Рабочие материалы». Включает материалы, созданные учащимся.

Портфолио «Достижения». Содержит материалы, которые по мнению учащегося, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи.

Приведенная классификация позволяет судить о том, насколько широко портфолио внедряется в образовательную практику и может быть использовано в учебном процессе на различных этапах и ступенях обучения. Характерно и то, что появление тех или иных типов портфолио отвечает практической потребности системы высшего образования. При этом об использовании портфолио в вузе, говорят лишь отдельные документы и факты, а информация носит скорее проблемный или проектный характер, чем описательный и методический.

Классификация портфолио, используемых в системе высшего образования может осуществляться по различным основаниям (см. табл. 17).

Таблица 17

Типы портфолио в вузе

№ пп	Основание для классификации	Портфолио	Назначение
1.	По формам организации	индивидуальное студента (бакалавра, магистра)	
		Групповое студенческой группы	
2.	По виду деятельности	практико-ориентированное	Средство повышения качества решения и анализа практических задач. Включает все материалы, отражающие процесс и результат решения задачи.
		проблемно-ориентированное	Средство повышения качества решения проблемы. Включает все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо проблемы.
		проблемно-исследовательское	Сбор и систематизация материала в связи с написанием научной работы.
		тематическое	Разработка и анализ различных аспектов темы.

			Включает материалы, отражающие работу студента в рамках той или иной темы.
3.	По цели	достижений	Показывает реальный уровень достижений студента в различных учебных и внеучебных видах деятельности в вузе и за его пределами.
		рефлексивное	Включает в себя материалы и оценку/самооценку достижения целей, особенностей хода и качества работы с различными источниками информации, ощущений, размышлений, впечатлений и т.п.
		презентационное	Отражает лучшие результаты и демонстрирует успехи студентов.
		портфолио-коллектор	Сбор и систематизация информационных материалов из различных источников в соответствии с тематикой портфолио. Включает в себя материалы, не являющиеся продуктом деятельности студента.
		портфолио проекта	Включает материалы, отражающие результаты работы студента.
		карьерного продвижения	Включает материалы, свидетельствующие о готовности будущих работников к практической деятельности и профессиональной карьере.
		отзывов	Включает в себя характеристики отношения студента к различным видам

			деятельности, представленные педагогами, возможно однокурсниками и др., а также письменный анализ самого студента к своей конкретной деятельности и ее результатам.
4.	По времени создания	семестровые (16—18 учебных недель)	
		курсовые	
		на весь период обучения	
5.	По способу обработки и хранению	бумажный вариант	
		электронный вариант	

«В настоящее время складывается новый тип портфолио — портфолио, отражающее реализацию образовательной программы/опыт психолого-педагогического факультета РГПУ имени А.И.Герцена.

Данный тип портфолио может содержать:

— Проектные работы. Указывается тема проекта, дается описание работы. Возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте.

— Исследовательские работы и рефераты. Указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т.п.

— Творчество: модели, макеты, творческие работы. Указывается конкретная работа, дается ее краткое описание.

— Различные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая. Фиксируется вид практики, место, в котором она проводилась, ее продолжительность.

— Занятия в учреждениях дополнительного образования, на различных учебных курсах. Указывается название учреждения или организации, продолжительность занятий и их результаты.

— Участие в олимпиадах и конкурсах. Указывается вид мероприятия, время его проведения, достигнутый результат.

— Участие в научных конференциях, учебных семинарах и лагерях. Указывается тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нем ученика.

— Спортивные достижения. Делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда.

— Дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки. Например, лист наблюдений (за какими-то процессами), метакогнитивная деятельность (рефлексия общих закономерностей своего обучения), самооценка» [373].

Специфика использования портфолио появляется в связи со спецификой его типа. По согласованию между преподавателями различных дисциплин возможно создание *междисциплинарного портфолио*, что в современном учебном процессе представляется особенно важным.

4.4.3. Структура портфолио

Портфолио представляет собой папку-накопитель в которую студент помещает отобранные им материалы. Крупные блоки материалов, входящие в состав портфолио называются разделами, внутри разделов могут выделяться рубрики, помогающие систематизировать материал и формирующие структуру раздела. Рубрики могут быть обязательными и необязательными.

Обязательные рубрики включают материал, который является принципиально важным для конкретного портфолио. Количество обязательных рубрик должно быть строго ограниченным — необходимым и достаточным для отражения особенностей портфолио.

Свободно выделяемые рубрики позволяют индивидуализировать содержание, структуру, объем портфолио.

Структура портфолио не является жесткой и определенной раз и навсегда. Количество разделов и рубрик, их тематика и предполагаемое содержание, определяется преподавателем и студентами в зависимости от типа портфолио и специфики изучаемой дисциплины. Она может меняться по мере освоения студентами способа организации портфолио.

При оформлении окончательного варианта, для придания упорядоченности и удобства, в состав портфолио рекомендуется включить следующие разделы:

1. Сопроводительное письмо владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого описания структуры данного документа.
2. Содержательная часть портфолио.
3. Самоанализ и перспективы работы (прогноз или план) на будущее.

Структура портфолио, выполненного *в электронном варианте* может включать следующие разделы:

1. Портрет.
2. Информационные ресурсы.
3. Рабочие материалы.
4. Достижения.

Каждый из разделов может содержать более мелкие структурные элементы — рубрики.

Раздел «Портрет» предназначен для представления информации о студенте. Автор портфолио имеет возможность представить себя, создав персональную web-страницу, электронное резюме или самопрезентацию в программе Power Point. В данный раздел обязательно помещается рубрика со вступительной статьей — обоснованием, где сформулирована цель создания данного портфолио, а также аргументируется, почему те или иные материалы включены в портфолио, какие результаты деятельности они отражают.

Раздел «Информационные ресурсы» включает информацию, отобранную студентом в соответствии с темой портфолио. Важный компонент этого раздела — материалы, найденные студентами в сети Интернет, электронных энциклопедиях и учебных пособиях, в том числе, аудио и видео материалы. Данный раздел может включать рубрику с материалами, предложенными студенту преподавателем (инструкции, памятки, схемы, список литературы по конкретной теме). Часть информации со временем может перейти в архив или быть использована в другом портфолио.

Раздел «Рабочие материалы» содержит материалы, созданные и систематизированные студентом в процессе подготовки и выполнения тех или иных заданий: графические материалы (таблицы,

графики, схемы и т.п.), тексты сообщений и докладов; различные творческие работы; выполненные контрольные и самостоятельные работы; материалы по проектной деятельности студента и т.д.

Раздел «Достижения» является заключительным и содержит работы, которые, по мнению студента, демонстрируют его успешность в учебной деятельности. Это могут быть удачно выполненные тесты, контрольные и лабораторные работы, а также отзывы преподавателей и однокурсников, сертификаты и т.д. Обязательным требованием является наличие рефлексивного комментария к каждому материалу этого раздела, в котором студент поясняет, почему он считает данную работу своим достижением.

Преимущества электронного портфолио:

— является более мобильным и гибким (облегчает хранение текстовых и аудиовизуальных файлов, редактирование структуры и содержания материалов);

— предоставляет широкие возможности для художественного оформления (использование программ Microsoft Office, в том числе графических пакетов);

— дает многочисленные возможности для выбора средств работы с текстом и цифрами (это могут быть текстовые документы, электронные таблицы и диаграммы и др.);

— может быть мультимедийным (включать элементы анимации, аудио- и видеоклипы, созданные студентами самостоятельно или найденные в сети Интернет);

— может объединять портфолио отдельных студентов (групповое портфолио);

— предоставляет возможность студентам обмениваться созданными портфолио или отдельными входящими в них материалами;

— в составе портфолио могут быть представлены материалы из Интернета, представляющие альтернативные точки зрения;

— может быть размещено в сети Интернет, как на персональном сайте, так и на сайте университета и стать средством сетевого взаимодействия студентов из разных вузов.

Электронный портфолио дает возможность внедрения дистанционной формы контакта студента и преподавателя и предлагает наряду с групповыми индивидуальными формами работы.

Типы электронного портфолио могут определяться по следующим основаниям: цель, содержание и отношение к сети (см. табл. 18).

Таблица 18

Типы электронного портфолио

По цели	По содержанию	По отношению к сети
Портфолио-собственность	Портфолио достижений. Включает работы студентов по конкретному блоку материала.	Индивидуальное — размещенное в персональном компьютере.
Портфолио-отчет	Рефлексивное портфолио. Включает материалы по оценке/самооценке достижения поставленных целей.	Локальное — доступное в локальной сети компьютеров.
Портфолио-проект	Проблемно-ориентированное портфолио. Включает все материалы, отражающие цели, процесс, результат и дальнейшие перспективы решения какой-либо конкретной проблемы.	Глобальное — размещенное в сети Интернет.
	Тематическое портфолио. Включает материалы, отражающие работу студента в рамках той или иной темы или модуля.	

Пример варианта итоговой характеристики электронного портфолио по дисциплине «Социальная геронтология»: портфолио-проект, проблемно-ориентированное, локальное.

Использование электронной формы портфолио позволяет разнообразить деятельность студентов в процессе обучения, сделать обучение более личностно-ориентированным и индивидуализированным, обеспечить содержательное телекоммуникационное взаимодействие студентов из разных учебных заведений.

Примерная структура итогового портфолио студента.

Итоговое портфолио может состоять из двух частей:

- перечень профессиональных индивидуальных достижений в табличной форме, состоящий из нескольких разделов;
- комплект документов, подтверждающих индивидуальные достижения.

Итоговое портфолио создается в течение всего периода обучения в университете. Его формирование завершается вместе с окончанием обучения.

В дальнейшем, портфолио может послужить основой для составления резюме выпускника при поиске работы, при продолжении образования и др.

Итоговое портфолио позволяет студенту профессионально подойти к оценке сформированности компетентностей, выстроить личностно-творческую траекторию успешности, что будет являться важной составляющей рейтинга будущего специалиста на рынке труда.

Индивидуальные достижения студента в период обучения в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете условно можно разделить на три вида:

1. достижения в освоении основной образовательной программы;
2. достижения в исследовательской и творческой деятельности;
3. достижения в социальной деятельности.

К подтверждающим уровень или факт учебных достижений документам относятся:

— итоговые документы учебных занятий, в том числе рецензии на курсовую работу, выпускную квалификационную (дипломную) работу, а также, сертификаты, удостоверения, свидетельства, дипломы;

— отзывы, благодарности от руководителей практик, руководства организаций, где студент проходил практику;

— ксерокопии тезисов докладов на конференциях, семинарах;

— грамоты, дипломы и другие виды наград за призовые места в культурных или спортивных мероприятиях.

При этом целесообразно фиксировать не только значительные, с точки зрения студента, достижения (например, получение

ректорской стипендии или получение рекомендации на продолжение обучения от членов ГАК при защите ВКР), но и любые виды поощрений, полученные в процессе обучения: характеристика преподавателем выступления на олимпиаде, например, по педагогике (подтверждается грамотой); курсовая работа, выполненная по самостоятельно выбранной теме, отвечающей профессиональным интересам студента и отмеченная преподавателем-экзаменатором (подтверждается рецензией на курсовую работу).

В раздел «Достижения в исследовательской и творческой деятельности» необходимо включать все виды участия в исследовательской деятельности в университете.

Наиболее перспективный вид участия в НИРС — участие в разработке учебных продуктов (например, социального проекта, программы лагерной смены и др.), участие в различных конференциях, семинарах, конкурсах, олимпиадах.

Раздел «Достижения в социальной деятельности» наиболее разнообразен. В него включаются и различные виды творчества (самодетельность, КВН, фестивали, конкурсы и др.), участие в различных формах студенческого самоуправления (студенческие советы, общества), спортивные и другие достижения. Студенту необходимо отметить степень своего участия в мероприятии (участник, призер, победитель), в общественном движении (исполнитель, руководитель) (см. табл. 19).

Таблица 19

Перечень индивидуальных профессиональных достижений студента			
№ пп.	Вид индивидуальных достижений студента	Описание индивидуальных достижений студента	Подтверждение уровня (факта) индивидуальных образовательных достижений
1.	Достижения в освоении основной образовательной программы.		
	1.		
	2.		
	3.		

2.	Достижения в исследовательской и творческой деятельности.		
	1.		
	2.		
	3.		
3.	Достижения в общественной деятельности.		
	1.		
	2.		

Результаты, отраженные в итоговом портфолио, позволяют судить об уровне сформированности профессиональных компетенций выпускника НГГУ и его готовности к осуществлению успешной трудовой деятельности.

Материалы, представленные в итоговом портфолио выпускника вуза могут стать базовыми для портфолио трудоустройства, востребованного в условиях усиливающейся конкурентной среды.

4.4.4. Требования к оформлению

Внешне портфолио могут быть выполнены как на бумажных носителях, так и в электронном варианте.

Электронное портфолио — это совокупность студенческих работ, собранных с применением электронных средств и носителей, представленных в виде компакт-дисков в форме CD-ROM/DVD (электронное портфолио) или в виде веб-сайта (онлайн-портфолио). В электронной форме удобнее хранить и редактировать текстовые и аудиовизуальные файлы.

Использование электронного формата портфолио в настоящее время актуально в связи с внедрением информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс вуза.

Примерные требования к оформлению портфолио:

- выполняется в отдельной папке;
- наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента;

- наличие четко сформулированного оглавления (номера страниц и т.д.);
- соответствие содержания оформлению.

Вариант оформления текста портфолио:

- размер бумаги А5 (148x210);
- поля: слева — 1,9 см; справа — 1,9 см; сверху — 1,9 см; снизу — 2,1 см;
- текст — в текстовом редакторе Word для Windows;
- гарнитура шрифта — Times New Roman;
- размер шрифта: для текста — 11 пт., для таблиц — 10 пт., для сносок — 9 пт.;
- междустрочный интервал — одинарный, без переносов;
- абзацный отступ одинаковый по всему тексту — 0,5 см.

Структура текста:

- текст печатается через один интервал с красной строки;
- сноски к цитатам размещают в квадратных скобках в конце предложения, указывая первым номер источника по списку литературы, затем, через запятую, номер страницы, точка в конце предложения ставится после квадратных скобок;
- список литературы размещают в строгом алфавитном порядке.

4.4.5. Методические рекомендации по организации работы с портфолио

Основная цель формирования портфолио — накопить и сохранить документальное подтверждение собственных достижений студента в процессе его обучения в университете.

Использование портфолио в качестве аутентичного средства оценивания учебных достижений студентов предполагает организацию поэтапной деятельности:

- Этап 1. Целеполагание.
- Этап 2. Планирование.
- Этап 3. Организационный.
- Этап 4. Контрольно-оценочный.
- Этап 5. Рефлексивный.

Этапы работы над портфолио

Этап 1. Целеполагание. Это начальный этап работы. Деятельность по созданию и использованию портфолио строится в зависимости от поставленных в ее рамках целей. Портфолио без цели — только папка, содержащая работы студента. Чем четче проявлено основание необходимости создания портфолио, чем конкретнее поставлены цели его использования, тем более вероятно достижение успешных результатов на всех последующих этапах. И, наоборот, если при работе на следующих этапах результаты отсутствуют или ниже запланированных, это является указанием на то, что работа на первом этапе была проведена некачественно.

Для определения направлений и целей формирования портфолио целесообразно рассмотреть вопросы, которые помогут определить смысл этой работы.

Группа вопросов относительно целей портфолио:

— Будет ли портфолио сопровождать студента в течение всего обучения (из курса в курс)?

— Будут ли какие-то элементы портфолио «переходить» вместе со студентом из курса в курс?

— Будут ли портфолио оставаться у студентов после их со-
ставления?

— Будут ли эти портфолио связаны только с одной предмет-
ной областью?

— Будут ли портфолио использоваться для какой-либо атте-
стации?

— Будут ли портфолио использоваться в качестве рефлексии
студентами своего развития?

— Будут ли портфолио использоваться для студенческой са-
мооценки?

— Будут ли портфолио использоваться в процессе общения с
родителями студентов или организациями, направляющими их на
учебу?

— Будут ли оцениваться отдельные компоненты портфолио до
окончания работы над ним?

— Будет ли общая оценка портфолио состоять из оценок вхо-
дящих в него частей? [370].

Этап 2. Планирование. На данном этапе предполагается: определить тип портфолио, соответствующий генеральной цели его создания; разработать структуру материалов входящих в состав портфолио; определить количество обязательных и вариативных компонентов портфолио, разработать план работы студентов по сбору материалов портфолио.

Решение о том, какие компоненты войдут в состав портфолио, должно базироваться на целях его создания.

Группа вопросов относительно компонентного состава портфолио:

— Нужно ли включать все изучаемые обучающимся темы?

— Нужно ли включать в портфолио только работы, имеющие законченный вид?

— Нужно ли для портфолио выбирать только лучшие работы?

— Нужно ли включать в портфолио все работы (и удачные, и не очень)?

— Должны ли студенты вместе с преподавателями вместе определять состав портфолио?

— Должны ли преподаватели сами определять состав портфолио?

— Должны ли в портфолио содержаться комментарии преподавателей?

— Могут ли студенты давать друг другу советы относительно содержания и структуры портфолио? [370].

Предпочтительной формой совместной деятельности преподавателей и студентов по поиску, обсуждению и разработке структуры будущего портфолио является проектный семинар с участием экспертов или консультантов знакомых с практикой использования портфолио.

Этап 3. Организационный. Данный этап предполагает: со стороны студентов — сбор и оформление материалов портфолио; со стороны преподавателей — организацию консультаций и тренингов по развитию необходимых умений и навыков создания и оформления портфолио.

«При оформлении материалов портфолио, необходимо удерживать такие основные задачи, как:

— привлечь внимание, вызвать доверие и желание знакомиться с материалами портфолио тех, кому они предназначены;

— передать все сведения, содержащиеся в портфолио наиболее понятным образом (структура, язык, наглядность, доказательность);

— представить информацию, обеспечив в ее содержании и форме, доказательства ее достоверности» [83].

«Не существует какого-либо единственного способа построения портфолио, но работа над ним всегда будет «собираанием, отбором и рассуждением» [335].

Этап 4. Контрольно-оценочный. Одним из важнейших этапов является контроль и оценка портфолио. С целью контроля работы студентов в процессе формирования портфолио рекомендуется установить промежуточные и конечные сроки его предоставления.

Определенные трудности оценки портфолио связаны как с тем, что его невозможно сделать быстро и легко, так и с трудностью выбора критериев и баллов.

Оценка портфолио имеет место лишь в том случае, когда ее критерии содержат перечень признаков, по которым будут оцениваться результаты работы студентов. Предметом оценки может являться как сам созданный продукт, так и результаты его использования. Критерии оценивания являются производными от требований. Как требования, так и критерии касаются следующих аспектов: структура, содержание, корректность текста, оформление.

В случае формального подхода студента к выполнению задания можно предложить дополнительные материалы для пополнения портфолио. Так как портфолио составляется и предоставляется частями, можно оценивать в баллах каждую его часть или их определенную совокупность. Кроме того, должна применяться и общая суммативная оценка портфолио.

Преподаватели вуза должны тщательно разработать критерии оценки портфолио и четко отслеживать соответствие им студенческих работ.

Примерный перечень критериев оценки портфолио:

- наличие четко сформулированной цели портфолио;
- наличие обязательных разделов;

- включение дополнительных индивидуальных разделов;
- степень полноты и глубины раскрытия теоретического материала;
- структурированное представление теоретических материалов;
- целостность, тематическая завершенность представленных материалов;
- критический анализ теоретических положений;
- наличие личных аргументированных комментариев и идей в связи с ними;
- логичность и лаконичность всех письменных пояснений;
- наличие выводов по разделам портфолио;
- использование исследовательских методов в процессе создания портфолио;
- полезность портфолио для самого студента;
- самостоятельность при создании портфолио, отсутствие плагиата;
- творческий, нестандартный подход к представлению, освещению теоретического материала, оформлению портфолио;
- наглядность и обоснованность презентации портфолио;
- аккуратность и эстетичность оформления материалов портфолио;
- самооценка уровня сформированности профессиональных компетенций.

Этап 5. Рефлексивный. На данном этапе суммируются все результаты, полученные в ходе работы с портфолио. Среди них, как ожидаемые результаты, так и образовательные эффекты, которые могут проявиться как незапланированные, но значимые дополнительные умения, навыки и психологические новообразования.

Кроме того, рефлексия может вывести ее участников на необходимость продолжения работы в рамках портфолио-технологии либо для создания принципиально нового портфолио-продукта, либо для совершенствования уже созданного. В таком случае, необходим переход на новый цикл, т.е. дальнейшее движение вновь задается через целеполагание на первом этапе деятельности.

Безусловно, существуют реальные трудности и противоречия во внедрении данной оценочной инновации в учебный процесс

вуза. Но вместе с тем, учебные портфолио дают новый толчок развитию проблемы оценки, показывают возможные направления обновления традиционной системы и, в конечном счете, формируют новое понимание самого процесса обучения.

4.4.6. Портфолио студента по дисциплине «Гендерология и феминология»

Приведем пример портфолио из реальной педагогической практики.

Портфолио студентов по дисциплине «Гендерология и феминология» (4 курс, отделение «Социальная работа», факультет педагогики и психологии) носит интегрированный характер (относится к тематическому портфолио (в зависимости от содержания) и портфолио-отчету (в зависимости от целевого назначения).

Предлагаемое для выполнения портфолио состоит из 5 обязательных разделов:

Раздел 1. АВТОР ПОРТФОЛИО

Цель выполнения данного раздела: развитие умений самопрезентации, самоопределения по отношению к проблемам изучаемой дисциплины.

Раздел включает сопроводительное письмо владельца портфолио с формулировкой цели, предназначения и краткого описания данного документа (форма по выбору студента — письмо ученому, резюме, сочинение, эссе, синквейн, электронная презентация, персональная web-страница, фотоколлаж, видеозарисовка и т.д.).

В сопроводительное письмо рекомендуется включить ответ на вопросы:

1. Как я вижу перспективы развития науки «Гендерологии и феминологии»?

2. Является ли актуальной для современного общества проблема особенностей жизнедеятельности мужчин и женщин?

3. Под чьим влиянием сформировались мои ценности, сделан выбор будущей профессии, выбрана цель в жизни (матери, отца, сестры, брата, подруги, друга, бабушки, дедушки). Можно ли оценить жизненный выбор с позиции гендерного подхода?

4. Для чего мне нужно знание гендерных особенностей социальной работы?

Общий объем раздела: 1,5—2 страницы.

Раздел 2. ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

В разделе представляются основные термины дисциплины (не менее 30) с их определениями или раскрытием сущности. Обязательны ссылки на источник информации.

Раздел 3. ОПОРНЫЕ КОНСПЕКТЫ

Раздел включает рубрики: «Опорные конспекты», «Конспекты источников».

Цели выполнения опорных конспектов:

— развитие умений структурирования, обобщения, систематизации учебного материала;

— выделение главного в рассматриваемых вопросах;

— представление информации в свернутом виде.

В разделе представляются семь опорных конспектов по темам дисциплины:

1. *Теория, практика и перспективы гендерологии и феминологии.* Понятие о гендерологии и феминологии как научной и учебной дисциплине. Методы гендерологии и феминологии. Гендерная статистика. Социальная стратификация и современные направления гендерных исследований.

2. *Социальный статус женщины в обществе.* Проблемы женской эмансипации в историческом аспекте. Развитие женского движения в России. Женское движение как общественное движение. Всемирные конференции по положению женщин.

3. *Гендерные отношения в семье и референтной группе.* Семья как институт гендерной социализации. Институты «родительства» и «супружества». Планирование семьи и репродуктивные права.

4. *Положение женщин в сфере труда и занятости.* Рыночные отношения и их влияние на трудовую занятость женщин. Значение карьеры в жизни женщины. Женщина в сфере бизнеса. Женская безработица.

5. *Женщины в истории мировой науки.* Женщины в античной науке. Женщины в науке Средневековья. Женщины в науке Нового

времени. Женщины и академии наук. Женщины в современной науке.

6. *Роль женщины в политической жизни общества.* Различия между мужчинами и женщинами по властным позициям (иерархии отношений в сфере политического и экономического влияния). Представительство женщин в высших законодательных органах стран мира. Объективное и субъективное в восприятии женщины-политика. Правовые условия равного участия обоих полов в органах власти.

7. *Положение женщин в системе прав человека.* Современный законодательные льготы женщинам и их двойственный характер. Трудовое законодательство и права женщин. Брачно-семейное законодательство и интересы женщин. Законодательство об искоренении насилия в отношении женщин.

Общий объем рубрики: 7 страниц (каждый опорный конспект — одна страница).

Цели выполнения рубрики «Конспекты источников»:

— развитие способности студентов к ценностно-смысловому самоопределению по отношению к социо-ролевой проблематике;

— осмысление исторического опыта (зарубежного и отечественного) гендерных исследований;

— развитие умений работать с различными информационными источниками, отбирать и анализировать их.

В данном разделе представляются конспекты источников (из списка литературы по дисциплине) в рамках изучаемой темы (1 конспект по 1 теме). Рекомендуется использование источников в сети Интернет (см. табл. 20).

Таблица 20

ТЕМА лекции (семинара): _____	
Фиксация идей (цитат): что произвело наибольшее впечатление?	Комментарий: что заставило меня обратить внимание на эту идею (записать именно эту цитату?) Какие мысли это вызвало? Какие вопросы возникли в связи с этим?

В разделе обязательны ссылки на источник информации.

Раздел 4. САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ РАБОТЫ

Раздел представляет собой собрание текущих самостоятельных, контрольных и зачетных работ, дискуссионные очерки, бортовые журналы, проекты и другие материалы.

В данный раздел учебного портфолио могут быть включены следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности студентов: наглядный раздаточный материал (схемы, таблицы, графики и т.д.), созданный студентом; заполненные анкеты (об отношении студента к изучаемой теме); выполненные задания (из списка предложенных) по выбору студента.

Примерный список заданий (по выбору студента):

Задание № 1.

Проанализируйте воспоминания Ваших родственников (родителей, бабушек, дедушек и т.д.) о том, чем, во времена их молодости, отличались представления о феминности и маскулинности от современных.

Задание № 2.

Возьмите несколько журналов для мужчин и женщин. Определите тематику публикаций для тех и других. Объясните, каким образом проявляются гендерные стереотипы в данных печатных изданиях.

Задание № 3.

Просмотрите одну или несколько телевизионных передач для женщин и для мужчин. Выявите, какие проблемы там ставятся и насколько они актуальны.

Задание № 4.

Просмотрите учебник истории для вуза. Как часто среди исторических личностей упоминаются мужчины, и как часто женщины?

Задание № 5.

Ознакомьтесь с Конвенцией ООН «О ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин», проанализируйте этот документ и покажите, как положения Конвенции выполнялись в СССР и выполняются ли в современном российском обществе.

Задание № 6.

На материале нескольких газет, публикующих объявления о приеме на работу, проанализируйте, какие рабочие места предназначены для мужчин, какие — для женщин. Объясните почему?

Задание № 7.

Обратитесь к печатным материалам последней избирательной кампании. Какую активность проявили женщины и какую мужчины-избиратели. Как представлены женщины и мужчины в ветвях власти в стране, в нашем регионе?

Задание № 8.

Проанализируйте сказки народов мира и выясните, какие гендерные стереотипы имеют место в разных культурах.

Задание № 9.

Составьте таблицу, где будут указаны эпохи и перечислены признаки женского идеала красоты с древности до наших дней.

Задание № 10.

Подсчитайте количество времени, уходящее на выполнение домашней работы за день и месяц у женщин вашей семьи. Сколько времени остается на другие виды деятельности (помимо работы на производстве, учебы). Составьте таблицу.

Задание № 11.

Проанализируйте документы международных форумов и женских конференций и выявите основные проблемы современных женщин и пути их решения.

Задание № 12.

По журнальным публикациям (Социс, ОНС и др.) выявите основные проблемы современных российских мужчин и предложите пути их решения в рамках социальной работы.

Задание № 13.

В какой мере гендерные стереотипы могут выступать препятствием в создании условий для самореализации личности в трудовом коллективе? Приведите конкретные примеры.

Задание № 14.

Случалось ли Вам встречаться с фактами гендерного неравенства в процессе обучения, в ходе производственной практики, в повседневной жизни? Приведите конкретные примеры.

Задание № 15.

Если бы Вам пришлось осуществлять набор специалистов, кому бы Вы отдали предпочтение, мужчинам или женщинам? Обоснуйте свою точку зрения.

Форма отчета: текст выполненного задания.

Задание № 16.

Перечислите сферы общественной жизни, в которых мужчины имеют явные преимущества или, наоборот, ущемляются их права.

Раздел может включать дополнительные рубрики по выбору студента:

«Графический организатор» — (планы, алгоритмы и модели выполнения заданий, написания различных творческих работ);

«Это интересно» — (проблемные вопросы, тезисы и высказывания, затрагивающие актуальные проблемы в рамках изучаемых тем дисциплины);

«Справочник» — (телефоны, адреса, даты).

Раздел 5. МОИ ДОСТИЖЕНИЯ

Цели выполнения данного раздела: развитие умений рефлексивной и оценочной деятельности.

В разделе студент представляет рефлексивный комментарий своей работы по изучению дисциплины «Гендерология и феминология», включающий самооценку заполнения портфолио (вариант по выбору) (см. табл. 21).

Таблица 21

Вариант 1

В процессе изучения дисциплины «Гендерология и феминология»	
Я знаю (узнал) новое...	1
	2
	3

Я умею (научился)...	1 2 3
Я плохо знаю...	1 2 3
Хотелось бы изучить дополнительно ...	
Наиболее интересным и полезным оказалось...	
Самооценка заполнения портфолио.	

Вариант 2

Я считаю, что.... (мнение о портфолио)	Особенно удачным является (достоинства портфолио)
В тоже время хотелось бы посоветовать (рекомендовать)	Основные замечания по портфолио

Вариант 3

Плюсы портфолио	
Минусы портфолио	
Интересным оказалось при выполнении портфолио	

Вариант 4

Положительное (достоинства) портфолио	
Советы по портфолио	
Вопросы, оставшиеся без ответа при выполнении портфолио	

Общий объем раздела должен быть 1,5—2 страницы.

Требования к оформлению портфолио:

- заполняется студентом самостоятельно;
- выполняется в отдельной папке с титульным листом;
- может быть выполнен как на бумажных носителях, так и в электронном варианте;

— имеет четко сформулированное оглавление (с номерами страниц и т.д.);

— включает письменное введение в каждый раздел и/или рубрику;

— каждый элемент, входящий в состав портфолио должен датироваться;

— содержит список используемой литературы.

Целесообразно портфолио представлять на проверку в компьютерном варианте вместе с дискетой (шрифт: Times New Roman; кегель: 12; интервал: 1,5; поля: верхнее — 20; нижнее — 20; правое — 10; левое — 30 мм. Форматирование по ширине. Отступ первой строки — 1,27).

Презентация портфолио организуется на предпоследнем и/или последнем занятии в каждой учебной подгруппе.

Цель презентации портфолио:

— развитие умений самопрезентации, представления выполненной работы;

— развитие умений отвечать на поставленные вопросы, логично и последовательно выстраивать выступление.

Для презентации портфолио студент может подготовить разнообразный наглядный, раздаточный материал (схемы, таблицы, графики, гравюры, портреты и др.).

Форма презентации может быть разнообразной, в зависимости от желания и возможности студентов.

При подготовке презентации портфолио студенту предлагается ответить на вопросы:

1. Какие трудности возникли у меня при выполнении портфолио? Что оказалось положительным, отрицательным, интересным?

2. Что хотелось бы изучить более подробно?

Ответы на эти вопросы могут составлять логику презентации портфолио студентов (ограничение во времени — 10 минут).

Презентация портфолио оценивается по следующим показателям (см. табл. 22):

— студентом сформулированы собственные обоснованные, аргументированные оценочные суждения;

— студент владеет теоретической и библиографической базой по рассматриваемым вопросам;

- студент демонстрирует владение графической культурой;
- студент демонстрирует владение культурой речи;
- студент отвечает на дополнительные вопросы.

Таблица 22

№	Показатели	Баллы
1.	Способность формулировать собственные обоснованные, аргументированные оценочные суждения.	
2.	Владение теоретической и библиографической базой по рассматриваемым вопросам.	
3.	Владение графической культурой.	
4.	Владение культурой речи.	
5.	Ответы на дополнительные вопросы.	

В качестве критерия итоговой оценки портфолио используются следующие показатели:

1. Степень полноты и глубины раскрытия теоретического материала, структурированное представление теоретических материалов;
2. Наличие обоснованных, аргументированных, самостоятельных оценочных суждений автора портфолио;
3. Творческий, нестандартный подход к представлению, осуществлению теоретического материала, оформлению портфолио.

Уровни оценки портфолио:

Высокий уровень

Теоретический материал раскрывается студентом полно и глубоко (логично и последовательно); автор представляет подробную характеристику рассматриваемого вопроса с учетом различных факторов (эпохи, мировоззренческих позиций, теоретических воззрений) на основе анализа научной литературы; автор показывает владение библиографической базой по рассматриваемому вопросу; представлены самостоятельные и обоснованные (доказательные) оценочные суждения и выводы; автор портфолио демонстрирует владение умениями графической культуры, творческий подход к рассмотрению материала.

Средний уровень

Теоретический материал раскрывается достаточно полно и глубоко (логично и последовательно), представляется характеристика изучаемого вопроса с различных точек зрения (эпоха, мировоззренческие позиции, теоретические воззрения), при этом автор не в полной мере владеет библиографией по рассматриваемому вопросу; испытывает затруднения в формулировке обоснованных оценочных суждений; не в полной мере владеет умениями графической культуры.

Низкий уровень

Теоретический материал раскрывается не полно и не глубоко (с нарушением логики, последовательности изложения), рассмотрение вопроса происходит без освещения важных аспектов (социальных, мировоззренческих, теоретических и т.д.), автор не способен сформулировать собственные обоснованные оценочные суждения, не владеет умениями графической культуры, отсутствует творческий подход к рассмотрению теоретического материала (см. табл. 23).

Таблица 23

**Уровни оценки портфолио по дисциплине
«Гендерология и феминология»**

№	Разделы и рубрики портфолио	Уровень			Максимальный балл
		Высокий	Средний	Низкий	
1.	Автор портфолио				
2.	Понятийно-терминологический словарь				
3.	Опорные конспекты				
4.	Конспекты источников				
5.	Самостоятельная работа				
6.	Мои достижения и самооценка портфолио				
	Дополнительные разделы и рубрики портфолио (по выбору студента)				

ГЛОССАРИЙ

Адекватность инструкции форме и содержанию задания означает взаимное соответствие компонентов, что необходимо для выполнения заданием своей функции. Условие адекватности позволяет довести до испытуемых все требования, заложенные в содержании задания.

Адаптивный тест — система заданий с известными параметрами трудности и дифференцирующей способности. Задания предъявляются посредством компьютера, не в порядке возрастающей трудности, а по одному. Выбор каждого следующего задания зависит от ответа испытуемого на предыдущее задание.

Академический календарь — это нормативный документ, в котором отражается самостоятельная работа студентов, количество баллов за каждую работу, а также сроки сдачи работ.

Аутентичное (т.е. истинное, индивидуализированное) оценивание — вид оценивания, применяющегося, прежде всего, в практико-ориентированном образовании и предусматривающего оценивание сформированности умений и навыков студентов в условиях помещения их в ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни повседневной или профессиональной.

Валидность тестовых результатов — пригодность полученных данных для той цели, ради которой проводилось тестирование. Валидность зависит от качества заданий, их числа, от степени полноты и глубины охвата содержания учебной дисциплины в заданиях теста.

Гетерогенный тест включает в себя несколько гомогенных тестов. Содержание гетерогенного теста охватывает знания по нескольким дисциплинам.

Гомогенный тест измеряет знания по одной учебной дисциплине.

Государственный образовательный стандарт — система нормативов, определяющих:

- 1) минимум содержания основных образовательных программ;
- 2) максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- 3) эти требования к уровню подготовки выпускников являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников, независимо от формы получения образования.

Диагностика учебных достижений — обязательный компонент образовательного процесса в вузе, с помощью которого определяется достижение поставленных целей.

Диагностика — установление и изучение признаков, характеризующих состояние систем, для предсказания возможных отклонений и предотвращения нарушений режима их работы.

Задание — синоним задачи и, в некотором смысле, ее разновидность. Задача часто формулируется в виде задания, при этом задача — это, как правило, то что нужно сделать, то задание (учебное, управленческое) — это еще и указание на то, кто именно будет его выполнять.

Задача — обоснованное предписание по выполнению действия (набора, последовательности действий). Задача включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), сформулированное в вопросе или задании.

Знание — (в широком смысле) проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека; выступает в виде понятий, законов, принципов, суждений, бывает эмпирическим, выведенным из опыта практики, и теоретическим, отражающим закономерные связи и отношения; (в педагогике) понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные знания отличаются полнотой, системностью, осознанностью и действенностью.

Задание в тестовой форме — основное понятие педагогической теории измерений. Определяется как педагогическое средство, применяемое для самообразования и самоконтроля, организации работы в классе и внеклассной работы, для аттестации и профессионального отбора.

Индикатор уровня подготовленности учащихся (студентов). Знания измеряются опосредованно, через эмпирически фиксируемые проявления признаков (индикаторов) знания. Каждое задание теста можно рассматривать как индикатор, выявляющий фрагмент знания у испытуемых.

Измерение качества образования — процесс применения числа и меры для получения уточненных оценок уровня и структуры подготовленности учащихся (студентов). Измерение качества

образования проводится с помощью показателей качества и эффективности образовательной деятельности.

Интегративный тест состоит из таких заданий, ответы на которые требуют знаний нескольких дисциплин.

Информатизация образовательного процесса — введение в практику образовательной деятельности новых компьютерных технологий, способствующие повышению собственной учебной активности обучаемых и качеству усвоения учебных материалов, созданию новых образовательных электронных изданий, снижению затрат.

Качество образования — определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями; степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг.

Кейс — это специально подготовленный учебный материал, содержащий структурированное описание ситуаций, заимствованных из реальной практики (от англ. case — *случай*). Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какой-то конкретной реальной ситуации. Обучающихся просят проанализировать обстоятельства, описанные в кейсе, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Коллоквиум — форма проверки и оценивания знаний учащихся, как правило, представляет собой мини-экзамен. В форме коллоквиума могут также проверяться проекты, рефераты, другие письменные работы.

Контроль достижений студента — выявление, измерение и оценивание знаний, умений, навыков студентов и поддающихся критериально-оценочной процедуре их личностные качества.

Компетентность — интегральное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей человека.

Концепция образования — система взглядов на содержание и продолжительность изучения базовых учебных дисциплин в различных типах учебных заведений, определенный способ понимания целей, задач, организации образовательных программ.

Краткость задания — подбор слов, символов, графиков, позволяющих минимумом средств добиваться максимума ясности смыслового содержания задания.

Композиция — произведение, структура, состав, соединение — все это как результат творческого процесса, в котором автор стремится к некоторому совершенству. Композиция тестовых заданий — создание таких заданий, которые можно было бы включить в тест и использовать как в традиционно организованном учебном процессе, так и в автоматизированных системах контроля знаний.

Латентная переменная — положительные и отрицательные качества личности, не поддающиеся непосредственному измерению. Примерами являются «подготовленность студентов», «знание учебной дисциплины», «способность понимать», «интеллектуальное развитие» и мн. др.

Логическая форма высказывания — это средство упорядочения и эффективной организации содержания теста, является универсальным средством точного выражения мысли.

Мониторинг в образовании — постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Навык — действие, доведенное до автоматизма, формируется путем многократного повторения.

Нетестовое задание — задачи, вопросы, примеры, упражнения, кроссворды и т.п., в любой форме, кроме тестовой. В тест они не включаются по причинам нетехнологичности, громоздкости, затруднений в восприятии формы и содержания, повышенной трудоемкости и временными затратами. Что приводит к снижению эффективности и качества измерений.

Оценка учебных достижений студента — процесс соотношения реальных результатов учебных достижений студента с планируемыми целями образования, при этом, знаковым выражением этого процесса является отметка.

Образовательная диагностика — это процесс определения результатов образовательной деятельности студентов и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения в вузе.

Образовательные технологии — совокупность педагогических и технических средств, позволяющих точнее определять цели образовательной деятельности, конкретизировать задачи, гарантирующих достижение запланированных результатов, снизить затраты времени и средств.

Образовательный процесс — совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Определенность места для ответов является одним из внешних и существенных признаком заданий в тестовой форме. В заданиях с выбором одного ответа — это код (цифры или буквы) требуемого ответа, из числа предлагаемых к каждому заданию. В заданиях открытой формы ответ пишется вместо прочерка, следующего за текстом задания. В заданиях на установление соответствия ответы пишутся в специально отведенной для этого строке ниже текста каждого задания, или фиксируется с помощью «мыши» при компьютерном тестировании. В заданиях на установление правильной последовательности испытуемый ставит ранги в специально отведенном для этого месте.

Одинаковость правил оценки ответов в рамках принятой формы является средством организации процесса педагогических измерений. Ни одному испытуемому не дается никаких преимуществ перед другими, все отвечают на одни и те же задания, всем дается одинаковое время.

Педагогическая диагностика — совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации учащихся, а также совершенствования образовательных программ и методов педагогического воздействия.

Педагогический тест — репрезентативная система параллельных заданий возрастающей трудности, специфической формы, определенного содержания, система, создаваемая с целью объективной оценки структуры и уровня подготовленности обучаемых.

Педагогическая технология — научное проектирование и применение технических средств в учебном процессе, что позволяет

сделать его привлекательным для учащихся и гарантировать успех педагогических действий.

Портфолио — способ аутентичного оценивания в обучении, ориентированном на результат, учитывающий достижения студентов в течение определенного промежутка времени.

Портфолио — целевая подборка работ студента (выбранных на основе определенного критерия), раскрывающая его успехи и достижения в учебной дисциплине.

Педагогическое задание — средство интеллектуального развития, образования и обучения. Оно активизирует процесс собственной познавательной деятельности учащихся, повышает качество знаний учащихся и студентов, а также повышает эффективность педагогического труда.

Педагогические измерения — процесс отображения числами уровней проявления интересующих латентных качеств личности, определяют измерение как такое присвоение чисел, которое верно отражает расположение испытуемых на числовой шкале в зависимости от выраженности измеряемого качества.

Педагогический процесс — целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения. Характеризуется совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствует развитию личности.

Рабочая программа — нормативный документ, в котором определяется круг основных знаний, умений, навыков, подлежащих усвоению, логика изучения основных идей с указанием последовательности тем, вопросов и нормирования времени на их изучение.

Система заданий в тестовой форме — содержательная система, охватывающая взаимосвязанные элементы знаний. В отличие от тестов, в системах заданий вероятность правильного ответа на последующее задание может зависеть от вероятности правильного ответа на предыдущие задания. Выделяется четыре основные системы заданий в тестовой форме:

- *Ценные задания* — в них правильный ответ на последующее задание зависит от ответа на предыдущее задание. Причина возникновения такого свойства — содержательная зависимость.

- *Текстовые задания* — представляют собой совокупность заданий открытой формы, созданных для автоматизированного контроля конкретного учебного предмета.

- *Ситуационные задания* — разрабатывают знания и умения испытуемых действовать в практических, экстремальных ситуациях.

- *Вариативные ситуационные задания с интегративным содержанием и с вариативными заданиями в тестовой форме.*

Тест — 1) метод, результат и интерпретация результатов с точки зрения достигнутой цели; 2) педагогическая система заданий специфической формы, позволяющая достичь интересующие результаты и цели.

Тестовое задание — это составная единица теста, отвечающая перечисленным выше требованиям формы и, кроме того, статистическим требованиям:

- 1) известной трудности;
- 2) достаточной вариации тестовых баллов;
- 3) положительной корреляции баллов задания с баллами по всему тесту.

Тестирование — метод изучения личности путем применения тестов, призванный дополнять данные психологического анализа.

Технологичность задания — свойство задания, позволяющее вести процесс тестирования с помощью технических средств, точно, быстро, экономно и объективно. Задания технологичны, если их форма и условия применения способствуют полной автоматизации процесса тестирования.

Учебно-методический комплекс (УМК) — представляет собой комплекс материалов, которые помогают студентам в освоении дисциплины, организуют их самостоятельную работу.

Уровень подготовленности испытуемых выявляется при анализе их ответов на задания теста. Чем больше правильных ответов, тем выше индивидуальный тестовый балл.

Умение — подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта.

Фасет — это форма записи нескольких вариантов одного и того же задания. Идея фасета ассоциируется с практикой создания

нескольких вариантов одинаково трудных заданий для проведения контрольных работ. Фасетная запись задания предназначена не для тестируемого, а для тестирующего.

Четыре формы тестовых заданий:

— задания с выбором одного или нескольких правильных ответов;

— задания открытой формы;

— задания на установление соответствия;

— задания на установление правильной последовательности.

Эссе — (франц. *essai* — *попытка, проба, очерк*), литературная форма, небольшой прозаический текст, выражающий подчеркнuto индивидуальную точку зрения автора. Задачей эссе, в отличие от рассказа, является информация или объяснение, а не драматическое изображение или пересказ какой-либо жизненной ситуации.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

- ГОС** — государственный образовательный стандарт
КИМ — контрольно-измерительные материалы
РП — рабочая программа
Дисциплины блока ГСЭ — блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин
Дисциплины блока ОПД — блок общепрофессиональных дисциплин
НГГУ — Нижневартовский государственный гуманитарный университет
УМК — учебно-методический комплекс
УДК — учебно-дидактический комплекс
ГОУ ВПО — государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
ККП — контекстно-компетентностный подход
ВПО — высшее профессиональное образование
УР — учебная работа
НИЛ — научно-исследовательская лаборатория
ДО — дополнительное образование
МО — методическое объединение
ИАО — информационно-аналитический отдел
ЕС — Европейский союз
ИКТ — информационные и коммуникационные технологии
ДЕ — дидактическая единица

ЛИТЕРАТУРА

1. **Абдуллина О.** Мониторинг качества профессиональной подготовки // Высшее образование сегодня. 1998. № 3. С. 35—39.
2. **Абрамова Т.В., Корнешук Н.Г., Рубин Ш.Г.** Региональная модель оценки индивидуальных достижений учащихся // Оценка качества образования. 2007. № 1. С. 63—72.
3. **Абасов З.А.** Жизненный цикл педагогических инноваций. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 8. С. 13—20.
4. **Абсалямова А.** О концепции национально-регионального компонента высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 152—154.
5. **Авдеев Р.Ф.** Философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1995.
6. **Аванесов В.С.** Основы теории педагогических заданий // Образовательные технологии. 2007. № 1. С. 50—83.
7. **Аванесов В.С.** Композиция заданий в тестовой форме // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 145—150.
8. **Аванесов В.С.** Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М.: ИЦВШ, 1988.
9. **Аванесов В.С.** Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3 изд., доп. М.: Центр тестирования, 2002.
10. **Аванесов В.С.** Научные основы тестового контроля знаний. М.: Иссл. центр, 1994.
11. **Аванесов В.С.** Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. 2005. № 1.
12. **Агеева Т.П.** Инновационные педагогические технологии в процессе профессионального самоопределения будущего учителя // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 55—65.
13. **Агафонова А.С.** Адаптация выпускников педагогических классов к условиям профессионального обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук / Тульский государственный педагогический университет (ТГПУ). 183 с.
14. **Адольф В.А.** О методике совершенствования педагогического мастерства // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 35—39.
15. **Айзенк Г.** Универсальные тесты профессора Айзенка. СПб.: Стелла, 1996.
16. **Акинфиева Н.В.** Квалиметрический инструментарий педагогических исследований // Педагогика. 1998. № 4. С. 30—35.

17. **Актуальные** проблемы подготовки специалистов в высшей школе: Материалы региональной научно-практической конференции (Нижевартовск, 25—27 октября 1994 года). Нижевартовск: НГПИ, 1994.
18. **Алаторцев В.** Бакалавра заказывали? // Высшее образование в России. 1995. № 3. С. 122.
19. **Алферов Ю.С., Осовский Е.Г.** К вопросу о профессиограмме советского учителя // Советская педагогика. 1971. № 2. С. 17—24.
20. **Алферова Г.А.** Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию: Дис. ... канд. пед. наук / Волгоградский государственный педагогический университет (ВГПУ). 224 с.
21. **Александров И., Афанасьева А., Сагитова Э., Строкина В.** Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 25—32.
22. **Амбросимова Н.М.** Сравнительные исследования в высшем образовании за рубежом. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Издательская корпорация «Логос», 1994. Вып. 6. 40 с.
23. **Антипова В.М., Колесина К.Ю., Пахомова Г.А.** Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете // Педагогика. 2006. № 8. С. 57—62.
24. **Андреев А.Л.** Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 2. С. 19—27.
25. **Антонова Е.И.** Проектная деятельность в старших классах при изучении геометрии // Математика в школе. 2007. № 4. С. 17—21.
26. **Андриенко Е.В.** Психолого-педагогические условия формирования профессиональной зрелости учителя // Педагогическое образование и наука. С. 62—69.
27. **Архангельский С.И.** Некоторые проблемы обучения в высшей школе. М.: «Высшая школа», 1974.
28. **Архангельский С.И.** Лекции по теории обучения в высшей школе. М.: Знание, 1978.
29. **Арестова О.Н.** Влияние мотивации на структуру целеполагания // Вестник Московского университета. Психология. 1998. № 4. С. 40—53.
30. **Арутюнян М.** Мировоззрение и образование: становление новой парадигмы // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 32—37.
31. **Артемова Н.Г.** Подготовка научного работника в условиях многоуровневого образования // Высшее образование в России. 1992. № 1. С. 5—12.

32. **Асланов Р.М., Соловьева О.В.** Психолого-педагогические основы прикладной направленности обучения математики в школе // Педагогическое образование. 2007. № 6. С. 35—37.
33. **Аспекты** модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего образования. М., 2001.
34. **Атанов Г.** Хочу сиять заставить заново величественное слово «дидактика» // Образовательные технологии. 2004. № 4. С. 58—82.
35. **Афанасьев В.Г.** Системность и общество. М., 1980.
36. **Афанасьев В.В.** Методические основы формирования творческой активности студентов в процессе решения математических задач. Дис. ... д-ра пед. наук / Российский государственный педагогический университет (РГПУ). 1997. 62 с.
37. **Афанасьев В.Г.** Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981.
38. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). М., 1977.
39. **Бабина О.** Проблемы развития понимания педагогических ситуаций у будущих учителей // Вестник высшей школы. 2006. № 10. С. 50—52.
40. **Байденко В.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В.Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3—13.
41. **Балабан В.** В разрез со стандартами // Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 100—103.
42. **Баскаев Р.М.** О состоянии и некоторых тенденциях современной подготовки педагогических кадров в России и за рубежом // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 81—85.
43. **Баскаев Р.М.** О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентному подходу // Инновации в образовании. 2007. № 1. С. 10—15.
44. **Бархаев Б.П., Сыромятников И.В.** От учебной деятельности к субъектному подходу // Инновации в образовании. 2003. № 2. С. 44—64.
45. **Безрукова В.С.** Педагогика: Учебник. Екатеринбург, 1996.
46. **Белорыбкина Е.А.** Подготовка учителя к формированию ключевых компетентностей школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 36—40.
47. **Белякова Е.Г.** Смыслоориентированное образование: основные аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 48—50.
48. **Белов В.** Система оценки качества образования // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 44—48.

49. **Белова Е.Н.** Диагностика ценностных ориентаций школьников: комплект методик // Классный руководитель. 2007. № 8. С. 29—34.
50. **Белых И.** Формирование профессиональных компетенций: проблема управления // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 46—49.
51. **Берникова И.К.** Математика для студентов гуманитарных специальностей: соответствие ГОСТ ВПО и профессиональная направленность содержания математического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5. С. 43—45.
52. **Бережнова Д.Б.** Педагогические возможности фонового знания в организации культурного контекста образования // Школьные технологии. 2007. № 6. С. 14—17.
53. **Беспалько В.П.** Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977.
54. **Беспалько В.П., Беспалько Л.В.** Педагогическая технология / Новые методы и средства обучения. М.: Знание, 1989. Политехнический музей.
55. **Беспалько В.П., Татур Ю.Г.** Системно-методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. М.: Высшая школа, 1989.
56. **Беспалько В.П.** Критерии оценки знаний учащихся и пути оптимизации процесса обучения // Теория поэтапного формирования умственных действий и управление процессом обучения. М., 1980.
57. **Беспалько В.П.** Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. 2006. № 1. С. 118—128.
58. **Беспалько В.П.** Параметры и критерии диагностической цели // Образовательные технологии. 2007. № 1. С. 18—34.
59. **Бибрих Р.Р., Васильев И.А.** Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник московского университета. Серия 14, психология. 1987. № 2. С. 20—30.
60. **Билибин Д.П., Ефремов А.П., Чистохвалов В.Н.** Эксперимент по переходу к «нелинейной» организации учебного процесса // Образовательные технологии. 2004. № 4. С. 86—135.
61. **Билалов М.К.** Дидактическая модель формирования творческой активности будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 38—41.
62. **Бичева И.Б.** Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2003. С. 13.

63. **Богословский В., Караваева Е., Шехонин А.** Принципы реализации проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: Компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 3—10.
64. **Боголюбов В.И.** Эволюция педагогических технологий // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 12—21.
65. **Богданов И.В.** Методика расчета суммарного объема знаний // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 20—27.
66. **Боженкова Л.И.** Постановка целей — необходимое условие осуществления мониторинга обучения геометрии // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 4. С. 27—31.
67. **Бойцов Б., Шленов Ю., Крянев Ю., Азаров Ю., Капырин В.** С чего начинается качество? // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 40—46.
68. **Бологова Е.Л.** Взаимодействие школы и педвуза на пути развития профильного обучения старшеклассников // Наука и школа. 2000. № 3. С. 25—27.
69. **Болотов В.А., Сериков В.В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14.
70. **Борисенков В.П.** Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 3. С. 3—10.
71. **Боярский Е.А., Коломец С.М.** Оценивание обобщенных компетенций выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 31—34.
72. **Буга П.Г.** Методические рекомендации по разработке учебников и учебных пособий для студентов высших учебных заведений. М., 1985.
73. **Буя Т.А.** Управление процессом формирования профессиональных умений и навыков будущих учителей начальной школы: Дис. ... канд. пед. наук / Московский педагогический университет (МПУ). 225 с. 1997.
74. **Букалова Г.В.** Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общеинженерных дисциплин. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2000.
75. **Бурмакина В.Ф., Старцев Б.Ю.** ИКТ — компетентность и качество образования // Оценка качества образования. 2007. № 2. С. 71—73.
76. **Бурков В.Н., Новиков Д.А.** Как управлять проектами. М., 1997.
77. **Вальтер Руогг.** История европейского университета // Вестник высшей школы. 2007. № 8. С. 43—51.

78. **Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Яшкова А.Н.** Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. СПб., 2003.
79. **Васильева Л.И.** Технология формирования фамилистической компетентности будущего учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 32—35.
80. **Васильева Л.И., Мамцев А.Н.** Компетентностный подход при модульной технологии организации обучения в вузе // Высшее образование сегодня. 2006. № 12. С. 40—43.
81. **Васильев В.И., Тягунова Т.Н.** Культура компьютерного тестирования. Ч. 4. Форма тестовой ситуации и формирование теста. М.: МГУП, 2002.
82. **Васильев В.И., Тягунова Т.Н.** Культура компьютерного тестирования Часть 2. Программно—дидактическое тестовое задание. М.: МГУП, 2002.
83. **Васюков И.Л., Волков А.Н.** Портфолио как инструмент самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации студента. Череповецкий государственный университет. 2005. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://www.mail.ru>, свидетельство о публикации № 2503230057
84. **Везиров ТТ.** Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий и педагогическом образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2001.
85. **Великанова А.В. и др.** Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио // Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 2. Самара, изд-во Профи, 2002.
86. **Вербицкий А.** Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39—46.
87. **Вербицкий А.А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
88. **Вербицкий А.А.** Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 33.
89. **Вербицкий А., Жукова Н.** Кросс-культурные контексты в контекстном обучении // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 16—20.
90. **Вербицкий А.А.** Контекстное обучение в системе подготовки учителя математики // Высшее образование сегодня. 2007. № 6. С. 79—83.
91. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.

92. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Гуманизация и компетентности: контексты интеграции. М.: МГОПУ, 2006.
93. **Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.** Контекстное обучение в системе подготовки учителя математики // Высшее образование сегодня. 2007. № 6. С. 79—84.
94. **Верещагин Ю.Ф., Ерунов В.П.** Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2003.
95. **Вербицкая М.В.** ЕГЭ — проблема или панацея? // Оценка качества образования. 2007. № 1. С. 29—37.
96. **Вилькеев Д.** Формировать через отношение к жизни через отношение к знаниям // Высшее образование сегодня. 2004. № 9. С. 70—73.
97. **Виноградова Е.Б.** Аксиоматический аппарат и законы теории модернизации образования // Инновации в образовании. 2007. № 1. С. 16—24.
98. **Винтин И.А.** Организация воспитательной работы в вузе во вне учебное время // Педагогика. 2004. № 9. С. 58—64.
99. **Виштак Н.М.** Об использовании портфолио для развития навыков самоуправления учебной деятельностью студентов, изучающих информатику // Математика в школе. 2008. № 1. С. 40—43.
100. **Водяникова И.А., Никитушкина Н.Н.** Практика применения модульного обучения в системе высшего профессионального образования // Теория и практика физической культуры. 2000. № 12. С. 18—26.
101. **Войтенко Л.И.** Учебные исследования по математике в 6 классе // Математика в школе. 2007. № 10. С. 16—20.
102. **Вольнкина М.В.** О месте инноваций в образовании // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 45—49.
103. **Володарская И.А., Митина А.М.** Проблема целей обучения в современной педагогике. М.: МГУ, 1989. 72 с.
104. **Воронин Ю.И.** Современные средства оценивания результатов обучения. Курс лекций. Воронеж. ВГПУ, 2004.
105. **Воровщиков С.Г.** Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
106. **Воровщиков С.Г.** Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. М.: АПК и ППРО, 2006. 232 с.
107. **Воровщиков С.Г.** Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. М.: АПК и ППРО, 2006. 160 с.

108. **Власов В.В.** Точные методы в организации обучения // Высшее образование в России. 1993. № 4. С. 103—108.
109. **Власова Е.З.** Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000.
110. **Габдулханов А.В.** О повышении эффективности работы с текстом учебника на уроках математики // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 132—137.
111. **Гаврилюк В.В.** Готовность преподавателей высшей школы к внедрению компетентного подхода // Тезисы докладов и выступлений Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и социальные изменения в современной России». Том 9. 2006. С. 32—34.
112. **Гаибова В.Е., Чернявская А.П.** К определению общих учебных компетентностей старшеклассников // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 28—39.
113. **Гайтукаева И.Ю., Юдина И.Г.** Живая оценка. Волгоград: Издательство «Панорама», 2006.
114. **Галаган А.И.** Система образования в Японии // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзор, информ. М.: НИИВО, 1989. Вып. 1.
115. **Галаган А.И.** Университеты в региональных и экономических управленческих структурах США, стран Западной Европы и Японии. М.: НИИВО, 1994.
116. **Галаган А.И.** Интеграционные процессы в области образования: анализ мировых тенденций // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 5. С. 72—86.
117. **Галаган А.И., Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н.** Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзор, информ. М.: НИИВО, 1988. Вып. 2. С. 56.
118. **Галаган А.И., Прянишникова О.Д.** Особенности организации и функционирования системы образования Канады. НИИВО. М., 2001. Вып. 9. 72 с.
119. **Галаган А.И., Чурьянов Ю.Д.** Реформы высшего образования в странах Центральной Европы. НИИВО. М., 1997. Вып. 4.
120. **Гальперин П.Я.** Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. Т. 1.
121. **Гальперин П.Я.** О психологических основах программированного обучения. В сб. «Новые исследования в педагогических науках». М.: «Просвещение», 1965. Вып. 4.
122. **Гальперин П.Я., Решетова З.А.** Программированное обучение производственным навыкам // Известия АПН РСФСР. 1964. Вып. 133.

123. **Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.** Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся. «Вопросы психологии». 1957. № 1.
124. **Гам В.И.** Устойчивое развитие // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 24—27.
125. **Гамзаева Г.Е.** Антикризисное управление: сущность, цели, задачи // Вестник университета Российской академии образования. № 1. 2007. С. 125—127.
126. **Ганеев Х.Ж.** Теоретические основы развивающего обучения математике: Дис. ... д-ра пед. наук / Российский государственный педагогический университет (РГПУ). 1998.
127. **Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М.** Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. № 8.
128. **Гатауллин Р.М.** KASE — технологии в высшем профессиональном образовании // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 43—45.
129. **Гериш Т.В., Самойленко П.И.** Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 11—15.
130. **Гильмиярова С.Г.** Технологический подход к разработке и оценке авторских учебных программ в России и северной Америке // Школьные технологии. 2002. № 4.
131. **Гильманшина С.** Профессионально направленное мышление — основа компетентности учителя // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 159—160.
132. **Горбунова Е.А.** Роль целеполагания в формировании положительной мотивации на обучении персонала социальной организации инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2006. № 3. С. 146—152.
133. **Горб В.Г.** Методология педагогического мониторинга в вузе // Высшая школа. 2005. № 3. С. 25—30.
134. **Голуб Л.В.** Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования // Педагогика. 2001. № 3. С. 48—52.
135. **Горбушина М.В.** Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007.
136. **Гликман И.З.** Фальсификация образования с учетом возможностей интернета // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 31—41.

137. **Гликман И.З.** Фундаментальное образование и здоровье школьников (Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 8. С. 85—96.
138. **Гликман И.З.** Победы и поражения учебного рейтинга // Инновации в образовании. 2007. № 4. С. 55—63.
139. **Григорьева З.М.** Обеспечение и оценка качества высшего профессионального образования: мировой опыт // Вестник развития и науки. 2007. № 2. С. 137—143.
140. **Гришина И.В.** Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. СПб., 2002.
141. **Грецов А.Г., Даутова О.Б., Крылова О.Н., Сомова И.И., Шилова О.Н.** Практикум по технологиям обучения современного студента / Под ред. И.И.Сомовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007.
142. **Грязнова В.М.** Выявляет ли ЕГЭ по русскому языку коммуникативные компетенции // Оценка качества образования. 2008. № 1. С. 35—38.
143. **Гузев В.В.** Освоение образовательных технологий педагогическим коллективом // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 54—57.
144. **Гузев В.В.** Аппарат научного исследования и структура кандидатской диссертации // Образовательные технологии. 2005. № 4. С. 96—117.
145. **Давыдов В.В.** Виды обобщений в обучении (логико-психологические основы построения учебных предметов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1970.
146. **Давыдов Ю.** Болонский процесс. Миф или реальность? // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 4—11.
147. **Далингер В.А.** Наглядные образы как средство решения математических задач // Математика в школе. 2007. № 7. С. 26—31.
148. **Дахин А.Н.** Педагогическое моделирование и компетентность участников образования // Школьные технологи. 2007. № 6. С. 64—72.
149. **Дахин А.Н.** Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. №4. С. 46—60.
150. **Дворецкий С., Муратова Е., Федоров И.** SADT — методология моделирования процесса подготовки студентов // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 67—75.
151. **Делор Ж.** Образование: Необходимая утопия (доклад ЮНЕСКО) // Педагогика. 1998. № 5. С. 3—24.

152. **Демидова Т.А.** Технология создания модели профессиональных компетентностей воспитателя в детском саду // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 19—23.
153. **Десятов Д., Митина Н., Преображенский Б., Толстых Т.** Риски в инновационной деятельности // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 18—24
154. **Диверсификация** структур высшего образования // Высшее образование в Европе. 1994. № 4. С. 28.
155. **Дмитриев Г.Д.** Конструктивистский дискурс в теории содержания образования в США // Педагогика. 2008. № 3. С. 90—99.
156. **Дорофеева О.И.** Рефлексия диагностической компетентности педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 14—18.
157. **Дорофеев Г.В.** Способствует ли обучение математике повышению уровня интеллектуального развития школьников? // Математика в школе. 2007. № 4. С. 24—29.
158. **Дьяченко В.К.** Диалоги об образовательных технологиях // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 24—42.
159. **Дьяченко В.К.** Диалоги об образовательных технологиях // Школьные технологии. 2002. № 4. С. 28—46.
160. **Дьячкова Л.Г.** Вуз и работодатель: практика компетентностного подхода к становлению молодого специалиста // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5. С. 46—50.
161. **Дьяконов Г., Дресвянников А.** Наука и инновации — несущие конструкции вуза // Высшее образование в России. № 8. 2004. С. 66—74.
162. **Дьяконов С., Тузиков А., Зинурова Р., Гребнев Л., Крупнов Ю., Царик Ю.** Корпоративный университет на основе проектно-деятельностного образования как инструмент инновационного развития // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 3—15.
163. **Дрижун И.Л.** Профессиограмма преподавателя химии (Дидактико-методический аспект). РГПУ им. А.И.Герцена, изд-во «Образование», 1992.
164. **Егоршин А.П., Пряничников С.Б.** Методология оценки качества и эффективности образования // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 68—87.
165. **Елишева О.Б.** Основные параметры технологии обучения // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 35—42.
166. **Ермаков Д.** Компетентность в решении проблем // Народное образование. 2005. № 9. С. 87—93.
167. **Ермаков Д., Петрова Г.** Проблема целей и содержания образования // Народное образование. 2004. № 9. С. 38—43.

168. **Жданова И.Ф., Варгумян Э.Л.** Англо-русский экономический словарь. М.: Русский язык, 2002.
169. **Жук О.Л.** Беларусь: Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. 2008. № 3. С. 99—105.
170. **Жук О.Л.** Педагогическое образование в Республике Беларусь: состояние и направления развития // Высшее образование сегодня. 2008. № 3. С. 37—40.
171. **Жукова Т.А.** Дидактическая игра как значимый элемент подготовки специалистов Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2006. № 1. С. 132—137.
172. **Жукова Т.А.** Технология обучения как условие повышения качества подготовки специалистов в системе университетского образования // Инновации в образовании. 2007. № 11. С. 107—117.
173. **Журавлева Л.В.** Международный опыт разработки образовательных стандартов // Образовательные технологии. 2007. № 3. С. 16—25.
174. **Журавлева О.Н.** Проектирование технологии модульного обучения: Из опыта работы: Методические рекомендации к изучению темы «Россия в конце XIX — начале XX в.» курса истории Отечества, 10 кл. СПб: Сезам, 1998.
175. **Журавлев Д.** Мотивация и проблемы в обучении // Народное образование. 2002. № 9. С. 123—129.
176. **Журинская М.** Сон разума порождает чудовищ // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 69—80.
177. **Загвязинский В.И.** Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. 2005. № 6. С. 10—14.
178. **Зайцева О.Б.** Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2001.
179. **Закон РФ «Об образовании»** // Официальные документы в образовании. 2002. № 14. С. 2—59.
180. **Запесоцкий А.** Какая модернизация нам нужна? (об опыте системного преобразования вуза) // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 25—34.
181. **Зарецкая Е.Н.** Деловое общение: Учебник: В 2 т. Т. II. 2-е изд. М.: Дело, 2004. С. 140—141.
182. **Захарова И.Г.** Методологические и исторические основы формирования социальной компетенции студентов технических вузов // Инновации в образовании. 2008. № 1. С. 31—41.

183. **Збровский Г., Шуклина Е., Тейтельман Н.** Образовательные потребности студентов в малом городе // Высшее образование в России. 2004. № 9. С. 18—28.
184. **Звявич Л.И.** Размышления учителя о ЕГЭ по математике // Оценка качества образования. 2007. № 2. С. 23—30.
185. **Зеер Э.Ф., Веденников В.А.** Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. Екатеринбург, 2002. С. 33.
186. **Зеленко Н.В.** Использование рейтинговой системы для оценки знаний студентов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 6. С. 22—24.
187. **Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А.** Социальные компетентности выпускников в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 22—27.
188. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование. 2003. № 5. С. 40.
189. **Зимняя И.А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20—26.
190. **Зимняя И.А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование в России. 2005. № 11. С. 14—20.
191. **Иванов Д.** О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 51—61.
192. **Иванова Е.О.** Актуальные проблемы инновационного содержания общего среднего образования // Инновации в образовании. 2006. № 4. С. 17—27.
193. **Игнатьева Е.Ю.** Компетентностный подход в менеджменте знаний вуза // Интеграция образования. 2007. № 1. С. 35—40.
194. **Ильин Г.Л.** Педагогическая технология и педагогическое мастерство // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 4—9.
195. **Ильченко О.** Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 42—47.
196. **Ильцова М.Д., Чепракова А.В.** Проблемы разработки и реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник МГУКИ. 2008. № 2. С. 162—166.
197. **Ильцова М.Д.** Методика формирования профессионально компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современных исследований // Высшее образование сегодня. 2008. № 7. С. 28—30.

198. **Ильязова М.Д.** Проблема компетентностного подхода в образовании // Интеграция образования. 2007. № 7. С. 32—36.
199. **Инновации** в российском образовании: Высшее профессиональное образование. 2000. Часть 2. М.: Изд-во МГУП, 2000. 80 с.
200. **Кабанова-Меллер Е.Н.** Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
201. **Каган В.И., Сычеников И.А.** Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика): Науч.-метод. пособие. М.: Высш. шк., 1987. 143 с.
202. **Кадневский В.М.** Обучающие тесты в системе этнологических знаний // Образовательные технологии. 2007. № 1. С. 128—133.
203. **Казакевич Т.А., Скорыходов В.В.** Реализация модульного принципа построения учебных курсов как средства повышения профессиональной квалификации выпускников. Институт информационного сервиса Московского государственного университета сервиса (ИИС МГУС). М., 2000. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2000/I.html>
204. **Калмыков С., Языков Н.** Готовим педагогические кадры // Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 110—116.
205. **Кальней В.А., Матвеева Т.М., Мищенко Е.А., Шишов С.Е.** Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 4. С. 21—26.
206. **Калашников В.Л.** Непрерывное развитие системы образования // Образование в регионах России и СНГ. 2000. № 1. С. 11—17.
207. **Калинина И.И.** Педагогические цели модернизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2007. № 1. С. 8—15.
208. **Калинова Г.С.** Оценка образовательных достижений учащихся по биологии // Оценка качества образования. 2008. № 1. С. 29—33.
209. **Капинос В.И., Львова С.И., Пучкова Л.И. и др.** Единый государственный экзамен — 2001: Тестовые задания: Рус. Яз. М.: Просвещение, 2002. 71 с.
210. **Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А.** Международные рейтинги университетов как показатель качества высшего образования. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 6. С. 29—42.
211. **Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А.** Международное исследование PISA и проблемы развития высшего образования // Инновации в образовании. 2007. № 7. С. 22—42.

212. **Карякин Ю.** Технология учебного процесс как продукт теории и практики образования // Вестник высшей школы. Образование: ресурсы и грани. 2007. № 2.
213. **Карсонов В.А.** Алгоритмизация познавательного-поисковой деятельности учащихся // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 125—126.
214. **Карсонов В.А.** Система мониторинга самостоятельной познавательной деятельности учащихся // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 5. С. 14—16.
215. **Каргашова И.В.** Роль информационной и математической подготовки специалистов гуманитарного профиля // Вестник Университета Российской академии образования. 2007. № 1. С. 79—81.
216. **Карельская А.** Формирование профессионально значимых качеств личности будущего педагога // Лучшие страницы педагогической прессы. 2000. № 3.
217. **Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.И.** Рейтинговый контроль // Высшее образование в России. 1994. № 2.
218. **Качалов В., Прудковский Б.** По поводу оценки качества // Высшее образование в России. 1999. № 2. С. 54—57.
219. **Каюмов А.Т.** Коммуникационная компетентность личности как цель социализирующего воздействия образовательного процесса Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 5. С. 93—98.
220. **Квалификационная** характеристика — нормативный документ модели специалиста. Структура, содержание новой квалификационной характеристики. М.: Гособразование СССР, 1989.
221. **Квалификационные** характеристики специалистов с высшим образованием. М.: Гособразование СССР, 1988.
222. **Кирикова З.З.** Выбор оснований при проектировании педагогической технологии // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 5—14.
223. **Киреева М.В., Ладинская Е.В.** Система повышения профессионально-педагогические компетентности работников // Методист. 2006. № 6. С. 54—58.
224. **Ковалева Г.С., Краснокутская Л.П., Нурминский А.И., Баранова В.Ю.** PISA: компетентность в решении проблем // Школьные технологии. 2003. № 1. С. 165—183.
225. **Ковалева Г.С.** Конкурентоспособна ли наша школа? Международные исследования как индикатор качества школьного образования // Вестник российского общественного совета по развитию образования. Материалы круглого стола РОСПО «Конкурентоспособность российского образования». 2005. Вып. 11. С. 7—31.

226. **Козырев В.А.** Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогическом образовании: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. 307 с.
227. **Козырев В.А.** Гуманитарная образовательная среда Педагогического университета. СПб., 1999.
228. **Козырева О.А.** Компетентность современного учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2. С. 48—51.
229. **Колесник Н.Ю.** Подготовка к единому экзамену на уроках английского языка // Оценка качества образования. 2007. № 1. С. 38—46.
230. **Колесникова И.** На пути к преодолению всеобщей хаотизации образования // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 3—10.
231. **Колесов Д.В.** Целостность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха». О структурно-содержательных характеристиках и проблеме «потери» целостности // Мир психологии. 2004. № 4. С. 70—78.
232. **Компетентностный подход** в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионой, проф. А.П.Тряпициной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. 392 с.
233. **Концепция** участия РФ в управлении государственными организациями, осуществляющими деятельность в сфере образования // Поиск. 2004. № 39. С. 5—7.
234. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года / Начальная школа. 2002. № 4.
235. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2002.
236. **Концепция** федеральной целевой программы развития образования 2006—2010 годы.
237. **Копылов В.А.** Информационное право. М.: Юрист, 2004. С. 509.
238. **Корнетов Г.Б.** Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 82—92.
239. **Корнетов Г.Б.** Педагогическая среда: потенциал и проектирование // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 23—32.
240. **Коротков Э.** Система комплексной оценки качества образования специалиста // Высшее образование в России. 1995. № 2. С. 72—78.
241. **Косенко О.Н., Самойлов Р.В.** Сопоставимость критериев при сравнении образовательных систем России, Японии и США // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 28—31.

242. **Кочнев А., Ахмадуллин М., Аверко-Антонович И., Рязанова Л., Абдулкашапова Ф., Разинов А.** Инновационная образовательная деятельность // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 75—87.
243. **Клименко Т.К.** Традиции и инновации в педагогическом образовании // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 13—20.
244. **Крапивина И.В.** Развитие научно-исследовательской компетенции будущего специалиста в отечественной педагогике высшей школы советского периода // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 55—58.
245. **Краснова Т.** Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://ethics-center.ru/ed/school2/materials/krasnova.html#7>
246. **Кронбергская декларация** о будущем процессов приобретения и передачи знаний // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 74—79.
247. **Крокинская О.К.** Гражданское общество и массовое сознание. Несколько социологических фактов. СПб., 2000.
248. **Крылова Н.В.** Формирование культуры будущего специалиста. М.: Высшая школа. 1990.
249. **Крылова Н.Б.** Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии. 1999. № 4. С. 68—161.
250. **Крылова Н.** Проектная деятельность школьника как принцип организации и реорганизации образования // Народное образование. 2005. № 2. С. 113—120.
251. **Кудрова И.А.** О развитии мышления на основе исследовательского подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5. С. 14—21.
252. **Кузнецов А.А.** Основные результаты эксперимента по введению профильного обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 2. С. 3—9.
253. **Кузнецова И.В., Харитонова И.В.** Дидактические основы применения средств информационных технологий в учебном процессе высшей школы. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://www.t21-rgups.ru/doc/6/07.doc>
254. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. 167 с.
255. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
256. **Куров И.Е., Петривия И.В.** Приемы и методы обучения в вузе: Учиться творчески, учиться рационально. Горький: ГГПИ, 1985.

257. **Кущенко-Барскова Л.Б.** Учебник как инструмент творческого развития личности. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: // http://new.loiro.ru/files/users_13_book.doc
258. **Лаврова О.А.** О необходимости совершенствования фонологической компетенции будущих лингвистов (преподавателей английского языка) // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 1. С. 113—118.
259. **Леднев В.С.** Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
260. **Лазарев В.Н., Овсянников В.И., Борисов В.М.** Высшая школа за рубежом: системы образования и уровни подготовки кадров. М.: МГЗПИ. 1992. 100 с.
261. **Лазарев В.Н., Мартиросян Б.П.** Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. № 4. С. 11—21.
262. **Ларионова О.** Компетентность — основа контекстного обучения // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 118—122.
263. **Ларионова О. Г., Харина Н.П.** Организация проектной деятельности учащихся при изучении геометрии // Математика в школе. 2007. № 8. С. 8—16.
264. **Ларионова О.Г.** Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (На материале подготовки учителя математики): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.
265. **Лебедев О.Е.** Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2006. № 5. С. 4—12.
266. **Лебедев В.В.** Как структурировать образовательные цели // Школьные технологии. 2005. № 4. С. 77—84.
267. **Лебедева М.Б.** Информационные технологии как средство реализации взаимосвязи технологий обучения [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-1794.html>
268. **Левитас Г.Г.** О процедурах освоения образовательных технологий педагогическими коллективами // Школьные технологии. 2002. № 4.
269. **Левитас Д.Г.** Российская школа: цели и ценности // Педагогика. 2004. № 7. С. 12—23.
270. **Лежнина Л.В.** Системно-деятельностный подход к организации профессионального психолого-педагогического образования // Высшее образование сегодня. 2007. № 9. С. 33—79.
271. **Лернер П.С.** Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 86—92.

272. **Литвиненко М.В.** Технология описания целей подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 52—53.
273. **Литвинов А.В.** Создание многоуровневой модели социокультурной компетенции при обучении иностранному языку (методические рекомендации) // Вестник Университета Российской академии образования. 2006. № 3. С. 92—98.
274. **Лобашев В.Д.** Характеристики учебно-познавательной деятельности в профессиональном образовании // Образовательные технологии. 2004. № 4. С. 77—91.
275. **Лобашев В.Д., Лобашев И.В.** Структурные элементы функции оценивания знаний // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5. С. 25—32.
276. **Лобашев В.Д.** Технология выполнения комплексного дипломного проекта «Инновации в образовании (методологический анализ)» // Инновации в образовании. 2007. № 5. С. 72—87.
277. **Лобашев В.Д.** CASE — технологии в профессиональном образовании // Методист. 2005. № 2. С. 57—60.
278. **Логвингов И.И.** К проблемам отечественной дидактики общеобразовательной подготовки подрастающего поколения Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 7. С. 4—13.
279. **Логачев В.** Система качества для образовательных услуг // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 20—24.
280. **Лукьянчук Л.А.** Программа формирования профессиональной педагогической компетентности // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 20—22.
281. **Майер В.** Управление воспитательным процессом через учебные дисциплины // Высшее образование в России. 2007. № 2. С. 16—19.
282. **Майоров А.Н.** Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. СПб., 1996.
283. **Майоров А.Н.** Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2000.
284. **Мазниченко М.А.** Интеграция научного, обыденного и мифологического в педагогической теории и практике // Инновации в образовании. 2005. № 6. С. 32—45.
285. **Максаковский В.П.** Что мешает развитию нашего образования? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 51—56.
286. **Максимова О.А.** Проблемы реформирования современной школы глазами учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 54—56.

287. **Макарова М.Н.** Общество знаний: образование под вопросом // Образовательные технологии. 2007. № 3. С. 3—15.
288. **Малкова И.Ю.** Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетентности // Образовательные технологии. 2005. № 3. С. 57—64.
289. **Малашенкова В.Л.** Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагогов в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук / Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ). 2003. 189 с.
290. **Маликов Т.С.** О рейтинге преподавателей вузов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 2. С. 52—54.
291. **Малова И.Е., Руденкова Н.М.** Как «увидеть» на уроке математики личностно ориентированное обучение? // Математика в школе. 2007. № 4. С. 6—11.
292. **Мамыкина Л. А.** Направления реализации профессионально-ориентированного подхода при обучении геометрии в старшей профильной школе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. С. 42—46.
293. **Маноляк В.Ю.** К проблеме компетентностного подхода к оценке качества знаний в современной системе образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 54—55.
294. **Мартыненко О., Черная И.** Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 86—91.
295. **Мартыненко О.О.** Инновационное проектирование учебного процесса // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 12—23.
296. **Маркова А.К.** Психология профессионализма. М., 1999. С. 24.
297. **Маргулис В.Б., Лидин Р.А., Ганина Н.В. и др.** Химия. Тесты. 11-й класс. Варианты и ответы централизованного тестирования. М.: Просвещение, 2000. 54 с.
298. **Мартиросян Л.П.** Использование информационных технологий в процессе преподавания математики в средней школе // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 167—178.
299. **Маритишина Н.В.** Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога // Педагогика. 2006. № 3. С. 48—57.
300. **Матушанский Г., Фролов А.** Модели подготовки и профессиональной деятельности специалистов // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 92—156.
301. **Матушкин Н.Н., Столбова И.Д.** Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 28—30.

302. **Матушкин Н., Столбова И., Ульрих Т.** НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста // Вестник высшей школы. 2007. № 5. С. 3—7.
303. **Матвеева Т.** Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 28—32.
304. **Медведенко Н.В.** Модульно-рейтинговая технология оценки достижений студентов вуза // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 18—22.
305. **Медведев И.В., Свешников С.Ю.** Портфолио старшеклассника // Классный руководитель. 2008. № 2. С. 48—52.
306. **Медведев В.** Подготовка преподавателя высшей школы: Компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46—56.
307. **Мельников С.И.** Прогнозирование в обучении // Инновации в образовании. 2007. № 11. С. 56—82.
308. **Менакерман С.И.** Особенности воспитания в педагогических процессах разных типов // Школьные технологии. 2006. № 7. С. 36—42.
309. **Меркулова С.** К проблеме оценки компетентности // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 163—165.
310. **Меркулова С.** Проблема оценки качества подготовки: Компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 127—130.
311. **Меськов В., Тагур Ю.** О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 8.
312. **Метгус Е.В., Литвина А.В.** Живая оценка. М.: Глобус, 2007.
313. **Мещерякова М.** Технология управления качеством профессиональной подготовки в вузе // Ученый совет. 2007. № 2. С. 28—33.
314. **Милованова Н.Г., Прудаева В.Н.** Модернизация российского образования в вопросах и ответах. Тюмень, 2002. С. 25.
315. **Миронов В.** Новые типы задач для инженерной компетентности // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 159—160.
316. **Михайлов О., Комогорцев В.** Лекционная форма обучения (недостатки и способы устранения) // Вестник высшей школы. 2007. № 6. С. 24—25.
317. **Михайлов С.Г., Шмыков В.И.** Профессиональное становление психической устойчивости: инновационные подходы // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 39.
318. **Модель учебно-методического пособия для студентов медицинских институтов / Сост. В.И.Каган, Н.Ф.Галатенко.** М., 1981.

319. **Модернизация** общего образования на рубеже веков: Сб. науч. тр. СПб., 2001. Ч. I—III.
320. **Можаева Г.** Дополнительное образование в инновационной образовательной программе // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 116—119.
321. **Моисеев Ю.** Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 96—98.
322. **Монахов В.М., Нижников А.И.** Проектирование траектории становление будущего учителя // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 66—83.
323. **Монастырская Т.И.** Требования к академическому образованию со стороны делового сообщества // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 16—19.
324. **Мороко И.Ю.** Механизмы научно-методического сопровождения инновационной деятельности образовательного учреждения // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 63—66.
325. **Мылова И.Б.** Информационно-технологическая компетентность учителя начальной школы // Высшее образование сегодня. 2006. № 11. С. 57—61.
326. **Набойченко С., Выварец А., Майбуров И.** Формирование системы мониторинга развития высшей школы // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 3—14.
327. **Науменко Ю.В.** Рейтинг учебных достижений как элемент здоровьесформирующего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 23—30.
328. **Никандоров Н.Д.** Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности // Вестник Университета российской академии образования. 2006. № 4. С. 8—25.
329. **Новаков Н., Попов Ю., Подлеснов В., Садовников В., Кучеров В., Андросюк Е.** Мониторинг образовательного качества // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 15—23.
330. **Новиков А.М.** Развитие дидактической базы: методы и средства // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 40—50.
331. **Новиков А.М.** Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. 1996. № 3. С. 5.
332. **Новиков А.М.** Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван? // Народное образование. 2001. № 1. С. 8—14.
333. **Новикова Т., Пругченков А., Пинская М.** Портфолио в Российской школе // Народное образование. 2005. № 1. С. 84—96.

334. **Новикова Т., Прутченков А., Пинская М.** Портфолио выпускника школы: цели и структуры // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 181—186.
335. **Новые педагогические и информационные технологии в системе образования** / Под ред. Е.С.Полат. М.: АСАОЕМА, 1999.
336. **Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров** / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров. М., 2003.
337. **Носова О.Л.** Как учить математике «гуманитариев» // Математика в школе. 2007. № 2. С. 71—72.
338. **НОЦ «Институт инноваций в образовании»** [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.tsu.ru/WebDtsign/tsu/inneedunews.nsf/0303200520>
339. **Нурiev Н., Журбенко Л., Старыгина С.** Двухуровневая образовательная система: благо или вред? // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 83—91.
340. **Обухов А.С.** Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 21—24.
341. **Обухов А.** Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. 2004. № 2. С. 146—216.
342. **Образование в странах Содружества Независимых Государств.** Сборник докладов о развитии национальных систем образования государств-участников СНГ. Минск, 2001.
343. **Образовательные стандарты петербургской школы.** Информатика. СПб., 1997.
344. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка. М.: АЗЪ, 1995. 925 с.
345. **Околелов О.П.** Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития // Высшее образование в России. 1992. № 2.
346. **Окинавская Хартия Глобального информационного общества** // Дипломатический вестник. 2000. № 8. С. 51—56.
347. **Орлов А.А.** Педагогическое образование: поиск путей повышения качества // Педагогика. 2002. № 10. С. 57—64.
348. **Осмоловская И.** Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе // Народное образование. 2006. № 5. С. 77—80.
349. **Основы педагогики и психологии высшей школы** / Под ред. А.В.Петровского. М: Изд-во МГУ, 1986.

350. **Павлова В.В.** Реализация деятельностного подхода в различных образовательных системах // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 41—46.
351. **Панов В.И.** Психолого-педагогическое проектирование и экспертиза образовательного учреждения // Школьные технологи. 2007. № 6. С. 83—87.
352. **Пахомова Н.Ю.** Что такое метод проектов? // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 93—96.
353. **Пахомова Н.Ю.** Проектная деятельность учащихся: с чего начать? // Школьные технологи. 2007. № 6. С. 117—123.
354. **Педагогические технологии:** Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С.Кукушина. Серия «Педагогическое образование». Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. 320 с.
355. **Педагогический** университет в системе непрерывного педагогического образования: Отчет о НИР (заключит.) / Российский государственный педагогический университет (РГПУ); Руководитель Н.Ф.Радионова. М., 1997. 99 с.
356. **Пейп С.Дж., Чошанов М.** Учебное портфолио — новая форма контроля и оценки достижений учащихся // Директор школы. 2000. № 1.
357. **Пентин А.Ю.** Исследовательская проектная деятельности: структура и цели // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 111—114.
358. **Пеняева С.А.** Рефлексивные составляющие компетентности и особенности их формирования у студентов в процессе обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 11—14.
359. **Пеняева С.** Рефлексия как условие становления компетентностного специалиста // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 31—34.
360. **Перминова Л.М.** Дидактические ориентиры конструирования содержания образования: учебный предмет Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. С. 4—12. № 5.
361. **Переслегин С., Ютанов Н.** Будущее как проект: кризис футурологии. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: <http://www/future/ru/index/phdex/php3?idart=51>
362. **Петрунева Р.М.** Социальная компетентность инженера // Известия волгоградского технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. Межвузовский сборник научных статей. 2004. Вып. 1. № 7. С. 83—88.
363. **Петрунева Р., Дулина Н., Токарев В.** О главной цели образования // Высшее образование в России. 1998. № 3. С. 40—46.

364. **Петрова О.В., Солодова В.А., Жилин С.В., Рогозина Е.А.** Портфолио как форма мониторинга развития школьника // Математика в школе. 2008. № 7. С. 34—41.
365. **Петунин О.** В классах естественно-научного профиля // Народное образование. 2004. № 9. С. 144—147.
366. **Пинский А.А.** Образование свободы и несвобода образования. М.: У РАО, 2001.
367. **Поздняк С.Н.** Исследовательская деятельность школьников и метод проектов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. С. 52—56.
368. **Полат Е.С.** Дистанционное обучение. М.: Владос, 1998.
369. **Полат Е.С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2007.
370. **Полутин С.В., Маколов В.И.** Мониторинг удовлетворенности студентов обучением в вузе в системе менеджмента качества университета // Интеграция образования. 2007. № 1. С. 29—35.
371. **Полонский В.М.** Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 2. С. 4—14.
372. **Попова М.** Социокультурная компетенция — цель вузовского образования // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 157—159.
373. **Практикум по технологиям обучения современного студента /** Грецов А.Г., Даутова О.Б., Крылова О.Н., Соколова И.И., Шилова О.Н. / Под науч. ред. И.И.Соколовой. СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. С. 10.
374. **Проблемное обучение** // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 197—198.
375. **Проблемы** организации развивающей среды в постдипломном образовании / Под ред. С.Г.Вершловского. СПб., 2001.
376. **Программа** развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001—2010 годы (утверждена Коллегией МО РФ в 2001 г.).
377. **Программа** модернизации педагогического образования (приказ МО РФ от 1.04.2003 г. № 1313).
378. **Проекты** федерального государственного стандарта и примерных образовательных программ бакалавра и магистров по направлению подготовки высшего профессионального образования «Геология»/ Национальный проект «Образование». М.: МГУ, 2006. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Министерство образования и науки РФ. 22 февраля 2007 г.

379. **Присяжная А.Ф.** Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся // Педагогика. 2005. № 5. С. 71—78.
380. **Равдин О.** Центр ДО // Высшее образование сегодня. 2000. № 3. С. 121.
381. **Равен Дж.** Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
382. **Равен Дж.** Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999.
383. **Развитие** системы непрерывного многоуровневого педагогического образования. Отчет о НИР (промежуточ.) / Российский государственный педагогический университет (РГПУ); руководитель Бордовский Г.А. 1997. 336 с.
384. **Развитие** системы непрерывного многоуровневого педагогического образования: Отчет о НИР (промежуточ.) / Российский государственный педагогический университет (РГПУ); руководитель Бордовский Г.А. 1997. 250 с.
385. **Разработка** и внедрение модульно-рейтинговой системы обучения на математическом факультете: Отчет о НИР (заключит.) / Алтайский государственный университет (АГУ); руководитель Лаврентьев Г.В. 1998. 9 с.
386. **Раскина И.И.** Системный подход к изучению научных основ информационных технологий // Стандарты и мониторинг. 2004. № 6. С. 39—47.
387. **Редюхин В.И.** Компетенции в коммуникации // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 11—20.
388. **Реформы** образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М.Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. 303 с.
389. **Рихтер Т.В.** Реализация модульных и информационных технологий в условиях модернизации системы школьного математического образования Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 8. С. 49—57.
390. **Рискиев Т., Каримов А.** Мониторинг и управление качеством в системе непрерывного образования Узбекистана // Известия МАН ВШ. 2002. № 1 (19).
391. **Розин В.М.** Культурная деятельность подростка в контексте современной «подростковой культуры» // Школьные технологии. 2004. № 2. С. 16—18.
392. **Романов С.П.** Развитие профессиональной компетентности руководителей водохозяйственных служб: Дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2002. С. 11.

393. **Рыжаков М.В.** Российская система образования: состояние и перспективы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 5. С. 3—13.
394. **Савельев А.Я., Галаган А.И.** Сравнительный анализ структур, уровней и степеней систем образования государств-участников СНГ // Известия МАН ВШ. 2002. № 3 (21). С. 117—135.
395. **Савенкова Т.И.** Ориентация педагогической системы на подготовку конкурентоспособного специалиста разного профиля // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 18—24.
396. **Савенков А.И.** Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 82—89.
397. **Салов Ю.И.** Феномен практической иллюзии в образовательной системе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 38—41.
398. **Салов Ю.И.** Феномен практической иллюзии в образовательной системе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 1. С. 47—51.
399. **Сальников Н., Бурухин С.** Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 4—11.
400. **Салехова Л.Л.** Билингвальная предметная компетенция: модель и уровни реализации // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 46—48.
401. **Самохин В.Ф., Чернолес В.П.** Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 4—9.
402. **Сафонцев С.А., Тришкин А.Г., Певецина Л.М.** Мониторинг профессиональной компетентности учителей физической культуры средствами дидактического теста // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 2. С. 19—22.
403. **Сафонова Т.** Технология контекстной подготовки пилотов // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 132—136.
404. **Свадковский И.Ф.** Метод проектов в системе Дальтон-плана // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 177—183.
405. **Скибицкий Э.Г., Скибицкая И.Ю.** Формирование компетентности начинающего исследователя Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 9. С. 80—90.
406. **Скок Г.Б., Лыгина Н.И.** Как спроектировать учебный процесс по курсу: Учебное пособие. Изд. второе, перераб. и дополн. М.: Педагогическое общество России, 2003. С. 20—25.

407. **Скок Г.Б., Лебедева Е.А.** Развитие персонала как фактор формирования конкурентных преимуществ организации. С. 1—8.
408. **Слободчиков В.И.** Проблемы становления и развития инновационного образования // Инновации в образовании. 2003. № 2. С. 4—28.
409. **Слуцкий В.И.** Личность и технологии в педагогическом процессе // Школьные технологии. 2002. № 4.
410. **Смирнова И.Э.** Модели обучения в системе высшего образования. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2006. № 1. С. 5—14.
411. **Смирнов С.Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для слушателей факультетов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
412. **Сравнительный анализ законов об образовании государственных участников СНГ.** М., СПб., 2000. Ч. I. С. 132—142.
413. **Севрук А.И., Юнина Е.А., Куклина А.В.** Как оценить воспитательную направленность урока // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 2. С. 46—51.
414. **Северцев В.А., Чащихин Б.Д.** Аккредитация учебных заведений. Опыт США. М.: Изд-во МГАП «Мир книги», 1993. 240 с.
415. **Селевко Г.К.** Технологический подход в образовании // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 22—34.
416. **Селевко Г.К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
417. **Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
418. **Селевко Г.К.** Компетентность и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138—142.
419. **Селевко Г.К.** Игровые технологии // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 23—32.
420. **Селезнева Н.А.** Новые тенденции в высшем образовании // Высшее образование сегодня. Рецензируемое издание ВАК России по психологии и педагогике. 2004. № 4. С. 36—44.
421. **Семенова И.И.** Мониторинг эффективности деятельности общеобразовательной школы по укреплению здоровья учащейся молодежи // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 2. С. 23—27.
422. **Сенашенко В., Халин В.** Не пора ли остановиться и осмотреться? // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 29—38.
423. **Сергеенко И.Ю.** Методическая задача как способ организации познавательной деятельности студентов // Образовательные технологии. 2007. № 1. С. 96—101.

424. **Сергеева Л.А.** Реализация контекстного подхода в процессе обучения общеобразовательным дисциплинам студентов вуз (на примере экономических специальностей): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
425. **Сизова Е.Р.** Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития // Высшее образование сегодня. 2007. № 11. С. 36—38.
426. **Системы** высшего образования стран Запада. М.: Изд-во УДН, 1991.
427. **Системы** образования развивающихся стран. М.: Изд-во УДН, 1989.
428. **Советский** энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1985.
429. Современный словарь иностранных слов. М.: Рус. яз., 1992.
430. **Соловьева И.Б.** Становление творческой активности будущего педагога // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 1. С. 60—63.
431. **Соловов А.** Мифы и реалии дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2000. № 3. С. 116—120.
432. **Сомов Д.С.** Актуальные проблемы гуманистической педагогики // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 8—14.
433. **Сомов Д.С.** Социальная адаптация в процессе реализации здоровьесбережения в вузе // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 14—18.
434. **Сопровождение** личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе: Научно-методическое пособие / Отв. ред. Л.Н.Бережнова, В.И.Богословский, В.В.Семикин. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. 158 с.
435. **Соснин Н.** Компетентностный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 42—45.
436. **Социальная политика** / Под общ. ред. Н.А.Волгина. М., 2003. С. 58.
437. **Сунгатуллина Р.И.** Готовность учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся как педагогический феномен и особенности его формирования в системе повышения квалификации // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 35—39.
438. **Сунгатуллина Р.И.** Моделирование готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся в процессе повышения квалификации // Инновации в образовании. 2008. № 2. С. 42—47.

439. **Табачук Н.** Информационная компетенция студентов гуманитарного вуза // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 121—131.
440. **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
441. **Тараданова И.** Какими быть стандартами довузовского профессионального образования? // Образование и стандарты. 2006. № 5. С. 96—103.
442. **Тармаева Е.В.** Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Уде, 2007.
443. **Татур А.О.** Базовая технология производства контрольных измерительных материалов ЕГЭ // Оценка качества образования. 2007. № 1. С. 9—15.
444. **Ташкинов А., Лалетин В., Столбова И.** Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационных технологиях обучения // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 128—133.
445. **Текеева С.З.** Формирование мотивации учащихся к применению технологии рейтингового контроля знаний // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 48—49.
446. **Тенденции** развития высшего образования в современном мире (социально-экономический аспект): труды исследовательского центра. Московский Государственный Университет им. М.В.Ломоносова. Экономический факультет. М., 1992.
447. **Терехов П.** Педагогическая компетентность в сфере культуры // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 124—126.
448. **Тестов В.** Математика и Болонский процесс // Высшее образование в России. 2005. № 12. С. 40—42.
449. **Тигров В.П.** Принципы развития творческого потенциала личности учащегося в технологическом образовании // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 1. С. 55—60.
450. **Тигров В.П.** Проблема поиска закономерностей развития творческого потенциала в личностно-ориентированном технологическом образовании // Вестник университета Российской академии образования. 2007. № 2. С. 27—32.
451. **Тимчесенко С., Лазичев А., Гураков А.** Групповое проектное обучение // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 25—31.
452. **Тихомирова Т.С.** Технология как способ развития качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 3. С. 3—8.
453. **Токачев Г.П.** К проблемам модернизации профессионального образования Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2006. № 2. С. 78—86.

454. **Толпегин А.В.** Анти-болонья или духовное универсальное в высшем образовании // Известия Уральского государственного университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2007. Вып. 13. № 49. С. 320—327.
455. **Ткаченко Н.Г.** Тесты по грамматике русского языка: В 2 ч. М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997. Ч. 1. 256 с.
456. **Труды** исследовательского центра. Тенденции развития высшего образования в современном мире (социально-экономический аспект). М., 1992.
457. **Третьяков П.И.** Управление школой по результатам. М., 1998.
458. **Тюников Ю., Мазниченко М.** Преподаватель и студент: сценарий взаимодействия // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 97—105.
459. **Тюников Ю., Мазниченко М.** Анализ инновационной деятельности образовательных учреждений: сценарный подход // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 5. С. 8—18.
460. **Тычинкина Т.П.** Формирование профессиональной компетентности у будущих психологов в условиях дополнительного образования: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007.
461. **Уварина Н.В.** Мониторинг самоактуализации младших школьников в творческой деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 6. С. 24—27.
462. **Фалина И.Н.** Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике // Информатика. 2006. № 7.
463. **Фалилеева М.** Вариативная система контроля как технология контекстного обучения // Высшее образование в России. 2007. № 5. С. 128—131.
464. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка: В 4 т. / Перев. и доп. О.Н.Трубачева. М.: Прогресс, 1964—1973.
465. **Федеральный Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»** // Официальные документы в образовании. 2002. № 14. С. 60—103.
466. **Федоров А.В.** Медиакomпетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 75—108.
467. **Федоров И.** Качество образования — категория фундаментальная // Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 3—7.
468. **Федоров И.Б., Еркович С.П., Коршунов С.В.** Высшее профессиональное образование: Мировые тенденции: (Социальный и философский аспекты). М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 1998. 368 с.
469. **Федорова Т.А.** Деловая игра как метод активного обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 15—17.

470. **Физика.** Тесты 11 класс. Варианты и ответы централизованного тестирования. М.: Прометей, 1999. 87 с.
471. **Филатова М., Волкова Л.** Социальные компетенции и современное образование // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 65—72.
472. **Филлипов В.** Высшая школа России перед вызовами XXI века // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 5—15.
473. **Философский** энциклопедический словарь. М., 1983.
474. **Фокин Ю.Г.** От системности целей к системности структур высшего образования // Методология исследований, проектирования и менеджмента в области высшего образования: Сб. науч. трудов. М., 1996.
475. **Фокина О.А.** Гуманитарная компетентность будущих специалистов сервиса // Высшее образование в сегодня. 2007. № 4. С. 51—62.
476. **Фомина С.И.** Использование алгоритмов деятельности в математической подготовке будущих инженеров в аспекте реализации квалификационных требований // Стандарты и мониторинг в образовании. 2007. № 2. С. 50—53.
477. **Фрумкин И.Д.** Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
478. **Хабибуллина Э.** Подготовка студентов к творческой деятельности // Высшее образование в России. 2006. № 9. С. 95—99.
479. **Целеполагание** как инструмент обеспечения целостности развития муниципальных образований // Муниципальный мир. 1999. № 5. С. 3—5.
480. **Царев В.** Преимущества дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2000. № 4. С. 124—130.
481. **Чебышев Н., Каган В.** Высшая школа XXI века: проблема качества // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 19—24.
482. **Чельшкова М.Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М.: Логос, 2002.
483. **Черемисина А.Л.** Формирование правовой компетентности старших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000.
484. **Черная И.П.** Создание учебно-методических комплексов на основе компетентного подхода. [Электрон. ресурс]: Режим доступа: http://www.vvsu.ru/dap/development_program/files/sozдание_umk.ppt
485. **Чечевицина М.** Творческие задачи на уроке // Народное образование. 2004. № 9. С. 129—135.
486. **Чупандина Е.** Обеспечение качества образования в классическом университете // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 70—74.

487. **Чучалин А., Боев О., Кришова А.** Качество инженерного образования: мировые тенденции в терминах компетенций // Высшее образование в России. 2006. № 8. С. 9—17.
488. **Чучалин А., Боев О.** Требования к компетенциям выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 26—29.
489. **Шадриков В.** Структурно-содержательные реформы и качество образования // Высшее образование в России. 1996. № 1. С. 65—73.
490. **Шадриков В.Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26—41.
491. **Шаламова О.** Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 81—84.
492. **Шаронова С.А.** Компетентностный подход и стандарты в образовании (сравнительный анализ стран ЕС и России) // Социс. 2008. № 1. С. 138—145.
493. **Шатрова Н.Н.** Модификация интегральной образовательной технологии // Школьные технологии. 2003. № 5. С. 70—74.
494. **Шершнева В.А., Карнаухова О.А., Сафонов К.В.** Математика и информатика в вузе: взгляд из будущего // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 10—12.
495. **Шершнева В., Перехожева Е.** Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 152—154.
496. **Шишов С., Агапов А.** Компетентностный подход к образованию // Лучшие страницы педагогической прессы. 2002. № 3. С. 5.
497. **Шишов С.Е., Кальней В.А., Мищенко Е.А., Матвеева Т.М.** Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 6. С. 16—21.
498. **Шишов С.Е., Кальней В.А., Мищенко Е.А., Матвеева Т.М.** Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 5. С. 23—31.
499. **Шишов С.Е., Кальней В.А., Мищенко Е.А., Матвеева Т.М.** Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 1. С. 16—20.
500. **Шишов С.Е., Кальней В.А., Мищенко Е.А., Матвеева Т.М.** Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 2. С. 17—23.
501. **Шкарин В., Буланов Г.** Внутривузовское управление качеством обучения // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 29—33.

502. **Щербачева Л.** Профессионально-ориентированное обучение информатике // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 167—169.
503. **Элерс У.Д.** О повышении грамотности в вопросах качества в сфере e-Learning в Европе // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 43—54.
504. **Юрасов И.А., Юрасова О.Н.** Социально-коммуникативный аспект педагогических технологий // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 19—22.
505. **Яхина С.М.** Организация непрерывного образования как основа формирования новых жизненных установок личности //Северный регион: наука, образование, культура. 2005. № 1. С. 54—58.
506. **Яценко В.Н., Маркелова Т.В., Невзорова Т.В.** Специфика подготовки учителя сельской школы в системе непрерывного педагогического образования (региональный аспект) // Педагогическое образование и наука. 2002. № 1. С. 25—31.
507. **Billing D.E., Furniss B. S.** Aims, Methods and Assessment in Advanced Science Education.
508. **Bloom B.S.** The relationship between educational objectives and examinations designed to measure achievement in general education courses at the college level. A diss. Chicago, 1946.
509. **The Development** of Education. National Report of Republic of Bulgaria Ministry of Educational and Science. International Bureau of Education, 2000.
510. **Campbell N.R.** An Account of the Principles of Measurement and Calculation. N-Y. Longmans, Green and Co, Ltd, 1928.
511. **Cooms C. H., Dawes R. M., Tversky A.** Mathematical Psychology. An Elementary Introduction. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.
512. **Cattell R.B.** Personality. N-Y, McGraw-Hill, 1950.
513. **Higher** Education in Hungary in the Year of the Millenium. Ministry of education. Budapest, 2000. The Education System in Italy. The Information Data base on Education Systems in Europe. EURYBASE 2001. Brussels, 2001.
514. **Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996 Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. С. 11.
515. **Super D.E.** A Theory of Vocational Development // The American Psychologist. N.Y., 1953. Vol. 8. P. 11—186.
516. **Tasker M.E., Pakham D.E.** Freedom, Funding and Future of the Universities // Studies in higher education. L., 1990. Vol. 15. № 2. 83.

517. **Maslow A.** Motivation and Personality. N.Y., 1961.
518. **Massachusetts** Institute of Technology. Bulletin 1987/88. Courses and degree Programs Issue. MIT Press. 1987.
519. **A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform.** The National Commission on Excellence in Education. Washington, 1983.
520. **Krathwohl D. R., Bloom B. S., Musia B. B.** Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals.
521. **University** Education in Italy. Rome, 1996.
522. **Kutt K., Udam M., Vaht G.** Higher Education in Estonia. Second Edition. Tallin, 2000.
523. **Project** Tuning. EC. 2006.
524. **Tuning** Educational Structures in Europe / EC. Educational and Culture Socrates-Tempus. 2006.
525. <http://testolog.narod.ru> — сайт профессора Аванесова Вадима Сергеевича.
526. <http://fepo.informika.ru/>
527. www.eindos.ru/news/compet-dis.htm

ПУБЛИКАЦИИ АВТОРОВ МОНОГРАФИИ

1. **Абрамов А.В.** Гуманитарный университет как источник инноваций // Новые технологии обучения как условия модернизации Российского образования: Материалы окружной научно-практической конференции (Нижевартовск, 10 ноября 2006 года). Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2007. С. 3—5.
2. **Абрамов А.В., Махутов Б.Н., Петров Д.А.** Информатизация университета как фактор повышения качества обучения в вузе (на примере Нижевартовского государственного гуманитарного университета) // Пятая юбилейная межрегиональная научно-практическая конференция «Информационные технологии и решения для «электронной России», Ханты-Мансийск, 7—11 июня 2006 г. Ханты-Мансийск: Уральское литературное агентство, 2006. С. 245—249.
3. **Абрамов А.В.** Цели образования: действительные и мнимые (Статья, рецензированный журнал) // Профессиональное образование. Столица. № 11. 2007.
4. **Абрамов А.В., Карпов А.К.** Традиции и инноватика в контексте целеполагания // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижевартовск, 25 апреля 2008 г.). Нижевартовск: НГТУ, 2008. С. 7—14.
5. **Абрамов А.В., Абрамова Н.В.** Последовательности проблемных ситуаций в обучении // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы 7 Всерос. научно-практ. конф. в 10 ч. Ч. 5 /Академия повыш. квал. и проф. перепод. работ. образ.; Челяб. Ин-т перепод. и по квал. работ. образ. Челябинск: Изд-во «Образование», 2008. С. 92—95.
6. **Абрамов А.В.** Проблемное обучение в контексте компетентного подхода // Модернизация содержания педагогического образования с позиции компетентного подхода: Сборник статей / Под науч. ред. В.В.Обухова, С.И.Поздеевой. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. С. 81—86.
7. **Абрамов А.В.** Организация и содержание самостоятельной работы студентов по алгебре и геометрии: Учебно-методические материалы по дисциплине «Алгебра и геометрия» (Специальность «Информационные системы и технологии»). Нижевартовск: НГТУ, 2008.
8. **Абрамов А.В.** Основные понятия и теоремы алгебры и геометрии: Учебно-методические материалы по дисциплине «Алгебра и геометрия» (Специальность «Информационные системы и технологии»). Нижевартовск: НГТУ, 2008.

9. **Абрамов А.В.** Организация и содержание самостоятельной работы студентов по геометрии: Учебно-методические материалы по дисциплине «Геометрия» (раздел «Топология и дифференциальная геометрия») (Направление «Физико-математическое образование»). Нижневартовск: НГГУ, 2009.
10. **Абрамов А.В.** Организация и содержание самостоятельной работы студентов по геометрии: Учебно-методические материалы по дисциплине «Избранные главы дифференциальной геометрии» (Специальность «Прикладная математика»). Нижневартовск: НГГУ, 2009.
11. **Артемяева Г.Н., Манаева Р.Ф.** Роль информационных потоков в повышении квалификации педагогов // Теория и практика подготовки специалистов в современной высшей школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.В.Романова. Магнитогорск: МаГУ, 2004. С. 40—43.
12. **Артемяева Г.Н.** Этапы разработки целенаправленной системы тестовых заданий // Теория и практика подготовки специалистов в современной высшей школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Е.В.Романова. Магнитогорск: МаГУ, 2005. С. 14—18.
13. **Артемяева Г.Н.** Тест в учебном процессе как инструмент объективной оценки учебных достижений студентов // Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2006. С. 25—32.
14. **Артемяева Г.Н.** Основные проблемы внедрения компьютерного тестирования как средства мониторинга качества учебных достижений студентов вуза // Качество образования: единство обучения, воспитания и развития: Материалы окружной научно-практической конференции. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2006.
15. **Артемяева Г.Н.** Педагогическое тестирование в системе мониторинга качества образовательного процесса // Проблемы целеполагания в учебном процессе: Сб. науч. тр. / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2007. С. 15—22.
16. **Артемяева Г.Н.** Использование кейс-метода в процессе преподавания курсов дисциплины «Педагогика» на отделении истории Гуманитарного факультета НГГУ // Новые технологии обучения как условие модернизации российского образования: Материалы окружной научно-практической конференции. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2007. С. 26—28.
17. **Артемяева Г.Н.** Использование «Портфолио» в процессе образования вуза // Актуальные проблемы профессионального образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.А.Ибрагимов, Г.Г.Кругликова. Нижневартовск: НГГУ, 2008. С. 102—112.

18. **Артемьева Г.Н.** Портфолио как средство аутентичного оценивания учебной деятельности студентов в рамках дисциплины «Педагогика» // Новые образовательные технологии профессионального образования в образовательном процессе вузов, сузов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижевартовск, 30 мая 2007 г.) Отв. ред. Г.Г.Кругликова. Нижевартовск: НГГУ, 2008. С. 7—14.

19. **Артемьева Г.Н.** Использование портфолио в образовательном процессе вуза // Инновации в учебном процессе: аспект целеполагания: Сборник научных трудов/ Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2008. С. 3—15.

20. **Артемьева Г.Н.** Портфолио как инновационный способ оценивания результатов учебных достижений в вузе // Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижевартовск, 25 апреля 2008 г.). Нижевартовск: НГГУ, 2008. С. 7—14, 28—38.

21. **Безбородова Ю.В.** Приемы активизации деятельности студентов, используемые в преподавании дисциплины «Основы теории коммуникации» // Качество образования и инновационная деятельность. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. г.Нижевартовск, 25 апреля 2008 г.Нижевартовск: Издательство НГГУ, 2008. С. 54—57.

22. **Безбородова Ю.В.** Кейс-метод // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 163—165.

23. **Сборник** тестовых заданий для оценки знаний по дисциплине «Информатика». Сост. Б.Н.Махутов. Нижевартовск: НГГУ, 2008. 44 с.

24. **Информационная** технология мониторинга качества оценочных средств (Часть 1). Методические рекомендации для преподавателей вузов. Сост. Б.Н.Махутов. Нижевартовск: Нижеварт. гос. пед. ин-т, 2005. 31 с.

25. **Информационная** технология мониторинга качества оценочных средств (Часть 2). Методические рекомендации для преподавателей вузов. Сост. Б.Н.Махутов. Нижевартовск: Нижеварт. гуманит. ун-т, 2006. 56 с.

26. **Махутов Б.Н.** Педагогическое тестирование в условиях реализации компетентностного подхода к обучению. Информационные технологии в высшей и средней школе: Материалы региональной научно-практической конференции. (Нижевартовск, 11 декабря 2008 г.) / Отв. ред. Т.Б.Казиахмедов. Нижевартовск: НГГУ, 2009. С. 87—91.

27. **Махутов Б.Н.** Информационная компетентность специалиста высшего профессионального образования. Качество образования и инновационная деятельность: Материалы Всероссийской научно-практической

конференции. (Нижевартовск, 25 апреля 2008 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск: НГГУ, 2008. С. 159—163.

28. **Махутов Б.Н.** Информационно-коммуникационная компетентность специалиста высшего профессионального образования. Материалы VII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» в 10 ч. Ч. 5 Москва—Челябинск. 2008. С. 62—66.

29. **Махутов Б.Н.** Формирование информационной компетентности учителя математики: Проблемы целеполагания. Сборник статей «Реализация компетентного подхода в образовательной практике педагогических учебных заведений» / Под науч. ред. С.И.Поздеевой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. С. 213—218.

30. **Махутов Б.Н.** О Т-образной доминанте в курсе информатики. Информатика и образование, 2007. № 12. С. 101—102.

31. **Махутов Б.Н.** Использование современных коммуникационных технологий как средство формирования информационной компетентности студентов. Шестая межрегиональная научно-практическая конференция «Информационные технологии и решения для «Электронной России»» (Ханты-Мансийск, 7—8 июня 2007 г.). Т. 2. Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного университета, 2007. С. 85—90.

32. **Махутов Б.Н.** Целеполагание как объект измерения латентной переменной в образовании. Материалы окр. научно-практ. конф. «Новые технологии обучения как условие модернизации Российского образования» (Нижевартовск, 10 ноября 2006 г.) / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2007. С. 17—22.

33. **Махутов Б.Н.** Мониторинг целеполагания информационными средствами. Проблемы целеполагания в учебном процессе: состояние и решение. Сборник научных трудов / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. гуманит. ун-та, 2007. С. 53—56.

34. **Махутов Б.Н.** Методическое обеспечение тестовых технологий оценки качества образования Совершенствование структуры вузовских элементов системы обеспечения качества подготовки специалистов НГГУ: Статьи, тезисы, материалы / Отв. ред. В.Л.Вижиченко. Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2007. С. 128—132.

35. **Махутов Б.Н.** Информационные технологии оценки качества образования. Педагогические измерения: состояние и перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции. (Астана, 22—23 сентября 2006 г.). С. 206—212.

36. **Махутов Б.Н.** Формирование критериев и оценочных показателей качества подготовки специалистов по дисциплинам информатики и

информационных технологий. Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание. Сборник научных трудов / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2006. С. 61—73.

37. **Махутов Б.Н.** Информационные технологии мониторинга целеполагания в образовании. Качество учебного процесса: мониторинг и целеполагание. Сборник научных трудов / Отв. ред. А.В.Абрамов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2006. С. 73—78.

38. **Махутов Б.Н.** Повышение качества учебного процесса на основе современных информационных технологий. Материалы окр. научно-практ. конф. «Качество образования: единство обучения, воспитания и развития» (Нижневартовск, 25 октября 2005 г.) / Отв. ред. Б.Н.Махутов. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гуманит. ун-та, 2006. С. 98—102.

39. **Махутов Б.Н.** Критерии и оценочные показатели качества подготовки специалистов по дисциплинам информатики и информационных технологий (тезисы). Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окр. научно-практ. конф. (Нижневартовск, 29—31 марта 2004 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2005. С. 194—195.

40. **Махутов Б.Н.** Информационные средства и методика их использования в процессе наблюдения за формированием системы обеспечения качества подготовки специалистов. Проблемы обеспечения качества подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования: Материалы окр. научно-практ. конф. (Нижневартовск, 29—31 марта 2004 г.). Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2005. С. 48—51.

41. **Махутов Б.Н.** Шкала оценки воспитательных возможностей образовательного процесса. Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири: современное состояние, перспективы развития: Материалы региональной научно-практической конференции (Нижневартовск, 8—9 февраля 2005 г.). Нижневартовск: Нижневарт. гос. пед. ин-т, 2005. С. 252—257.

42. **Наумов Н.Д.** Реализация проблемы профильного обучения в современной школе // Проблемы педагогической инновации. Профильное образование. Материалы VIII региональной научно-практической конференции. Тобольск, 2004.

43. **Наумов Н.Д., Вишеченко В.Л., Марина М.Ю., Снегирева Т.В.** Маркетинговые услуги образовательных учреждений по работе с одаренными детьми (учебно-методическое пособие). Нижневартовск: Издательство Нижневартовского педагогического института, 2005.

44. **Наумов Н.Д.** К вопросу о проблеме организации воспитательной работы в вузе на современном этапе // Воспитательная работа в педагогических вузах Западной Сибири Современное состояние, перспективы развития (материалы региональной научно-практической конференции). Нижневартовск: Издательство Нижневартовского педагогического института, 2005.

45. **Наумов Н.Д., Вижиченко В.Л., Марина М.Ю., Снегирева Т.В.** Процедуры идентификации, диагностики роста и развития детей с признаками одаренности // Всероссийская научно-практическая конференция «Менеджмент в образовании: опыт, перспективы, проблемы». Ярославль, 2005. С. 83—85.

46. **Наумов Н.Д., Вижиченко В.Л., Марина М.Ю., Снегирева Т.В.** К проблеме построения маркетинговой модели образовательных услуг в системе работы с одаренными детьми // Всероссийская научно-практическая конференция «Менеджмент в образовании: опыт, перспективы, проблемы». Ярославль, 2005. С. 79—83.

47. **Наумов Н.Д., Вижиченко В.Л., Марина М.Ю., Снегирева Т.В.** Современное состояние работы с одаренными детьми в сфере образования // Всероссийская научно-практическая конференция «Менеджмент в образовании: опыт, перспективы, проблемы». Ярославль, 2005. С. 76—79.

48. **Наумов Н.Д., Вижиченко В.Л., Марина М.Ю., Снегирева Т.В.** Возможности разнопрофильных образовательных учреждений по организации маркетинговых услуг в работе с одаренными детьми. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2005.

49. **Наумов Н.Д., Балдина Е.Л.** Психологические особенности организации педагогического общения в высшей школе в свете модернизации российского образования. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2005. С. 74—79.

50. **Наумов Н.Д.** Целеполагание в контексте учебной деятельности студентов вузов // Региональная научно-практическая конференция «Социально-экономические, правовые и культурно-исторические аспекты развития нефтегазового региона. Нижневартовск, 2006. С. 48—54.

51. **Наумов Н.Д.** Философские основания современной парадигмы образования // Международная очно-заочная научная конференция (посвященная 150-летию со дня рождения Г.В.Плеханова). 5-е Марксовские чтения. Социализм как реальность: прошлое, настоящее, будущее. Нижневартовск, 2006. С. 21—30.

52. **Наумов Н.Д.** Современные проблемы практической реализации научных основ психолого-педагогического маркетинга в региональном образовании // Развивающая психологическая среда: семейная, образовательная, профессиональная: Материалы I Региональной научно-практической

конференции / Отв. ред. Н.В.Дорофеева, Нижневартовск. Ч. I. 2007. С. 17—32.

53. **Наумов Н.Д., Вишеченко В.Л., Марина М.Ю., Снегирева Т.В.** Оказание маркетинговых услуг образовательными учреждениями по работе с одаренными детьми. Учебное пособие Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2007.

54. **Наумов Н.Д.** Профильное обучение как механизм саморазвития и самореализации личности учащегося в современном социуме // Проблемность в общем и профессиональном образовании как условие повышения качества жизни выпускников школы, вуза: Материалы III Западно-Сибирской Всероссийской научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. С. 260—262.

55. **Наумов Н.Д.** Современное образование: философский аспект // Проблемы истории культуры: Сборник научных трудов Вып. 5 / Отв. ред. В.И.Полищук, Я.Г.Солодкин. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008. С. 160—167.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение	5
1. Теоретическое состояние и практический опыт организации, построения и реализации контекстно-компетентного подхода к обучению	7
1.1. О подходах к обучению	7
1.2. Противоречия в образовании и противоречия в обществе	12
1.3. Источники противоречий	17
1.4. О понятии компетенции и компетентности, их классификация	22
1.5. Практическая реализация компетентного подхода.....	34
2. Обоснование университетской системы управления по разработке и внедрению контекстно-компетентного подхода к обучению	38
2.1. Общая характеристика и содержание современных требований в системе инновационной деятельности вуза.....	38
2.2. Определение готовности профессорско-преподавательского состава к реализации контекстно-компетентного подхода	42
2.3. Механизм реализации контекстно-компетентного подхода	46
2.4. Анализ результатов внедрения контекстно-компетентного подхода на первых этапах	61
2.5. Мероприятия по внедрению контекстно-компетентного подхода в Нижневарттовском государственном гуманитарном университете	65
2.6. Материально-техническое обеспечение	72
2.7. Выводы и предложения	74
3. Модель УДК в системе компетентного подхода	78
3.1. Цели и задачи УДК	78
3.2. Рекомендации по постановке и формулированию целей обучения в УДК.....	79
3.3. Рекомендации по содержанию УДК	90
3.4. Модель УДК, рассчитанная на подготовку бакалавров	92
3.5. Модель УДК для магистратуры	106

3.6. Модель УДК для подготовки специалистов, принятая в Нижневартовском гуманитарном университете	108
3.7. Организация самостоятельной работы по дисциплине «Информатика» в условиях реализации компетентностного подхода к обучению	113
3.7.1. Модульный принцип в курсе «Информатика»	
3.7.2. Самостоятельная работа в курсе «Информатика»	116
4. Обоснование средств педагогических измерений достижений обучающихся (портфолио)	119
4.1. О методологии педагогических измерений	119
4.2. Диагностика и контроль учебных достижений студентов	121
4.2.1. Виды контроля учебных достижений студентов в вузе	121
4.2.2. Функции контроля учебных достижений студентов в вузе.....	123
4.2.3. Оценка учебных достижений студентов вуза	124
4.3. Педагогическое тестирование в условиях реализации компетентностного подхода к обучению	126
4.3.1. Тест как контрольно-измерительный материал учебных достижений учащихся	127
4.3.2. Требования, предъявляемые к заданиям в тестовой форме.....	134
4.3.3. Тестовые технологии в Нижневартовском государственном гуманитарном университете.....	141
4.3.4. Тестовые задания на определение уровня сформированности инструментальных компетенций	147
4.4. Портфолио как современное средство оценивания учебных достижений студентов	155
4.4.1. Портфолио как средство аутентичного оценивания учебных достижений студентов.....	157
4.4.2. Типология портфолио	163
4.4.3. Структура портфолио.....	168
4.4.4. Требования к оформлению.....	174
4.4.5. Методические рекомендации по организации работы с портфолио.....	175

<i>4.4.6. Портфолио студента по дисциплине</i>	
<i>«Гендерология и феминология»</i>	180
Глоссарий	190
Список сокращений	198
Литература	199
Публикации авторов монографии	234

Научное издание

**ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ
КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ
В ГУМАНИТАРНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Коллективная монография

Редактор *Л.В.Алексеева*
Художник обложки *Л.П.Павлова*
Компьютерная верстка *А.З.Насибуллиной*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 19.11.2009
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 15,25
Тираж 500 экз. Заказ 925

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартковского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*