

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ГАЛУСТЯН Ольга Владимировна

**СИСТЕМА ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО
СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Специальность

13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования»

(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени доктора

педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор

Бережная Ирина Федоровна

Воронеж

2016

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. 27	27
1.1. Контроль в системе высшего образования и принципы его реализации ..	27
1.2. Общенаучные подходы к организации полифункционального контроля в современном образовании	40
1.3. Конкретно-научные подходы к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе	57
Выводы по Главе 1	79
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ	83
2.1. Виды, типы и функции контроля сформированности компетенций будущих специалистов	83
2.2. Методы контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе	98
2.3. Формы контроля сформированности компетенций студентов в системе высшего образования.....	107
2.4. Основные понятия и компоненты системы полифункционального контроля	122
Выводы по Главе 2	144
ГЛАВА III. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	147
3.1. Информационные технологии контроля в организации учебного процесса	147
3.2. Контроль в виртуальной образовательной среде в современном образовании	156

3.3. Характеристика основных систем оценивания знаний обучающихся в мировой педагогической практике	174
Выводы по Главе 3.....	182
ГЛАВА IV. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ СИСТЕМЫ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	185
4.1. Разработка критериев оценивания сформированности компетенций будущего специалиста.....	185
4.2. Ход и результаты констатирующего этапа эксперимента	204
4.3. Формирующий эксперимент по реализации системы полифункционального контроля сформированности компетенций студентов	215
4.4. Итоги экспериментальной работы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшем образовании	253
Выводы по Главе 4.....	326
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	330
ЛИТЕРАТУРА	334
ПРИЛОЖЕНИЯ	382

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Высшее образование в современных условиях переживает этап глобальных перемен. На государственном уровне происходит переход от знаниевой парадигмы в образовательном процессе, существовавшей на протяжении нескольких столетий, к компетентностной. Согласно «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», развитие экономики Российской Федерации непосредственно связано с подготовкой компетентных специалистов в сфере профессиональной деятельности. Сегодня цели высшего образования состоят в формировании у выпускников целостной картины мира с ее нормами, идеалами, ценностями, которые выступают в качестве ориентиров и регуляторов человеческих отношений. К современным студентам высших учебных заведений предъявляются высокие требования. Возникает необходимость в специалистах нового типа, основными характеристиками которых являются: профессиональная квалификация высокого уровня, готовность к саморазвитию, умение критически и творчески мыслить, проявляющееся в решении профессиональных задач различного характера, которые направлены на обеспечение развития страны. Конкурентоспособность современного специалиста связана, прежде всего, с уровнем сформированности его компетенций в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Необходимость соблюдения требований ФГОС ВО к результатам освоения основных образовательных программ отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 2014 года, Федеральном законе от 2 мая 2015 года (№ 122-ФЗ) «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьями 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Требования ФГОС ВО определяют формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Все это актуализирует проблему контроля и оценивания уровня сформированности компетенций

студентов вузов в современных условиях. Обеспечение высокого качества обучения, как первостепенной задачи в условиях рыночной экономики, и конкуренции невозможно без разработки системы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе – неотъемлемой части образовательного процесса в вузе. Развитие будущего специалиста непосредственно связано с контролирующими стратегиями в образовании, ориентированными на организацию контроля уровня сформированности компетенций студентов таким образом, чтобы студент – будущий специалист – мог самостоятельно и активно действовать, принимать решения, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

В рамках новых стандартов высшего образования (Стандартов третьего поколения) разрабатываются фонды оценочных средств и паспорта компетенций в различных образовательных программах. Но эта работа еще не приобрела системного характера, к настоящему времени не создана единая система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Степень разработанности проблемы исследования.

Отдельные аспекты проблемы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе анализировались в отечественной и зарубежной педагогике.

Изучением современного образовательного процесса в высшей школе занимались и занимаются Н.В. Асташкина, С.И. Архангельский, И.Ф. Бережная, М.А. Вейт, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, М.Д. Ильязова, Н.В. Козлова, В.А. Корвяков, Б.Г. Оганянц, В.И. Писаренко, М.Э. Рябова, Д.В. Чернилевский, которые анализируют как общие, так и частные вопросы организации учебного и воспитательного процесса в вузе, направленного на повышение качества профессиональной подготовки специалистов.

Проблемы компетентности и компетенций современного специалиста рассматриваются в работах Э.Г. Азимова, А.С. Андриенко, А.Л. Бердичевского, Н.А. Бессмертной, И.А. Зимней, Э.П. Комаровой, С.А. Писаревой, С.Б. Серяковой,

Е.Н. Солововой, Л.О. Филатовой, А.В. Хуторского, А.Н. Щукина, в которых авторы под компетенцией понимают способность, готовность, умение применять знания в практической деятельности, а под компетентностью – совокупность разнообразных компетенций специалиста. Общетеоретические основы компетентностного подхода разрабатываются В.И. Байденко, А.А. Вербицким, И.А. Зимней, А.В. Хуторским и др. В их исследованиях подчеркивается необходимость повышения качества подготовки студентов вуза на основе формирования компетентности будущих специалистов. В последнее время защищены диссертационные работы (С.Н. Алиев, Н.М. Андронкина, Н.А. Бессмертная, Л.И. Колесникова, Н.Д. Колетвинова, Ю.В. Подзюбанова, Г.Е. Поторочина, Н.М. Саенко, О.Г. Субботина), посвященные формированию отдельных компетенций (профессиональной, лингвосоциокультурной, профессиональной коммуникативной, интеркультурной, педагогической, социокультурной и др.). В этих работах затрагивается вопрос о контроле сформированности данных компетенций. При этом, как правило, речь идет о покомпонентном анализе – контролируются отдельные умения и навыки студентов, отдельные личностные и профессиональные качества.

В исследованиях, посвященных непосредственно контролю, в основном рассматривается контроль уровня обученности студентов. В трудах таких отечественных ученых, как Б.Г. Ананьев, Н.В. Белозерцева, М.Е. Брейгина, И.В. Гладкая, И.Н. Гулидов, В.С. Кукушин, А.В. Нестеров, Е.Н. Соловова, К.М. Хоруженко, Д.В. Чернилевский, А.Н. Шатун, подчеркивается, что контроль является важной частью учебного процесса. Вопросы проверки и оценки знаний в учебном процессе отражены в исследованиях В.Г. Айнштейна, Б.Г. Ананьева, Н.Г. Выжимовой, И.Г. Гольцовой, Е.Г. Матвиевской. В работах Г.И. Ибрагимова и Е.М. Ибрагимовой анализируются проблемы оценки сформированности компетенций.

Теоретические положения проблемы контроля учебных достижений студентов глубоко разработаны отечественными (Э.Г. Азимовым, О.А. Барабаш, М.Е. Бершадским, В.В. Гузеевым, О.А. Долгиной, В.И. Загвязинским,

И.Ф. Исаевым, И.Л. Колесниковой, В.А. Сластениным, С.Д. Смирновым, Е.Н. Шияновым, А.Н. Щукиным) и зарубежными учеными (L. Balzer, A. Frey, U. Renold, P. Nenniger, H. Thierau, H. Wottawa), в работах которых контроль представлен как способ проверки усвоения изученного материала, определяющий готовность студента к дальнейшему обучению.

В последние годы проводятся исследования контроля уровня обученности студентов в условиях модернизации российской высшей школы (А.С. Андриенко, Н.Г. Корнещук, Г.Е. Экиниль). Но в целом система контроля сформированности компетенций студентов не разрабатывалась.

Проблема полифункциональности в педагогической науке в большей степени рассматривается по отношению к педагогической деятельности (О.М. Чоросова), необходимости использования разнообразных форм и методов организации учебного процесса (С. Хасанов). Вопрос о полифункциональности оценивания ставится в работах Ю.А. Гончаровой. Она делает акцент на развивающем характере оценки.

Группа исследователей (В.С. Аванесов, Е.П. Бакай, Г.Л. Ежова, Г.И. Ибрагимов, В.С. Ким, А.Н. Майоров, Е.А. Михайлычев, И.В. Роберт, С.В. Титова, Е.Э. Удовик, М.Б. Чельшкова, Т.Ш. Шихнабиева) рассматривает использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в организации контроля учебных достижений студентов, подчеркивая, что применение современных технологий облегчает процесс контроля как для преподавателя, так и для студента.

Для нашего исследования важны труды, в которых анализируется оценивание в модульно-рейтинговой системе обучения (А.С. Андриенко, Е.П. Бакай, М.В. Галковской, Н.М. Мкртчян, Т.Н. Сафоновой, М.А. Чошанова, П.А. Юцявичене и др.), и, прежде всего, текущий контроль и стимулирование самостоятельной работы студентов.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы по вопросам контроля в образовательном процессе показал, что исследователи подчеркивают важность контроля как составляющей учебного процесса современного высшего

образования, которая требует обновления диагностического инструментария, разработки критериев оценивания результатов не только обучения, но и в целом уровня профессиональной подготовки будущего специалиста.

Однако в системе современного высшего образования фактически отсутствуют целостные педагогические исследования, в которых рассматривается система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Таким образом, необходимость разработки системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе актуальна и определяется рядом объективных **противоречий**:

– между необходимостью всестороннего контроля уровня сформированности компетенций студентов вуза и недостаточной разработанностью системы контроля, обеспечивающей решение этой задачи;

– между потенциальными возможностями новых образовательных технологий (в том числе компьютерных) для осуществления контроля уровня сформированности компетенций и недостаточным их использованием в учебном процессе;

– между важностью разносторонней оценки уровня компетенций студентов и направленностью существующей системы контроля в основном на оценку знаний;

– между необходимостью контроля сформированности компетенций студентов и отсутствием диагностического инструментария, с помощью которого он бы осуществлялся.

Совокупность выявленных противоречий определяет **проблему исследования**, заключающуюся в разработке методологических, теоретических и технологических основ системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста и педагогических условий ее реализации в практике образовательного процесса высшей школы.

Объектом исследования является профессиональная подготовка будущего специалиста.

Предмет исследования – система контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Цель исследования – разработать систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Гипотеза исследования состоит в том, что контроль профессиональной подготовки компетентного специалиста будет эффективным, если будет разработана система полифункционального контроля данного процесса, предполагающая:

- уточнение содержания понятия «система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе», позволяющее реализовывать данный процесс целенаправленно;

- определение теоретико-методологических основ и выявление принципов данного процесса, обеспечивающих научность и системность контроля;

- выявление основных функций контроля в системе профессиональной подготовки будущего специалиста и их комплексную реализацию;

- обоснование сущностных характеристик системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста;

- разработку совокупности форм и методов контроля (традиционных и инновационных, включая метод «перевернутого обучения», BYOD (Bring Your Own Device), веб-квест, портфолио и др.), позволяющей комплексно оценить сформированность компетенций студента вуза;

- реализацию различных форм и методов контроля в контактной и виртуальной образовательных средах, которые дополняют друг друга и обеспечивают возможность разносторонней оценки уровня сформированности компетенций будущих специалистов;

- разработку критериев, показателей, уровней сформированности компетенций студентов, отражающих содержание и функции контроля;

- выявление педагогических условий, при которых эффективно реализуется система полифункционального контроля сформированности компетенций студентов вуза.

Разработка системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе предполагает решение **следующих задач:**

1. Разработать теоретико-методологические основы, выявить принципы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

2. Раскрыть содержание понятия «система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе» и определить сущностные характеристики этой системы.

3. Охарактеризовать основные функции контроля в системе профессиональной подготовки будущего специалиста.

4. Выявить сущностные характеристики системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

5. Обосновать совокупность форм, видов, типов и методов контроля (традиционных и инновационных), которые реализуются в контактной и виртуальной образовательных средах, позволяющих комплексно оценить уровень сформированности компетенций студента вуза.

6. Разработать критерии, показатели, выделить уровни сформированности компетенций студентов.

7. Выявить педагогические условия, при которых эффективно реализуется система полифункционального контроля сформированности компетенций студентов вуза.

8. Экспериментально проверить эффективность системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Методологическую основу исследования составили:

– *на философском уровне:* идеи о человеке как самодетерминирующейся субстанции (Б. Спиноза) и самопорождении человека как овладении им собственной природой в процессе деятельности (Г. Гегель); философская сущность

человека как активного деятеля, субъекта жизнедеятельности, инициатора своих жизненных проектов (А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Соловьев и др.);

– *на общенаучном уровне:*

– *системный подход* в философской (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, Ю.Г. Волков, А.Н. Кочергин, В.С. Поликарпов, Э.Г. Юдин и др.), психологической и педагогической литературе (Э.Г. Азимов, А.Л. Бердичевский, Е.Н. Богданов, В.П. Зинченко, В.С. Кукушин, Б.Ф. Ломов, Е.А. Макарова, В.А. Мижериков, В.М. Полонский, М.С. Роговин, З.И. Тюмасева, Н.П. Щербак, А.Н. Щукин и др.), который позволяет представить систему полифункционального контроля как совокупность компонентов (элементов и отношений), закономерно связанных друг с другом в единое целое, обладающей свойствами, отсутствующими у образующих ее элементов и отношений;

– *синергетический подход*, основанный на идеях системности, целостности восприятия мира, нелинейности, глубинной взаимосвязи хаоса и порядка, случайности и необходимости (П.К. Анохин, Р.В. Баранцев, В.Г. Буданов, И.В. Ершова-Бабенко, С.П. Капица, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И. Пригожин, И.Н. Трофимов, М.А. Федорова, Г. Хакен, В.А. Харитонова, К. Урнер и др.);

– *квалиметрический подход*, ориентированный на качественную и количественную обработку результатов контроля компетенций (Р.П. Аркаева, Г.Г. Азгальдов, А.Г. Варжапетян, Ю.М. Вишняков, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский, Ю.П. Кураченко, В.П. Панов, С.И. Родзин, С.А. Сафонцев, М.В. Старцев, А.И. Субетто, М.В. Федоров, В.С. Черепанов, Ю.А. Шихов, Д.М. Шпекторов);

– *на конкретно-научном уровне:*

– *деятельностный подход*, который ориентирован на результат образования, при этом обучающийся не только получает готовые знания, но и активно сам познает новое в процессе выполнения профессионально полезных действий и операций, реализует свой творческий потенциал, самостоятельно выбирает

способы деятельности для достижения поставленной цели и нацелен на рефлексивную деятельность и оценку результатов осуществленной деятельности; способствует самореализации личности в учебной деятельности, в том числе и в контроле (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, М.М. Левина, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин);

– *компетентностный подход*, который обуславливает переориентацию образовательного процесса с трансляции знаний и формирования умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, предполагающих развитие потенциала и способностей будущего специалиста к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики, насыщенного информационно-коммуникационного пространства (Э.Г. Азимов, А.С. Андриенко, В.И. Байденко, А.Л. Бердичевский, Н.А. Бессмертная, О.А. Долгина, И.А. Зимняя, И.Л. Колесникова, Э.П. Комарова, С.А. Писарева, В.И. Писаренко, Ю.В. Подзюбанова, Г.Е. Поторочина, С.Б. Серякова, Е.Н. Соловова, Л.О. Филатова, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин);

– *лично-ориентированный подход*, который создает условия для полноценного формирования и развития личности в процессе обучения, становления ее как профессионала, опирается на субъектный опыт обучающегося, максимально учитывает индивидуально-психологические особенности каждого, дает обучающемуся возможность самостоятельно выбрать оптимальные стратегии усвоения учебного материала, определяет обучающегося как активного субъекта учебной деятельности (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Л.Г. Мишина, К. Роджерс, Г.Н. Салтовская, В.В. Сериков, А.С. Смертина, М.П. Сухлоев, И.Н. Филяровская, И.С. Якиманская);

– *контекстный подход*, предполагающий создание учебно-профессиональных ситуаций в процессе обучения, в которых реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность и происходит формирование компетенций, необходимых для ее осуществления

(А.А. Вербицкий, О.И. Агапова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, О.Г. Ларионова, В.И. Швец);

– *на технологическом уровне:* идеи технологизации образовательного процесса в высшей школе, позволившие разработать технологию полифункционального контроля, включающую в себя совокупность форм, видов, типов и методов контроля, которые реализуются в контактной и виртуальной образовательных средах (М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, В.В. Гузеев, И.Ф. Исаев, В.С. Кукушин, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, А.В. Хуторской, Е.Г. Черненко, Д.В. Чернилевский, Е.Н. Шиянов).

Теоретическую основу исследования составили:

– *основные теоретические положения концепций профессионального образования и профессиональной подготовки* (А.Л. Бердичевский, Н.В. Бордовская, Н.М. Борытко, Н.А. Вершинина, Л.А. Громова, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Лаптев, Т.Н. Носкова, В.П. Панасюк, В.И. Писаренко, А.А. Реан, В.А. Сластенин, В.Е. Столяренко, Л.Д. Столяренко, Е.Н. Шиянов, Д.В. Чернилевский, А.Н. Щукин, И.С. Якиманская и др.);

– *теория организации образовательного процесса в высшей школе* (О.В. Акулова, И.Ф. Бережная, Н.А. Вершинина, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, Л.А. Громова, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, Э.П. Комарова, С.А. Писарева, С.Д. Смирнов, В.В. Тимченко, С.Ю. Трапицын, А.П. Тряпицына, Д.В. Чернилевский);

– *основные теории контроля и самоконтроля знаний студентов* (Э.Г. Азимов, М.Е. Брейгина, И.Н. Гулидов, О.А. Долгина, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, Г.А. Китайгородская, И.Л. Колесникова, В.С. Кукушин, П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов, Г.В. Рогова, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, К.М. Хоруженко, Д.В. Чернилевский, Е.Н. Шиянов, А.Н. Щукин, L. Balzer, C. Chapman, A.L. Costa, R.A. Edelfelt, B. Kallick, L. Kaplan, R.S. King, H. Kromrey, H. Thierau, H. Wottawa);

– *концепции контроля в электронном обучении* (Е. Ван Поведская, Г.Л. Ежова, Г.И. Ибрагимов, В.В. Лаптев, Т.Н. Носкова, И.В. Роберт,

Т.Н. Шестакова, А. Andersson, Е. Barbera, J. O'Donoghue, Ch. Dziuban, R.A. Ellis, D.R. Garrison, Ch.R. Graham, M.B. Horn, N.C. Jarkey, M.J. Mahoney, K. O'Neill, M. Peat, S. Sheely, G. Singh, H. Staker, N. Vaughan);

– *основные идеи контроля в теории и практике применения виртуальных образовательных сред* (Е. Ван Поведская, Г.И. Ибрагимов, А.В. Соловов, Т. Anderson, W. Archer, C. Bereiter, S.L. Berge, S. Boyd, S.C. Bronack, R.E. Brown, N.W. Coppola, D.R. Garrison, L. Heaton, S.R. Hiltz, G.Z. Liu, A.S. Nonis, M.F. Paulsen, M. Rossman, N. Rotter, L. Rourke, A.P. Rovai, M. Scardamalia, J.B. Walther, R. Wegerif).

Научная новизна исследования.

1. Впервые разработана система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, включающая в себя методологический (цель, методологические подходы и принципы), функционально-технологический (функции, типы, образовательная среда (контактная и виртуальная), формы, виды и методы) и результативно-оценочный (критерии, показатели, уровни, результат) блоки. Система направлена на оценку уровня сформированности компетенций студентов (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных) в соответствии с действующими стандартами высшего образования и способствует дальнейшему их развитию.

2. Выявлены принципы полифункционального контроля профессиональной подготовки будущего специалиста: организационные (систематичность, комплексность, гуманизация педагогического взаимодействия, открытость, оптимизация, эргономичность) и содержательные (объективность, дифференциация, визуализация, индивидуализация требований, согласованность). Принципы визуализации, эргономичности, согласованности впервые анализируются как принципы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста.

Выявлены функции контроля, которые разделены на три группы: личностные, личностно-социальные и социальные, – и которые содержат наряду с

традиционными инновационную функцию (социализирующую), впервые введенную в научный оборот.

3. Обоснованы сущностные характеристики системы полифункционального контроля: направленность на оценку сформированности компетенций студентов; расширение функций системы контроля в образовательном процессе вуза; комплексное использование различных форм и методов контроля, ориентированных на оценку разных групп компетенций, на основе их взаимодополняемости в различных образовательных средах; сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля студентов, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста; перенос акцента с промежуточной аттестации на текущую, что обеспечивает систематическую учебную деятельность студента в течение семестра; возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами студента; использование информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде.

4. Впервые разработана технология реализации системы полифункционального контроля, в которой установлено соотношение видов, функций, методов, типов полифункционального контроля. Выявлено, что в системе полифункционального контроля определенные виды контроля выполняют соответствующие функции: при предварительном (пропедевтическом) контроле – оценочно-диагностическую, мотивационную, планирующую, прогностическую, установления обратной связи; в рамках текущего контроля реализуются предупредительная, оценочно-диагностическая, мотивационная, развивающая, воспитательная, обучающая, информационная, корректировочная, прогностическая; тематический (периодический) контроль позволяет реализовать развивающую, воспитательную и обучающую функции; в рамках промежуточного (рубежного) контроля реализуются такие функции, как: оценочно-диагностическая, планирующая, воспитательная, информационная и мотивационная; резидуальный (отсроченный) контроль позволяет осуществить

развивающую, воспитательную, прогностическую и социализирующую функции; итоговый контроль – оценочно-диагностическую и обобщающую; в рамках резюмирующего (заключительного) реализуется эмоционально-рефлексивная и обобщающая функции.

5. Впервые разработана система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Системный характер полифункционального контроля выражается в комплексном использовании различных форм и методов, его реализации как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах и сочетании контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля студентов. Контроль преподавателя происходит в открытой и скрытой форме (латентный контроль, который характеризуется скрытым наблюдением, осуществляемым преподавателем в отношении как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента с целью разработки индивидуальной образовательной траектории). Взаимоконтроль осуществляется самими студентами относительно друг друга и направлен на развитие их ответственности, самостоятельности и рефлексивной культуры. Самоконтролем является процесс самопроверки своей учебной работы и саморегуляции с внесением в нее необходимых корректив. В данной системе субъектами контроля являются как преподаватель, так и студент.

6. Определена и обоснована совокупность педагогических условий, которые способствуют эффективной реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, таких как: разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов; профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля; реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде; ИКТ-компетентность преподавателей; вовлечение студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций; выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты вносят существенный вклад в развитие теории профессионального образования: разработаны теоретические основы системы полифункционального контроля профессиональной подготовки будущего специалиста.

Предложенные теоретико-методологические основы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста позволяют разрабатывать производные концептуальные положения для теоретических и прикладных исследований проблемы контроля профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе.

Введенное понятие «система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста» расширяет содержание понятийного аппарата педагогики высшей школы.

Система полифункционального контроля позволяет реализовать комплекс функций, которые представлены в виде трех групп: личностных (развивающей, мотивационной, эмоционально-рефлексивной), личностно-социальных (корректировочной, предупредительной, обучающей, воспитательной, оценочно-диагностической, информационной, планирующей, дифференцирующей) и социальных (обобщающей, установления обратной связи, прогностической, социализирующей). Представленные результаты теоретического обобщения эмпирических данных дают возможность предложить новую функцию (социализирующую), отражающую научную сущность контроля уровня сформированности компетенций будущего специалиста, которая способствует более успешной адаптации студентов в коллективе учебной группы, усвоению ее норм и требований.

Полученные на разных уровнях абстрагирования, обобщения и конкретизации результаты раскрывают новые направления теоретических исследований по проблеме системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста: изучение роли преподавателя и администрации вуза в процессе реализации системы полифункционального контроля, разработка программы подготовки преподавателей высшей школы к использованию системы

полифункционального контроля, разработка новых форм, методов и информационно-коммуникационных средств контроля сформированности компетенций, изучение роли виртуальной среды в реализации контроля.

Практическая значимость исследования заключается в его направленности на повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов посредством использования системы полифункционального контроля.

Разработанная система полифункционального контроля позволяет комплексно оценить уровень сформированности компетенций студентов, включая формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Разработанные концептуальные идеи, установленные связи и зависимости, определяющие взаимообусловленность процессов контроля уровня сформированности компетенций и профессиональной подготовки компетентного специалиста, дают возможность исследователям изучать проблему в логике и структуре, отражающей ее многоаспектность и целостность.

Прошедшие экспериментальную проверку активные формы контроля профессиональной подготовки будущего специалиста, такие как: деловая игра, эссе, портфолио, мультимедийная презентация и веб-квест представляют возможность вариативного педагогического взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей и интересов студентов, обеспечивают наиболее эффективные пути профессионального развития для каждого студента.

Представленная критериально-уровневая характеристика системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, оценивающая сформированность компетенций студентов по уровням (пороговому, базовому, продвинутому), может использоваться преподавателями различных вузов в образовательном процессе.

Выявленные педагогические условия создают практическую основу для реализации теоретических идей системы полифункционального контроля

профессиональной подготовки компетентного специалиста, способствуя тем самым оптимизации деятельности преподавателя вуза.

Экспериментальная база исследования. Опытно-экспериментальная работа проводилась в естественных условиях высших учебных заведений: Южного федерального университета, Воронежского государственного университета, Воронежского государственного педагогического университета, Воронежского института высоких технологий, Воронежского государственного технического университета. Исследованием были охвачены студенты, преподаватели. Всего в эксперименте приняли участие 913 человек (887 студентов, 26 преподавателей).

Источниковую базу исследования составили: отечественная и зарубежная философская, психолого-педагогическая литература (монографии, сборники статей, материалы научных конференций по проблемам контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе; нормативные документы, определяющие требования к содержанию и организации образовательного процесса, нормативные правовые акты).

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена исходными методологическими положениями философии, педагогики и психологии, применением комплекса взаимодополняющих методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, экспериментальной проверкой основных положений гипотезы исследования, комплексным анализом полученных данных.

Основные этапы исследования:

1 этап (2004 – 2006 гг.) поисковый. Определена степень разработанности проблемы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, выявлены тенденции ее решения, их влияние на результативность учебного процесса.

2 этап (2007 – 2009 гг.) теоретический. Осуществлены постановка и уточнение задач исследования, сформулирована научная гипотеза, определены современные образовательные подходы к разработке системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего

специалиста, создана теоретическая и научно-методическая база для внедрения идей исследования в педагогический процесс. Исследованы отечественный и зарубежный опыт, проанализирован материал педагогических наблюдений, разработана программа опытно-экспериментальной работы.

3 этап (2010 – 2015 гг.) экспериментальный – констатирующий и формирующий эксперименты. Уточнены теоретические основы системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Проведена экспериментальная работа по реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста.

4 этап (2015 – 2016 гг.) обобщающий. Проведена систематизация и обобщение полученных результатов, их качественный и количественный анализ, сформулированы выводы, оформлены результаты исследования в виде докторской диссертации, монографий и других научных публикаций.

На защиту выносятся система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, включающая **положения:**

1. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, которая выполняет комплекс функций в образовательном процессе: коррективную, предупредительную, обучающую, обобщающую, развивающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, мотивационную, обратной связи, информационную, планирующую, дифференцирующую, эмоционально-рефлексивную, прогностическую и социализирующую. Система включает в себя методологический (цель, методологические подходы и принципы), функционально-технологический (функции, типы, образовательную среду (контактную и виртуальную), формы, виды и методы) и результативно-оценочный (критерии, показатели, уровни, результат) блоки. Данная система ориентирована на оценку сформированности компетенций студентов и их развитие.

2. Сущностными характеристиками разработанной системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста являются:

- направленность на оценку сформированности компетенций студентов;
- расширение функций системы контроля в образовательном процессе вуза;
- комплексное использование различных форм и методов контроля, ориентированных на оценку разных групп компетенций, на основе их взаимодополняемости в различных образовательных средах;
- сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля студентов, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста;
- перенос акцента с промежуточной аттестации на текущую, что обеспечивает систематическую учебную деятельность студента в течение семестра;
- возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами студента;
- использование информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде.

3. Методологической основой системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста являются: системный, синергетический, квалитетический, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и контекстный подходы.

Основные принципы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста представлены в виде двух групп: организационных и содержательных. К организационным принципам контроля относятся: систематичность, комплексность, гуманизация педагогического взаимодействия, открытость, оптимизация, эргономичность. К содержательным принципам контроля относятся: объективность, дифференциация, визуализация, индивидуализация требований, согласованность.

4. Функции контроля профессиональной подготовки будущего специалиста представлены в виде трех групп: личностных, личностно-социальных и социальных. К личностным функциям относим: развивающую, мотивационную, эмоционально-рефлексивную; к личностно-социальным – корректировочную, предупредительную, обучающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, информационную, планирующую, дифференцирующую; к социальным функциям относим: обобщающую, установления обратной связи, прогностическую, социализирующую.

5. Технология реализации системы полифункционального контроля предполагает поэтапную реализацию и соотношение видов, функций, методов, типов полифункционального контроля. Представлены следующие типы контроля: внешний (открытый, латентный), взаимный, самоконтроль. Внешний контроль, осуществляемый преподавателем, включает открытый (традиционный) контроль и латентный, который представляет собой скрытое наблюдение и фиксацию его результатов преподавателем с целью разработки индивидуальной образовательной траектории (подбор персональных заданий, обеспечивающих личностный рост и раскрытие потенциала каждого студента на основе его индивидуальных особенностей). Взаимоконтроль – тип контроля, осуществляемый самими студентами относительно друг друга, направлен на развитие их ответственности, самостоятельности и рефлексивной культуры, имеет большое воспитательное значение. Самоконтролем является процесс самопроверки своей учебной работы и саморегуляции с внесением необходимых корректив в свою деятельность. Самоконтроль студентов стимулирует их познавательную деятельность и способствует повышению качества учебного процесса.

Видами внешнего контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе являются: предварительный (пропедевтический), текущий, тематический (периодический), промежуточный (рубежный), резидуальный (отсроченный), итоговый и резюмирующий (заключительный), которые реализуются в контактной и виртуальной образовательных средах. Каждому виду контроля соответствуют определенные формы и методы контроля,

наиболее соответствующие функциям данного вида контроля. Формами контроля являются как традиционные (устный опрос, диктант, самостоятельная работа, контрольная работа, тест, матричный контроль, коллоквиум, срезовая контрольная работа, деловая игра, зачет, экзамен), так и нетрадиционные (эссе, мультимедийная презентация, портфолио и веб-квест).

Полифункциональный контроль профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе реализуется посредством традиционных методов (устного, письменного, программированного, комбинированного, практического) и комплексно-инновационных методов (коучинга, метода контроля в «перевернутом обучении», метода BYOD, метода кейсов), каждый из которых ориентирован на оценку определенной компетенции и одновременно способствует ее развитию.

6. Критериями и показателями сформированности компетенций студентов являются:

– **мотивационный** (готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности; потребность в осуществлении взаимоконтроля; направленность на осуществление самоконтроля; преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации; умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности);

– **деятельностный** (умение работать в команде; сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности; умения и навыки взаимоконтроля и самоконтроля);

– **эмоционально-оценочный** (положительное отношение студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам; адекватная самооценка в учебной деятельности);

– **рефлексивный** (высокий уровень ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии в отношении к контролю сформированности компетенций и его результатам).

Представленные критерии определяют уровни развития компетенций будущего специалиста: пороговый, базовый и продвинутой.

7. Педагогическими условиями эффективной реализации системы полифункционального контроля уровня сформированности компетенций студентов являются:

- разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов (организация учебной, внеучебной и научно-исследовательской работы студентов в соответствии с их особенностями, возможностями и интересами);

- профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля (подбор контролируемых заданий, связанных с будущей специальностью студента; использование профессионально-ориентированных ситуаций по методу кейсов);

- реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде (готовность и способность использовать технические и программные средства: веб-браузеры, цифровые образовательные ресурсы сети Интернет, электронную почту, Skype, Whatsapp, Hangouts, социальные сети и др.; умение оценить целесообразность использования веб-ресурсов);

- ИКТ-компетентность преподавателей (использование ИКТ с учетом индивидуальных особенностей студентов; создание и использование мультимедийных презентаций, веб-квестов, готовность и способность использовать программы тестирования, электронные тренажеры для осуществления контроля);

- вовлечение студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций (осуществление взаимоконтроля и самоконтроля; анализ деятельности, планирование, рефлексия и оценка выполненной работы, корректировка деятельности и определение путей устранения выявленных недостатков);

- выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов

(помощь студентам в выборе форм и методов самоконтроля; вовлечение студента в активные формы контроля с акцентом на проектную деятельность и формирование его профессионального портфолио; регулирование сетевой коммуникации в виртуальной образовательной среде посредством распределения полномочий среди студентов и управления сетевой дискуссией).

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования изложены в 3 монографиях, 103 статьях, в том числе, 28 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ. Отдельные результаты и выводы диссертационного исследования обсуждались на международных, всероссийских, региональных и межвузовских конференциях и семинарах, в том числе: Международной научной конференции «Актуальные вопросы современного университетского образования» (Санкт-Петербург, 2006, 2008, 2009); Всероссийской научно-практической конференции «Молодежь XXI века – будущее российской науки» (Ростов-на-Дону, 2007, 2008, 2011); Международном научно-практическом семинаре «Практика и перспективы развития партнерства в сфере высшей школы» (Донецк, 2007, 2013); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (Воронеж, 2010, 2011, 2012); Международной научной конференции «European Culture» (Испания, 2013); Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное воспитание молодежи: традиции и инновации» (Воронеж, 2015); Международной научно-практической конференции «Innovative Technologies and Didactics in Teaching» (Испания, 2015, 2016); Международной научно-практической конференции «Развитие личности как стратегия современной системы образования» (Воронеж, 2016); VII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Слостенина «Педагогическое образование XXI века» (Воронеж, 2016).

Результаты диссертационного исследования внедрены в образовательный процесс Южного федерального университета, Воронежского государственного университета, Воронежского государственного педагогического университета,

Воронежского института высоких технологий, Воронежского государственного технического университета.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, включающего печатные и Интернет-источники работ отечественных и зарубежных исследователей, всего 471 наименование, в том числе – 114 иностранных источников.

ГЛАВА I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

1.1. Контроль в системе высшего образования и принципы его реализации

Современное образовательное пространство в последние годы характеризуется значительными изменениями. Сегодня востребован специалист, обладающий не только знаниями, но и определенными личностными качествами и способностями, такими как: самодисциплина, целеустремленность, активность и инициативность, умение работать в коллективе, гибкость мышления, смелость в использовании инноваций и т.д. Все эти характеристики должны быть присущи современному компетентному специалисту. Вышесказанное свидетельствует о том, что главной целью системы высшего профессионального образования в современных условиях является подготовка компетентного специалиста, т.е. специалиста, обладающего определенным набором компетенций. Это получило отражение в образовательных стандартах нового поколения (Стандартах третьего поколения). Таким образом, на государственном уровне происходит переход от знаниевой парадигмы к компетентностной. В работе «Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение» Л.А. Громова, С.Ю. Трапыцин, В.В. Тимченко свидетельствуют, что существует стереотип мирового превосходства российского высшего образования. Отмечается, что российское высшее образование не свободно от недостатков. В действительности оно во многом использует зарубежный опыт, а инновациями у нас называется то, что на Западе имеет широкое распространение. Необходимо обратить внимание, что существует большое количество уникальных педагогических методик и разработок, которые не имеют массового применения в нашей стране [132, с. 26-27]. Следует подчеркнуть, что современному высшему образованию присущи такие характеристики, как динамичность и стремление к постоянному обновлению. Именно поэтому контроль, являясь важной частью образовательного процесса в высшем учебном заведении, подвержен постоянному

изменению. В последние годы большое внимание уделяется проблемам реализации контроля в образовательном процессе вуза. В связи с этим контроль, выполняя комплекс дидактических функций в образовательном процессе, нуждается в корректировке и обновлении диагностического инструментария.

Осуществление разработки системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста невозможно без всестороннего анализа таких основных понятий нашего исследования, как: «контроль», «мониторинг», «диагностика», «оценка». Данные понятия рассматривают отечественные (Э.Г. Азимов, Р.С. Атаханов, О.А. Барабаш, М.Е. Брейгина, А.Б. Воронцов, И.В. Гладкая, Л.Н. Горохова, И.Н. Гулидов, В.И. Загвязинский, Л.С. Ким, Г.А. Китайгородская, В.С. Кукушин, Е.Ю. Насыбуллина, А.В. Нестеров, П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов, В.А. Слостенин, С.Д. Смирнов, К.М. Хоруженко, Д.В. Чернилевский, Т.Ш. Шихнабиева, А.Н. Щукин) и зарубежные исследователи (L.V. Ainsworth, M.C. Alkin, L. Balzer, R.E. Brown, C. Chapman, A.L. Costa, R.A. Edelfelt, G.V. Glass, C. Gräsel, A.R. Gullickson, J.U. Hense, B. Kallick, L. Kaplan, R.S. King, H. Kromrey, K. Kruppa, H. Mandl, A. Schratzenstaller, H. Thierau, D.J. Viegut, L.A. Wingate, H. Wottawa) [7; 36; 62; 84; 119; 120; 130; 133; 134; 148; 149; 171; 172; 173; 191; 192; 217; 218; 225; 226; 227; 265; 268; 298; 306; 312; 316; 329; 330; 334; 335; 336; 337; 342; 343; 345; 348; 351; 352; 359; 360; 363; 384; 386; 426].

Понятие «контроль» в своей широкой интерпретации включает в себя систематический надзор, комплексную проверку, оценку, измерение и управление. Согласно определению, данному Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, контроль представляет собой «процесс определения уровня знаний, навыков, умений обучаемого в результате выполнения им устных и письменных заданий и формулирование на этой основе оценки за определенный раздел программы, курса» [7, с. 112].

К.М. Хоруженко рассматривает контроль как:

1) «проверку, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора за учебной деятельностью студентов;

2) обязательный компонент процесса обучения;

3) метод воспитания, который выражается в наблюдении за деятельностью и поведением студентов с целью побуждения их к соблюдению установленных правил, а также к выполнению предъявляемых требований;

4) процедуру получения информации о деятельности и ее результатах, т.е. процедуру, обеспечивающую обратную связь» [298, с. 234].

Зарубежные ученые (L.B. Ainsworth, M.C. Alkin, L. Balzer, R.E. Brown, C. Chapman, A.L. Costa, R.A. Edelfelt, G.V. Glass, C. Gräsel, A.R. Gullickson, J.U. Hense, B. Kallick, L. Kaplan, R.S. King, H. Kromrey, K. Kruppa, H. Mandl, A. Schratzenstaller, H. Thierau, D.J. Viegut, L.A. Wingate, H. Wottawa) в своих научных работах соотносят термин «контроль» с английскими терминами «evaluation», «controlling», «assessment» и «testing» [329; 330; 334; 335; 336; 337; 342; 343; 345; 348; 351; 352; 369; 360; 363; 384; 386; 426]. Отметим, что данная терминология взаимозаменяема и синонимична. «Assessment» и «testing» представляют собой количественное измерение результатов обучения и оценку сформированности компетенций студентов. В своих исследованиях немецкий ученый Л. Балзер (L. Balzer) опирается на термин «evaluation». Термин «evaluation» имеет широкое значение, предполагающее наблюдение за ходом обучения и получение количественной и качественной информации об учебных достижениях студентов [335; 336; 337]. В работах западных авторов также встречается термин «controlling», который предполагает мониторинг образовательного процесса, диагностику сформированности компетенций студентов, а также их оценку [329; 330; 334; 335; 336; 337; 342; 343; 345; 348; 351; 352; 360; 363; 369; 384; 386; 426]. Исходя из вышеизложенного, мы будем рассматривать «контроль» как комплексную категорию, подразумевающую наблюдение, выявление, анализ учебного процесса, фиксирование, измерение сформированности компетенций студента, а также показатель и анализ результатов контроля. Проведя анализ терминов, предложенных отечественными и зарубежными авторами, мы пришли к выводу, что контроль сформированности компетенций студентов – это проверка эффективности функционирования самого

процесса обучения и управления его ходом. Таким образом, основными составляющими контроля являются мониторинг, диагностика и оценка, т.е. они входят в понятие «контроль», что отражено на рисунке 1.



Рис. 1. Понятие «контроль» в образовательном процессе

Нами выявлено, что в понятие «контроль» входит понятие «мониторинг». «Мониторинг» (от лат. *monitor* – наблюдать, надзирать) означает целенаправленное систематическое наблюдение за процессом обучения и за его результатами. В понятие «мониторинг» входит сбор данных относительно того или иного объекта или субъекта образовательного процесса. Понятие «мониторинг» включает в себя также фиксирование результатов обучения. В последнее время было написано большое количество научных работ, посвященных мониторингу в образовательном процессе. Н.Н. Абакумова и Е.В. Пискунова отмечают, что мониторинг в образовании часто используется в социологическом контексте, при этом рассматривается деятельность международных мониторинговых организаций PISA («Programme for International Student Assessment») / («Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся»), TIMSS («Trends in Mathematics and Science Study») / («Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования»), PIRLS («Progress in International Reading Literacy Study») / (Международный проект

«Изучение качества чтения и понимания текста»), которая направлена на создание информационной основы для модернизации образовательного процесса, создание условий для совершенствования существующих стандартов и обучающей литературы. Уместно отметить, что, осуществляя мониторинг образовательного процесса, необходимо учитывать как российский, так и зарубежный опыт [1; 403]. Мониторинг, по мнению Н.Н. Абакумовой, А.С. Андреевко, является стратегическим средством управления качеством образовательного процесса, при этом акцент делается на сравнении полученных результатов с запланированными. Впоследствии педагоги осуществляют тщательный количественный и качественный анализ полученных результатов, осуществляется прогноз предстоящей контролирующей деятельности преподавателя. Резюмируем сказанное: мониторинг отражает статистику образовательного процесса и дает количественную оценку качества образования [1; 16].

Важным понятием нашего исследования является понятие «диагностика», которая также выступает частью комплексного понятия «контроль». «Диагностика» в отличие от «мониторинга» означает измерение результатов. Она представляет собой количественное и качественное определение результатов обучения, что включает в себя их измерение. Исследователи педагогической диагностики (Е.К. Артищева, Н.М. Борытко, Л.Н. Горохова, К. Ингенкамп, Е.А. Михайлычев, Г.Е. Экиниль) полагают, что диагностика является всесторонним анализом эффективности функционирования образовательной деятельности. Авторы отмечают, что диагностика как процесс количественного и качественного измерения образовательного процесса включает в себя методы, способы и приемы, а также обработку и анализ полученных результатов [24; 58; 59; 130; 167; 210; 317]. По мнению М.Н. Борытко, диагностическая деятельность предполагает субъект-субъектные отношения, т.е. в процесс диагностики должны быть вовлечены не только преподаватели, но и студенты. При этом акцент делается на гуманистической составляющей данного процесса, что подразумевает учет индивидуальных особенностей студентов, их личностный потенциал, особенности личностного и профессионального развития [58]. Ученые едины во мнении, что

диагностика должна быть направлена не только на измерение, анализ результатов обучения, но и на улучшение качества образовательного процесса в целом. При этом авторы отмечают, что диагностика позволяет выявить причины отрицательных результатов обучения. Важным является то, что процесс контроля включает в себя как мониторинг, так и диагностику.

Далее рассмотрим понятие «оценка», которое также является частью понятия «контроль». Данное понятие рассматривается в работах следующих ученых: В.С. Кукушина, И.Ю. Кулагиной, С.Д. Смирнова, Л.М. Фридман, К.М. Хоруженко [191; 192; 268; 295; 298]. В последние годы Л.П. Алешниковой, М.Ю. Демидовой, Е.А. Осиповой предпринята попытка изучить феномен оценки в учебных заведениях различного типа [11; 138; 221]. Оценка представляет собой отражение результатов обучения в определенных знаках или баллах. Она служит показателем результата обучения. Авторы приходят к выводу, что оценка обладает значительным воспитательным потенциалом и оказывает большое влияние на формирование самооценки студента. Подчеркивается, что оценка предполагает наличие определенных критериев. Оценка является также оценочным суждением преподавателя о работе студента. Следует отметить, что оценке сформированности компетенций студентов подлежат устные ответы, письменные, контрольные, тестовые и другие формы работ. При оценивании сформированности компетенций студентов необходимо учитывать правильность ответа по содержанию, полноте и последовательности, точности формулировок, прочности и сознательности усвоения пройденного материала, учитывается также умение применять полученную информацию в практической деятельности. Необходимо учитывать и отношение студентов к учебной деятельности, выполнение определенных правил, стандартов, разного вида работ, а также норм поведения. Оценка должна стимулировать студентов к учебному труду, повышать мотивацию в овладении учебной дисциплины. Существует два вида оценок: содержательные и парциальные. Согласно Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагиной, содержательная оценка представляет собой «процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном» [295, с. 256-257]. Содержательная оценка должна

конкретизировать и усиливать мотивационный компонент учебной деятельности студентов.

Существует внешняя (осуществление оценочной деятельности преподавателем) и внутренняя (оценивание сформированности компетенций самим студентом (самооценка) или другими студентами (взаимооценка)) содержательная оценка. Совершенным процесс контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе будет в том случае, если оценка сформированности компетенций студента будет сопровождать учебный процесс в течение всего периода обучения.

Для осуществления оценочной деятельности преподавателю необходимо соблюсти ряд условий:

- 1) представить студенту критерии оценивания сформированности компетенций студентов;
- 2) проявлять доверие к студенту, уважение к его личности и деятельности;
- 3) укреплять чувство личностной значимости студента в коллективе, осознание заботы о нем одноклассников и самого преподавателя;
- 4) формировать у студентов рефлексивность собственной деятельности.

Следующим видом оценки является парциальная оценка, которая рассматривается в работе Б.Г. Ананьева «Психология педагогической оценки». В данной работе ученый ввел категорию парциальной оценки (от лат. *partialis* – частичный, отдельный). Б.Г. Ананьев понимает данный вид оценки как «отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия» [13, с. 142-143]. Отметим, что парциальная оценка не является оценкой сформированности компетенций студента в целом, а относится к частичному знанию или навыку. Данный вид оценки оказывает определенное психологическое воздействие на студентов, влияя на их взаимоотношения в коллективе, отношение студентов с преподавателем, на формирование самооценки и взаимооценки студентов. Б.Г. Ананьев в своей работе упоминал, что для студента имеет большое значение внешняя оценка педагога и одноклассников. Опираясь на его идеи, мы считаем, что контроль сформированности компетенций студентов не должен осуществляться только в

форме обсуждения ошибок и недостатков их учебной работы. Однако, следует отметить, что разбор недостатков в работе студентов преобладает в контролирующей деятельности преподавателя. Опираясь на мнение Б.Г. Ананьева, мы считаем, что парциальная оценка позволяет информировать студента об уровне сформированности его компетенций, о возможных выходах из отрицательной ситуации и обладает стимуляционной силой. Б.Г. Ананьев объединяет все парциальные оценки в три основные группы: исходные (игнорирование, неоценивание обучающихся), отрицательные (критика, сарказм, нотация, упрек), положительные (эмоциональная поддержка, одобрение, согласие).

В целом, оценка должна влиять на результаты контроля сформированности компетенций студентов и на личность студента.

Б.Г. Ананьев отмечает, что неправильно делать замечания одним студентам, при этом других оставлять без внимания, поскольку отсутствие оценки сформированности компетенций не позволяет студенту строить адекватную самооценку из-за субъективного отношения преподавателя к нему. Опосредованная оценка оказывает негативное воздействие на студента, поскольку это способствует проявлению отрицательных эмоций к одноклассникам и педагогу и даже способствует отчуждению от группы [13, с. 146].

Существует мнение, что отрицательные парциальные оценки негативно влияют на ход учебного процесса и результаты контроля сформированности компетенций в целом. Это связано с тем, что в основе отрицательных оценок лежит принуждение. Преподаватель в данном случае выступает в роли контролера, которого студенты могут обмануть. Тем не менее, отрицательные оценки могут иметь мотивационный эффект. Отсутствие отрицательных парциальных оценок порождает халатное отношение к учебному труду, бездеятельность, иждивенчество. В таких случаях возникает необходимость в проблемных и дисциплинарных беседах, которая бывает вызвана потребностью дать критическую оценку работе студента, фактам нарушения дисциплины, таким как: пропуски занятий по неуважительным причинам, опоздания на занятия, отсутствие

систематической подготовки к занятиям, грубое и неэтичное отношение к одноклассникам или преподавателю [13].

Важное значение придается положительным парциальным оценкам. Данный вид оценок стимулирует создание благоприятного психологического климата в учебном коллективе. По мнению К. Роджерса, преподавателю следует создать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку в группе с целью стимулирования (фасилитации) процесса контроля. Задачей преподавателя в осуществлении контроля сформированности компетенций студентов является создание свободной и непринужденной атмосферы, способствующей стимулированию студента к решению задачи. К. Роджерс считает, что преподаватель сможет создать в группе нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами:

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса преподавателю следует демонстрировать студентам свое полное к ним доверие.

2. Необходимо помогать студентам в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группой, так и перед каждым студентом в отдельности.

3. Преподаватель должен всегда исходить из того, что у студентов есть внутренняя мотивация к учению.

4. Преподавателю следует выступать для студентов источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого студента.

6. Преподаватель должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Ему следует быть активным участником группового взаимодействия.

8. Преподавателю необходимо открыто выражать в группе свои чувства.

9. Необходимо стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого студента.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя [244; 245].

Следует подчеркнуть, что только комплексное использование парциальных оценок будет иметь воздействие на студента и результаты его деятельности.

Реализация полифункционального контроля сформированности компетенций студентов должна основываться на определенных принципах (положениях, на которые необходимо опираться при осуществлении того или иного вида деятельности). Содержание принципов рассматривается в работах следующих авторов: Э.Г. Азимова, Б.Г. Ананьева, А.Л. Бердичевского, И.Ф. Бережной, М.Е. Бершадского, Н.В. Бордовской, В.В. Гузеева, О.А. Долгиной, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, И.Ф. Исаева, И.Л. Колесниковой, А.А. Реан, В.А. Сластенина, С.Д. Смирнова, Е.Н. Соловова, Е.Н. Шиянова, А.Н. Щукина, L. Balzer, A. Frey, P. Nenniger, U. Renold, H. Thierau, H. Wottawa [7; 13; 42; 48; 57; 149; 158; 180; 265; 268; 271; 272; 273; 316; 336; 386; 395].

Ведущие педагоги выделяют следующие принципы контроля:

1. Принцип систематичности контроля учебной деятельности каждого студента заключается в мониторинге, диагностике и оценке его успеваемости в ходе учебного процесса. Систематичность контроля имеет важное значение для понимания студентами необходимости регулярной работы, без чего невозможно формирование компетенций, значимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Это позволяет преподавателю избежать случайности в выборе объекта контроля, обеспечивает равномерность контроля.

2. Принцип дифференциации предполагает учет национальных, половозрастных, индивидуально-психологических особенностей при составлении контрольно-диагностического инструментария и при проведении контрольных мероприятий в группе.

3. Принцип индивидуализации требований заключается в подборе форм и методов контроля сформированности компетенций согласно учебным возможностям и личностным потребностям каждого студента. Необходимо учитывать возможные трудности, с которыми столкнется студент при выполнении того или иного контролирующего задания.

4. Принцип объективности контроля, предполагающий наличие установленных и известных студентам критериев оценки уровня сформированности компетенций. Предъявляемые критерии к выполнению контролирующих заданий должны быть едины для всех студентов. Необходимо сочетать требовательное отношение к выполнению заданий с поощрением успехов студентов с целью преодоления трудностей в обучении.

5. Принцип гуманизации педагогического взаимодействия заключается в положительном отношении преподавателя ко всем студентам независимо от их учебных результатов, в развитии познавательной активности каждого студента, в стимулировании саморазвития личности студента, во взаимодействии в диаде «преподаватель – студент».

6. Принцип комплексности предполагает контроль всех аспектов усвоения материала, который дает комплексное представление об уровне усвоения темы.

7. Принцип открытости связан с проведением контролирующих мероприятий по единым критериям. При этом критерии, по которым будет проводиться контроль сформированности компетенций, должны быть объявлены студентам заранее.

8. Принцип оптимизации (от лат. *optimus* – наилучший) предполагает единство традиционных и инновационных методов контроля. Выбор форм и методов контроля должен соответствовать целям контроля. Принцип оптимизации предполагает целенаправленную контролирующую деятельность, заключающуюся в получении наилучших результатов, что предполагает проектирование и модификацию системы полифункционального контроля, соблюдение педагогических условий при осуществлении контролирующей деятельности, системный мониторинг учебно-контролирующей деятельности педагога.

Анализ научных исследований, посвященных контролю сформированности компетенций студентов, и опыт работы в высшей школе позволил нам выявить и сформулировать новые принципы контроля сформированности компетенций студентов, позволяющие усовершенствовать контрольно-диагностическую деятельность педагога, а именно: принципы визуализации, эргономичности, согласованности.

9. Принцип визуализации (от лат. *visualis* – зрительный) предполагает представление контрольно-измерительных материалов в виде изображений (например, в виде компьютерной визуализации, в частности, применение компьютерных программ для создания контрольно-измерительных материалов с применением гипертекстовых технологий, компьютерной графики). Принцип визуализации предполагает также использование как печатных, так и электронных учебников, словарей, справочников, презентационных, учебно-методических материалов, учебно-методических комплексов, баз данных, электронных библиотек; использование современных технологий представления и передачи информации, что включает в себя: электронную почту, скайп, видеочат, видеоконференции.

10. Принцип эргономичности заключается в эффективном использовании средств контроля сформированности компетенций студентов с целью повысить результативность учебного труда, при этом минимизировать временные затраты на выполнения задания. Это предполагает использование ИКТ при осуществлении контроля сформированности компетенций студентов, реализацию контроля посредством виртуальной образовательной среды в случае болезни, отсутствия по причине участия в научных мероприятиях с целью соблюдения учебного плана, намеченного преподавателем.

11. Принцип согласованности реализуется посредством адекватного соотношения форм, методов контроля и содержания изучаемого материала с учетом осуществляемых функций.

Вслед за В.А. Слостениным, И.Ф. Исаевым, Е.Н. Шияновым, которые разделили принципы обучения на две группы: организационные и содержательные [266], мы также считаем возможным подразделить принципы контроля на две группы, поскольку контроль является важнейшей частью обучения. Организационные принципы контроля направлены на организацию данного процесса, содержательные принципы связаны с содержательной составляющей контроля сформированности компетенций. К организационным принципам мы относим систематичность, комплексность, гуманизацию педагогического

взаимодействия, открытость, оптимизацию, эргономичность; к содержательным – объективность, дифференциацию, визуализацию, индивидуализацию требований, согласованность. Принципы контроля представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Принципы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста

Важно отметить, что реализация вышеперечисленных принципов контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе должна способствовать воспитанию у студентов интереса к учебному предмету, быть стимулом для овладения им.

1.2. Общенаучные подходы к организации полифункционального контроля в современном образовании

Перестройка системы образования, ориентация на современные образовательные стандарты и технологии, разработка новой системы полифункционального контроля сформированности профессиональной подготовки компетентного специалиста позволит повысить качество человеческого потенциала и, как следствие, достигнуть конкурентоспособности экономики Российской Федерации на мировом рынке. Нам видится, что реализацию системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе как неотъемлемой части образовательного процесса следует осуществлять в ходе всестороннего анализа, обращаясь к философским основам. Философия позволяет осмыслить существующие системы образования, сформулировать новые ценностные ориентиры системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста в высшей школе, использовать принципы философских концепций в осуществлении контролирующей деятельности педагога.

Ведущими философскими идеями, которые могут быть использованы при разработке новой системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, выступают идеи о человеке как самодетерминирующейся субстанции (Б. Спиноза) и самопорождении человека как овладении им собственной природой в процессе деятельности (Г. Гегель); о философской сущности человека как активного деятеля, субъекта жизнедеятельности, инициатора своих жизненных проектов (А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Соловьев и др.).

Пересмотр традиционных подходов к организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста связан с набирающей силу гуманизацией процесса обучения в целом, и процесса контроля, в частности, с отношением к студенту как активному, сознательному, равноправному его участнику и с более пристальным вниманием к возможностям и способностям студентов.

Далее рассмотрим основные положения системного подхода и теории систем, синергетического подхода, квалиметрического подхода, обозначим их взаимосвязь и взаимозависимость, а также определим их значимость для нашего исследования.

Системный подход. Многообразие сторон, компонентов, отношений, внутренних и внешних факторов организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе определяет необходимость их системного изучения. В основе управления контролем профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе лежит системный подход, который, «основан на положении о том, что специфика сложного объекта не исчерпывается особенностями составляющих его компонентов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействий между компонентами данной системы. Поэтому на первый план выдвигается задача познания характера и механизма этих связей и отношений. В процессе системного анализа выясняются не только причины явлений, но и обратное воздействие результата (продукта) на породившие его причины» [28, с. 18-19]. Системный подход раскрыт в исследованиях А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, А.Л. Бердичевского, Е.Н. Богданова, Ю.Г. Волкова, А.Н. Кочергина, В.С. Кукушина, Е.А. Макаровой, В.А. Мижерикова, В.С. Поликарпова, В.М. Полонского, З.И. Тюмасевой, А.Н. Щукина, Н.П. Щербака, Э.Г. Юдина и др. [4; 7; 42; 83; 189; 191; 192; 203; 209; 234; 287; 316; 322; 323]. Согласно В.Г. Афанасьеву, системный подход является «направлением методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем» [42, с. 18-19]. Системный подход способствует адекватному рассмотрению организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе при выработке эффективной стратегии ее изучения. Системный подход также ориентирует исследование на раскрытие целостности организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Основными принципами системного подхода к организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе являются:

1) целостность (свойства целого не сводятся к механической сумме свойств его компонентов, но, вместе с тем, каждый компонент системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста имеет свое место и свои функции);

2) структурность (функционирование системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе обусловлено особенностями отдельно взятых компонентов и свойствами ее структуры в целом);

3) взаимозависимость системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе и среды (система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе функционирует и развивается только в тесном контакте и взаимодействии с окружающей средой).

Сущность системного подхода к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе находит выражение в следующих положениях:

1. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе является целостной по отношению к внешней среде, ее изучение осуществляется в единстве со средой, в том числе в тесной связи с социальным развитием и запросами общества.

2. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе состоит из компонентов. Свойства компонентов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы несводимы к свойствам ее компонентов. В качестве структурных компонентов системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе мы выделяем формы, методы, виды, функции, принципы и критерии.

3. Все компоненты системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых нужно выделить наиболее существенную, т.е. системообразующую связь. В системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе такой связью является взаимодействие преподавания и контроля сформированности компетенций будущего специалиста как двух взаимообусловленных видов деятельности.

Совокупность компонентов системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста дает представление о структуре и организации системных объектов. Эти понятия выражают определенную упорядоченность системы и взаимозависимость ее компонентов. Система полифункционального контроля построена таким образом, что определенные формы и методы контроля способствуют выполнению определенных функций и соответствуют определенным видам и типам контроля. Подробно данная взаимосвязь описывается в параграфе 2.4. «Основные понятия и компоненты системы полифункционального контроля» и отражена в таблицах 1 и 2.

Исследуя системный подход, Е.А. Макарова приходит к выводу, что это – «философия, а также система убеждений о природе обучения ..., это и теория, и практика, которые влияют на обучение» [203, с. 72]. На наш взгляд, следует согласиться с мнением Е.А. Макаровой, которая полагает, что «системный подход в обучении ставит студента в центр внимания» [203, с. 72]. Идеи Е.А. Макаровой можно применить к нашему исследованию следующим образом: поощрение студентов преподавателем в участии в процессе контроля способствует его эффективности. Кроме того, в системе полифункционального контроля должен осуществляться последовательный перенос акцента с контроля преподавателя на взаимоконтроль и самоконтроль студентов.

В свою очередь, В.Г. Афанасьев отмечает, что «системный подход – это качественно более высокий, нежели просто предметный способ исследования. Это

переход от познания отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному, от одномерного к полимерному, от линейного к нелинейному и т.д.» [28, с. 18-19].

Системный подход в общей научной методологии непосредственно связан с общей теорией систем – методологической концепцией исследования объектов, представляющих собой системы. Впервые общая теория систем была рассмотрена австрийским ученым Людвигом фон Берталанфи, который выдвинул предположение об изоморфизме (от др.-греч. ἴσος – «равный, одинаковый, подобный» и μορφή – «форма») законов, управляющих функционированием системных объектов.

Основные законы, гипотезы и принципы теории систем представлены в работах П.К. Анохина, Л. фон Берталанфи, А. А. Богданова, М. И. Сетрова, У. Р. Эшби [21; 47; 53; 263; 321], которые мы применим к разработке системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе:

1. «Гипотеза семиотической непрерывности». Согласно «гипотезе семиотической непрерывности», система является образом ее среды, т.е. если меняется среда (в нашем исследовании в качестве среды выступают условия организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе), то изменяется сама система. И, наоборот, если происходят изменения в системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, то изменятся и условия, способствующие эффективному функционированию данной системы.

2. «Принцип обратной связи» был сформулирован академиком П.К. Анохиным и заключается в том, что система имеет обратную связь, если действие между частями имеет круговой характер. Реализацию «принципа обратной связи» к системе полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста мы видим в использовании такой техники, как feedback (обратная связь).

3. «Принцип организационной непрерывности», сформулированный А.А. Богдановым, заключается в том, что между различными системами устанавливаются промежуточные звенья, вводящие их в одну цепь ингрессии. Реализация данного принципа к системе полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста нам видится в последовательном и рациональном осуществлении контрольно-диагностирующей деятельности педагога.

4. «Закон необходимого разнообразия», сформулированный У.Р. Эшби, заключается в том, чтобы повысить устойчивость системы. В нашем случае, чтобы повысить устойчивость системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, необходимо обеспечить рост разнообразия элементов системы. Реализацию данного принципа мы видим в использовании наряду с традиционными формами и методами контроля нетрадиционных форм и методов.

5. «Принцип совместимости» был обозначен М.И. Сетровым, который предполагает, что взаимосвязь объектов может осуществляться при условии их совместимости, иначе говоря – однородности. Относительно системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе данный принцип выражается в адаптивности и мобильности условий организации полифункционального контроля сформированности компетенций студентов к современным условиям.

6. «Принцип взаимно-дополнительных соотношений» А.А. Богданова относительно системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе реализуется нами посредством использования контроля в виртуальной образовательной среде как дополнение к контролю в контактной среде.

7. «Закон минимума», сформулированный А.А. Богдановым, исходит из закона Либиха и Митчерлиха, который еще называют «законом наименьших относительных сопротивлений», согласно которому, надежность системы зависит от наименьших сопротивлений всех его частей. Реализация данного закона нам

видится в создании благоприятных условий для организации полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста.

8. «Принцип актуализации функций» был выявлен М.И. Сетровым. Согласно ему, каждый элемент системы выполняет определенные функции. Реализация системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе невозможна без функциональной составляющей, которую мы рассмотрим в следующей главе.

9. «Принцип моноцентризма», разработанный А.А. Богдановым, предполагает, что система «характеризуется одним центром, а если она сложная, цепная, то у нее есть один высший, общий центр». Центральной фигурой нашего исследования выступает преподаватель, именно от него зависит реализация системы контроля сформированности компетенций каждого студента. Преподаватель выступает в нашем исследовании в роли наставника, коуча, фасилитатора [21; 47; 53; 263; 321].

Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, образующих определенную целостность, которая включает в себя цель, методологические подходы, принципы, виды, типы, функции, методы, формы, критерии и результат.

Следующим важным методологическим подходом в нашем исследовании является *синергетический подход*. Синергетика (от греч. synergētikós – совместный, согласованно действующий) как наука возникла в последней четверти двадцатого века. На наш взгляд, она «позволяет по-новому взглянуть на организацию контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе» [99, с. 37]. Методологическое значение синергетики для теории и практики контроля сформированности компетенций будущего специалиста связано с тем, что она дает принципиально новое понимание процесса организации этого контроля, который основан не только на идеях системности и целостности процесса контроля, но и его нелинейности, вариативности, а также комплексного

взаимодействия всех частей системы контроля. Основы синергетики как науки были созданы немецким ученым Г. Хакеном, бельгийским химиком русского происхождения И. Пригожиным, немецким биологом М. Эйгеном, советскими физиками А.А. Андроновым и Ю.И. Неймарком, однако, в связи с интенсивным развитием она достаточно быстро превратилась в мировидение, оказав влияние на все процессы, связанные в том числе и с образованием и контролем.

Синергетика как мировидение обладает значительным гуманистическим и эвристическим потенциалом, ее идеи позволяют выделить нечто общее, взаимоподобное в процессах организации контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Мы считаем, что данное положение дает возможность просчитывать оптимальные для студента пути реализации контроля сформированности его компетенций и, следовательно, получить рычаги управления процессами собственного развития.

Г. Хакен – один из основателей синергетики, предложивший данный термин в 1973 г., в своей научной работе «Общие понятия и методологические вопросы синергетической парадигмы в психологии», высказал мнение, что, согласно синергетическому принципу подчинения, параметры порядка определяют поведение всех отдельных частей любой системы [296, с. 34-35]. Опираясь на идеи Г. Хакена, мы считаем, что отдельные части системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста воздействует на параметры порядка. Таким образом, наблюдаем явление круговой причинной связи. Согласно Г. Хакену, параметры порядка, в свою очередь, определяют поведение отдельных частей системы полифункционального контроля, но, с другой стороны, отдельные части системы воздействуют на поведение параметров порядка. Мы полагаем, что моделирование системы полифункционального контроля, т.е. моделирование ее эволюции, должно отражать и взаимодействие с другими системами, и иерархию отношений между ними.

Согласно синергетическому подходу, система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе обладает такими характеристиками, как случайность и самоорганизация.

Самоорганизация изучаемой нами системы зависит от использования ее внутренних возможностей. Синергетическая концепция способствует глубокому познанию такой сложной, нелинейной, открытой системы, как система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

В.А. Игнатова также рассматривает возможность использования идей синергетики в образовательном процессе [164]. Применительно к проблеме контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста идеи В.А. Игнатовой мы видим следующим образом:

- моделирование и прогнозирование системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста должно соответствовать современным тенденциям образовательного процесса;
- управление системой полифункционального контроля сформированности компетенций студентов должно осуществляться с соблюдением принципа нелинейности.

Согласно мнению А.В. Москвиной, «синергетический подход освобождает систему образования от однолинейности и штампов, открывает полифункциональность и многомерность гипотез и теорий, позволяет по-новому осмыслить особенности творческого мышления и воображения, оценить постоянно обновляющееся многообразие способов, методов, принципов развития творческой личности, создать новые условия для раскрытия творческих способностей» [212, с. 178]. А.В. Москвина предлагает новые принципы развития творческих способностей студентов с позиции синергетического подхода. Сформулированный А.В. Москвиной «принцип признания самоценности личности каждого студента» считаем возможным применить к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста следующим образом: данный принцип предполагает учет личностных особенностей и возможностей каждого студента, что предусматривает выбор форм и методов контроля сформированности его компетенций.

Синергетический подход к организации полифункционального контроля сформированности компетенций студентов реализуется благодаря адекватной формулировке цели контроля и определению параметров порядка организации полифункционального этого контроля. Организация полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста в контексте синергетического подхода возможна при учете нелинейного характера развития личности студента.

Принципы синергетики обеспечивают нестандартный подход к организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Соблюдение принципов синергетики в организации учебного процесса, по мнению М.А. Федоровой, положительно влияет на «полноту и высокое качество предметных знаний, профессиональное становление и профессиональную адаптацию будущего специалиста через различные учебные дисциплины с учетом их междисциплинарных связей» [290, с. 20].

Принципы синергетического подхода к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе мы видим в следующем (представлены на рисунке 3):

1. Принцип открытости реализуется посредством междисциплинарных связей. Преподавание дисциплин при этом должно осуществляться в контексте современных образовательных технологий, таких как: контроль в электронном обучении (E-learning), контроль в смешанном обучении (Blended Learning), контроль в мобильном обучении (M-Learning), контроль в виртуальной образовательной среде, модульно-рейтинговая система оценивания, которые будут рассмотрены более подробно в третьей главе.

2. Принцип нелинейности предполагает отсутствие однолинейности: наличие выбора, активное внедрение взаимоконтроля, самоконтроля, использование нетрадиционных форм контроля: эссе, портфолио, веб-квеста, контроля в информационной среде и т.д., – что приводит к формированию активной позиции студентов, развитию их творческого мышления и воображения.

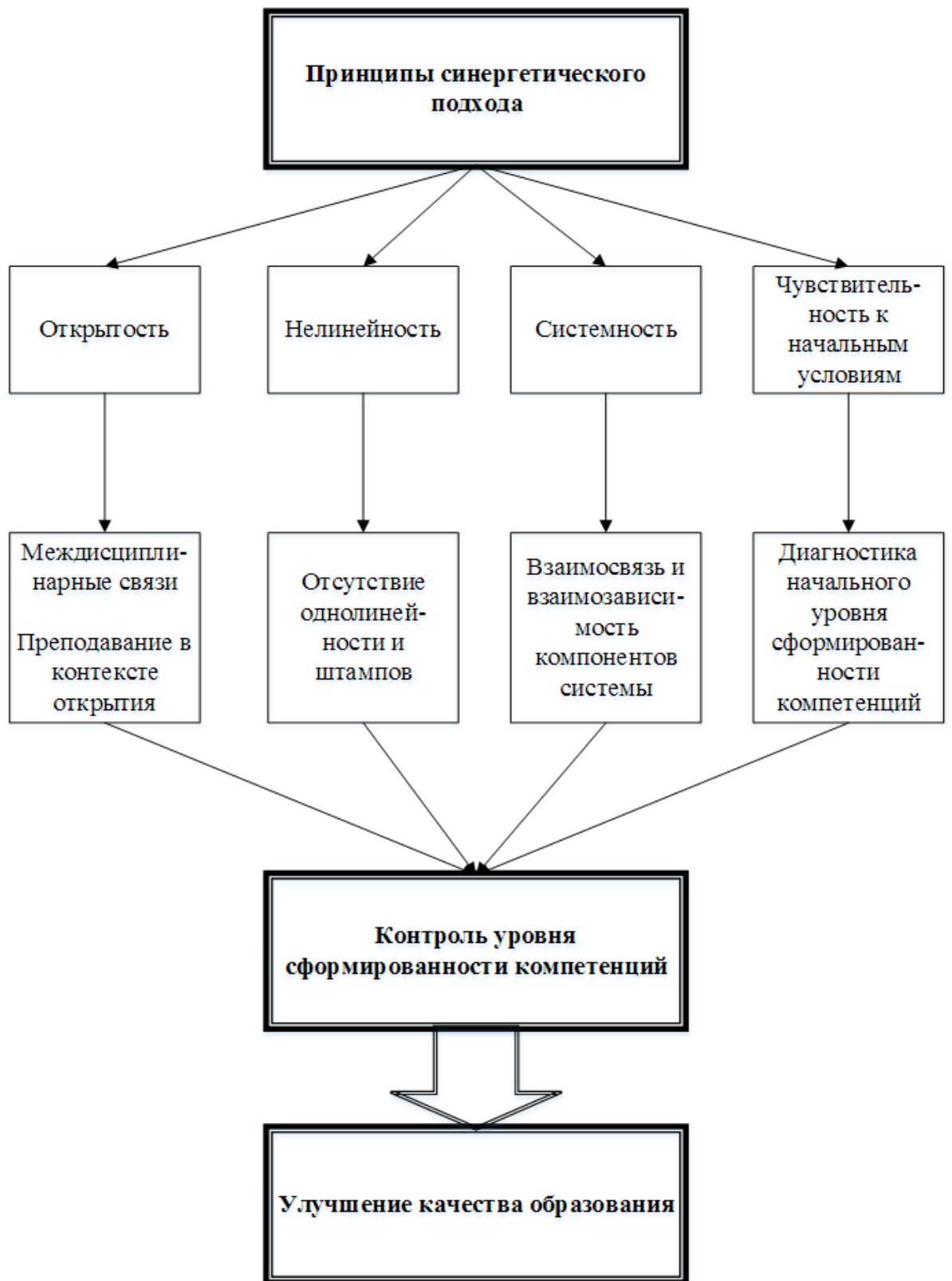


Рис. 3. Принципы синергетического подхода к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе

3. Принцип системности – взаимосвязь и взаимозависимость всех составляющих контроля.

4. Принцип чувствительности к начальным условиям предполагает диагностику начального уровня сформированности компетенций студентов и дальнейшее ее построение на основе этих данных.

Основываясь на идеях ученых педагогов, представителей синергетики, сформулируем концептуальные положения организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе:

1) включение студента в разнообразные виды контролирующей деятельности должно осуществляться в контексте его профессиональной направленности;

2) свобода выбора стратегий контроля, которая проявляется в выборе творческих форм и методов;

3) оптимизация управления процессом контроля сформированности компетенций студентов, инициирование самоконтроля на основе диалога, сотрудничества в диаде «преподаватель – студент».

Резюмируя, отметим, что синергетический подход позволяет рассмотреть систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе как сложную, нелинейную систему.

Следующим методологическим подходом исследования системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе считаем *квалиметрический подход*. Это связано с тем, что концепция развития современного образования определяет потребность в разработке критериев, показателей и уровней сформированности компетенций студентов. Сложные и динамические процессы, происходящие в образовательной сфере, ограничивают эффективность традиционных методов анализа результатов уровня сформированности компетенций студентов. Повышение объективности контроля и оценки уровня сформированности компетенций студентов во многом связано с использованием квалиметрического подхода в качестве методологической основы нашего исследования.

Инициатором создания научной дисциплины квалиметрии явился доктор экономических наук, профессор, Г.Г. Азгальдов, который впервые предложил термин «квалиметрия» в 1968 году. В том же 1968 году в журнале «Стандарты и качество» им была опубликована статья (Квалиметрия – наука об измерении качества продукции // Стандарты и качество. – 1968 – № 1 – С. 34) в соавторстве с А.В. Гличевым, З.Н. Крапивенским, Ю.П. Кураченко, В.П. Пановым, М.В. Федоровым, Д.М. Шпекторовым [6]. К настоящему времени квалиметрия представляет собой сформировавшуюся науку, знания которой необходимы научным работникам, занимающимся оценкой и последующим управлением качеством различных объектов, в том числе и объектов контроля сформированности компетенций. Кроме того, квалиметрия носит междисциплинарный характер, т.к. по многим вопросам смыкается с различными дисциплинами: стандартизацией, метрологией, экономикой, психологией, педагогикой и др. Большой вклад в теорию квалиметрии и практику ее применения внесли такие ученые, как: Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский, Ю.П. Кураченко, В.П. Панов, А.И. Субетто, М.В. Федоров, В.С. Черепанов, Д.М. Шпекторов и др. [6; 121; 279; 305].

Далее следует рассмотреть понятие «квалиметрия», а также ее виды, методы, компоненты, принципы квалиметрического подхода. Квалиметрия (от лат. qualis – качество и греч. metreo, metron – мерить, измерять) является научной дисциплиной, рассматривающей методологию и проблематику комплексного количественного оценивания качества объектов любой природы, имеющих материальный или духовный характер, искусственное или естественное происхождение. Иными словами, квалиметрия – это область практической и научной деятельности, связанной с разработкой теоретических основ и методов измерения и количественной оценки качества. Изучение научных работ таких ученых, как Г.Г. Азгальдов, А.Г. Варжапетян, Ю.М. Вишняков, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский, Ю.П. Кураченко, В.П. Панов, С.И. Родзин, М.В. Старцев, А.И. Субетто, М.В. Федоров, В.С. Черепанов, Ю.А. Шихов, Д.М. Шпекторов, посвященных квалиметрии, позволило выявить следующие ее виды: общую

квалиметрию, специальные квалиметрии, предметные квалиметрии. Общая квалиметрия предусматривает разработку общетеоретических проблем понятийного аппарата измерения, оценивания, квалиметрического шкалирования. Специальная квалиметрия подразумевает классификацию по видам, методам и моделям оценки качества (например, экспертная квалиметрия, вероятностно-статистическая квалиметрия, индексная квалиметрия и др.). Предметная квалиметрия подразумевает классификацию по видам объектов оценивания (квалиметрия труда; квалиметрия процессов; проектная квалиметрия и т.д.) [6; 69; 121; 246; 274; 279; 305; 313].

В последние десятилетия стало развиваться такое новое направление квалиметрии, как педагогическая квалиметрия. Опираясь на исследования российских ученых (М.В. Старцев, А.И. Субетто, В.С. Черепанов), определим педагогическую квалиметрию как измерение и оценку качества образовательного процесса, выраженного в количественном показателе. Педагогическая квалиметрия подразделяется на теоретическую и прикладную. Теоретическая квалиметрия изучает проблемы оценки качества в общем плане, например, оценку качества функционирования педагогических систем. Прикладная квалиметрия решает вопросы измерения качества применительно к конкретным объектам, например, контроль и оценку сформированности компетенций студентов [274; 279; 305].

В диссертационном исследовании «Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения» С.А. Сафонцев, рассматривая квалиметрию в сфере образования, отмечает, что проблемы контроля и образовательная квалиметрия являются тесно связанными между собой практическими областями исследований в рамках педагогической науки. Тем не менее, следует отметить, что контроль позволяет осуществить качественную и количественную оценку определенных характеристик студентов на основе учета их индивидуальных особенностей. Обычно он проводится по проблематике обучения с целью разработки необходимых коррекционных мер [257, с. 38-40]. Все процедуры контроля ориентированы на получение качественных выводов о

результатах обучения. Квалиметрия предполагает сравнение результатов тестирования с существующими стандартами, прежде всего с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования. Структура стандарта включает: 1) цель и задачи предметного образования, знания и представления, умения и навыки, технологию проверки результатов образования; 2) результаты образования в виде сформированных компетенций. Результат измерений признается квалиметрически значимым при выполнении сравнительных операций по всем позициям, указанным в стандарте. Квалиметрический подход требует разработки критериев к оценке уровня сформированности компетенций студентов.

В исследовании Р.П. Аркаевой «Квалиметрический подход в реализации балльно-рейтинговой системы оценки и контроля знаний студентов вузов» квалиметрическое обеспечение исследуемого процесса рассматривается как создание и использование научно-обоснованных многобалльных систем оценивания при наличии достаточной профессиональной культуры педагога, что способствует преодолению противоречия между растущей вариативностью образования и его стандартизацией, усовершенствованию процесса обучения и его оценочного компонента. По мнению Р.П. Аркаевой, необходимость реализации качественной составляющей в условиях перехода на многоуровневую систему высшего образования обусловлена следующими основными моментами: во-первых, в связи с переходом на образовательные стандарты третьего поколения особую актуальность приобретает проблема формирования ключевых компетенций, определяющих современное качество высшего образования; во-вторых, процесс контроля сформированности компетенций будущего специалиста связан с применением инноваций, создающих возможности разработки новой системы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Применение идей педагогической квалиметрии Р.П. Аркаевой мы видим в реализации следующих функций контроля сформированности компетенций будущего специалиста: оценочно-диагностической, заключающейся в своевременном выявлении уровня сформированности компетенций студентов

для планирования дальнейшей контролирующей деятельности; мотивационной, заключающейся в желании быть успевающим; планирующей, состоящей в подборе методов и приемов контроля для формирования и совершенствования компетенций студентов. Р.П. Аркаева рассматривает балльно-рейтинговую систему оценки как дидактическое средство комплексной оценки учебной деятельности студентов, позволяющее реализовывать механизмы обеспечения качества и оценку результатов обучения, активизировать их учебную деятельность, оценить совокупные успехи и те области деятельности студента, которые не может охватить академическая оценка, акцентируя внимание на наиболее важные виды деятельности [23].

Изучение литературы по квалиметрии позволило выявить три группы методов квалиметрии, которые возможно применять в системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста:

1. Эвристические методы, основанные на экспертных оценках, анкетировании, наблюдении, беседе и т.д.

2. Математические методы: ранжирование, t-критерий Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, угловое преобразование Фишера, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент линейной корреляции Пирсона, коэффициент альфа Кронбаха и т.д.

3. Инструментальные методы, в основе которых лежит применение технических средств. К инструментальным методам относятся компьютерное тестирование, информационные и коммуникационные технологии (например, система Цифрового Кампуса ЮФУ Incampus, программные средства, базы данных) [23; 257; 274; 279; 305].

Анализ психолого-педагогических трудов Р.П. Аркаевой, С.А. Сафонцева, М.В. Старцева, А.И. Субетто, В.С. Черепанова позволил выявить следующие основные положения квалиметрического подхода, которые принципиально важны для контроля и оценки уровня сформированности компетенций студентов:

- Контроль – процесс определения уровня сформированности компетенций в результате выполнения студентами различного рода заданий.
- Проверка – единичное контрольное действие или исследование компетенций студентов.
- Оценка – выражение результата обучения в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях преподавателя.
- Отчет – систематизация и анализ полученных данных результатов контроля уровня сформированности компетенций студентов.
- Единица измерения – условная величина, по сравнению с которой определяют значение (величину) исследуемого объекта. В качестве единицы измерения мы используем баллы для оценивания уровня сформированности компетенций студентов [23; 257; 274; 279; 305].

Применительно к системе полифункционального контроля сформированности компетенций студентов возможно использование следующих принципов квалиметрического подхода:

- регулярность (систематическая проверка работы студентов и мониторинг их успеваемости);
- надежность (устойчивость по отношению к погрешностям измерения);
- экономичность (простота выявления и оценки результатов);
- гласность (проведение контрольных мероприятий согласно заранее объявленным критериям);
- оптимальность (минимизация времени и средств при планировании, организации и проведении контроля и оценки компетенций студентов);
- технологичность (использование методов вычислительной техники).

В педагогических исследованиях используют следующую схему процессов измерения и шкалирования:

- 1) выявление и качественное описание предмета измерения, т.е. характеристик, признаков педагогических объектов и явлений;

2) составление измерителей – критериев, показателей, подбор методик (тестов, контрольных заданий);

3) педагогический эксперимент или наблюдение – определение первичных данных измерения;

4) математико-статистическая обработка первичных данных;

5) содержательная интерпретация результатов измерения.

Реализация системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста с позиций квалиметрического подхода нам видится в следующем:

1. Необходима разработка алгоритмов контролирующих мероприятий для осуществления контроля сформированности компетенций будущего специалиста.

2. Необходима разработка критериев, показателей, уровней сформированности компетенций студентов.

В заключение хотелось бы отметить, что реализация системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста с позиции квалиметрического подхода позволит оптимизировать процесс контроля сформированности компетенций студентов вуза.

1.3. Конкретно-научные подходы к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе

Методология нашего исследования на конкретно-научном уровне представлена деятельностным, компетентностным, личностно-ориентированным и контекстным подходами.

Важным методологическим подходом к исследованию системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе является *деятельностный подход*, основные положения которого рассматриваются в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, М.М. Левиной, В.А. Лекторского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Н.Ф. Талызиной, Г.П. Щедровицкого,

Д.Б. Эльконина. Ведущей идеей деятельностного подхода является положение о том, что любое развитие (будь то личностное или профессиональное) осуществляется только в деятельности. Базовой категорией данного подхода является категория деятельности [115; 116; 136; 152; 153; 198; 200; 248; 267; 282; 315; 318]. Согласно деятельностному подходу, именно деятельность является формой проявления активности в организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста. С.Л. Рубинштейн, проводя анализ основных психических процессов человеческой активности, считает, что «деятельность – это отношение человека к миру в том случае, если она является целенаправленной и сознательной» [248, с.28]. Взаимосвязь деятельности с сознанием подтверждает также А.Н. Леонтьев. Согласно А.Н. Леонтьеву, деятельность является условием формирования смыслов. То есть именно в деятельности формируется смысл и, как следствие, происходит развитие рефлексии [136]. Сторонник деятельностного подхода В.А. Лекторский также отмечал особую значимость рефлексии в деятельности студента. Реализацию деятельностного подхода он видел в формировании личной рефлексии, т.е. рефлексии своей собственной деятельности. Данный подход считаем важным в организации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста [200].

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев в своих трудах отмечали, что деятельность является основой формирования личности [136; 248]. Г.П. Щедровицкий рассматривал реализацию деятельностного подхода в форме организационно-деятельностных игр. В нашем исследовании мы использовали учебно-деловую игру как важную форму контроля сформированности компетенций будущего специалиста [315].

А.Г. Асмолов выделяет следующие компоненты деятельности, а именно: мотивационно-ценностный компонент и операционально-технологический. В мотивационно-ценностный компонент контроля сформированности компетенций студентов, согласно А.Г. Асмолову, входит сам мотив контроля. В операционально-технологический компонент контроля профессиональной

подготовки компетентного специалиста входят технологии достижения цели [26]. Согласно П.Я. Гальперину, деятельность – есть поэтапное формирование умственных действий [115; 116]. Таким образом, с этих позиций формирование компетентного специалиста должно осуществляться поэтапно и на каждом этапе необходим контроль сформированности компетенций.

Основные положения деятельностного подхода к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе мы видим в следующем:

1. Контроль сформированности компетенций будущего специалиста реализуется в деятельности, следовательно, необходимо выбирать активные формы контроля.

2. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста осуществляется в деятельности, в том числе и контрольной.

3. Рефлексия как компонент деятельности является также и компонентом контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

4. Все виды и формы контроля сформированности компетенций будущего специалиста должны быть наделены личностным смыслом. Именно личностный смысл, отношение студента к результату собственной деятельности приводит к собственному развитию.

5. Студент является субъектом деятельности и, как следствие, субъектом контроля. Таким образом, студент занимает активную позицию в выборе форм и методов контроля и самоконтроля своей деятельности.

6. Общение как часть деятельности и как часть контроля сформированности компетенций студентов реализуется как в контактной, так и в виртуальной образовательной средах.

7. Субъект-субъектные отношения в осуществлении контроля должны реализовываться на всех уровнях.

Г.П. Щедровицкий считал важным аспектом деятельностного подхода положение о «коллективной мыследеятельности», суть которого заключается в

том, что развитие мышления человека происходит в совместной деятельности [315]. Это положение также считаем важным для нашего исследования, поскольку контроль сформированности компетенций будущего специалиста рассматривается с позиции совместной деятельности: преподаватель↔студент, студент↔студент. Реализацию данного положения мы видим в осуществлении как коллективных форм контроля, так и взаимоконтроля студентов.

Согласно А.Н. Леонтьеву, в структуру деятельности входит: предметная деятельность, действие, операция [136]. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов видели реализацию деятельностного подхода в коммуникации, учебной деятельности и формировании личностного смысла. По их мнению, именно благодаря деятельности и происходит личностное самосовершенствование и реализуется развитие личностного потенциала студента [318].

Одним из ведущих методологических подходов в современных условиях является *компетентностный подход*. Содержание компетентностного подхода рассматривается ведущими российскими педагогами Э.Г. Азимовым, А.Л. Бердичевским, О.А. Долгиной, И.Л. Колесниковой, С.Б. Серяковой, Е.Н. Солововой, А.Н. Щукиным и другими авторами [7; 42; 180; 261; 262; 272; 273]. В материалах, отражающих основные положения модернизации образования, компетентностный подход провозглашается как один из самых важных в вопросе концептуальных основ обновления образовательного процесса и, как следствие, необходимости использования его для разработки системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста. Мы, рассматривая систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, в качестве центрального понятия, выдвигаем понятие «ключевых компетенций» (в отличие от западных ученых, которые в большей степени употребляют понятие «общие компетенции», но по сути и по содержательной составляющей имеют в виду одно и то же). В работе с научной литературой мы обратили внимание, что большинство авторов целью контроля сформированности компетенций будущего специалиста считают формирование именно ключевых компетенций. С точки зрения Э.Ф. Зеера,

И.А. Зимней, В.И. Писаренко, А.В. Хуторского, к ключевым компетенциям относятся:

- социальная компетенция, заключающаяся в психологической готовности решать проблемы и брать на себя ответственность за них, в готовности и способности взаимодействовать с другими студентами для решения профессиональных задач, в способности проявлять открытость и терпимость к иному мнению, в готовности и умении проявить свои личностные и профессиональные способности в социуме;

- информационная компетенция, заключающаяся в потребности получать новую информацию, используя как бумажные, так и Интернет-источники, в готовности и способности использовать разнообразные источники информации в сфере своей профессиональной деятельности, самостоятельно обрабатывать полученную из разных источников информацию, применять современные информационные технологии для решения профессиональных задач, осуществлять взаимодействие с другими студентами и преподавателями посредством виртуальной образовательной среды;

- коммуникативная компетенция, заключающаяся в готовности и способности осуществлять коммуникации в соответствии с целями и ситуацией общения при реализации своей профессиональной деятельности, в способности осуществлять профессиональное и личностное общение как на родном, так и на иностранном языке, в готовности и способности осуществлять сотрудничество с другими студентами и преподавателями, изложить свою точку зрения, владея коммуникативными стратегиями [155; 158; 230; 299; 300; 395].

В работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» И.А. Зимняя приводит список 26 видов компетенций, необходимых для будущего специалиста – профессионала, по Дж. Равену, в своей интерпретации, а именно:

- 1) «тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;

- 2) тенденция контролировать свою деятельность;

- 3) вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- 4) готовность и способность обучаться самостоятельно;
- 5) поиск и использование обратной связи;
- 6) уверенность в себе;
- 7) самоконтроль;
- 8) адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- 9) склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- 10) внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- 11) самостоятельность мышления, оригинальность;
- 12) критическое мышление;
- 13) готовность решать сложные вопросы;
- 14) готовность работать над чем-либо, спорным и вызывающим беспокойство;
- 15) исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- 16) готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- 17) отсутствие фатализма;
- 18) готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- 19) знание того, как использовать инновации;
- 20) уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- 21) установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- 22) настойчивость;
- 23) использование ресурсов;
- 24) доверие;
- 25) отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- 26) способность принимать решения» [395].

Следует отметить, что все вышеперечисленные компетенции необходимы для осуществления образовательного процесса, в том числе, для реализации

системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе как его части.

А.В. Хуторской в работе «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов» в свою очередь предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

1) «ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов» [299, с. 9].

Л.О. Филатова рассматривает основные положения компетентностного подхода к образовательной деятельности в целом. Ее идеи мы считаем возможным применить к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста: «компетентность будущего специалиста должна объединять в себе интеллектуальную и навыковую составляющие; ... включать в себя когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, что предполагает систему личностных ценностных ориентаций и результаты контроля сформированности компетенций; компетентность будущего специалиста предполагает готовность и способность мобилизации сформированных компетенций в определенной ситуации своей профессиональной деятельности; компетентность будущего специалиста должна формироваться в процессе контроля сформированности его компетенций; компетентность будущего специалиста является понятием процессуальным, т.е. компетентность должна проявляться и формироваться в активной деятельности; компетентность будущего специалиста должна быть нацелена на конечный результат» [294, с. 10-11].

Основные положения компетентностного подхода в высшем образовании также отражены в методологии программы «Tuning Educational Structures in Europe» / «Настройка образовательных структур в Европе». Начало данного проекта датируется 2000 годом, и его осуществление связано с реализацией Болонского процесса и Лиссабонской стратегии в сфере высшего образования. Следует отметить, что Россия примкнула к этому проекту в 2010 году. Основными задачами «Tuning Educational Structures in Europe» является реконструирование и повышение качества высшего образования. Отправной точкой данной программы является философия обучения на протяжении всей жизни (Philosophy of Lifelong Learning). Философия обучения на протяжении всей жизни рассматривает систему профессиональной подготовки компетентного специалиста как непрерывный процесс, целью которой является совершенствование компетенций, необходимых для личностного, социального и профессионального развития, осуществляющегося под влиянием социально-экономических, технологических, демографических факторов.

Контроль профессиональной подготовки компетентного специалиста, согласно философии обучения на протяжении всей жизни, должен обладать важными характеристиками: гибкостью, разнообразием и доступностью. Эта система направлена на приобретение студентами таких умений как:

1. Научиться познавать, т.е. освоить средства обучения и контроля сформированности компетенций, а не просто приобретать структурированные знания.

2. Научиться делать, т.е. освоить инновации, необходимые для осуществления контроля сформированности своих компетенций в современных условиях.

3. Научиться осуществлять совместную деятельность в процессе контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, т.е. уметь урегулировать конфликты, осуществлять диалог культур и обмен информацией, делегировать полномочия между студентами, осуществляющими взаимоконтроль.

4. Научиться быть, т.е. осуществлять контролируемую деятельность, направленную на развитие личности [334; 355; 377].

Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, в основе которой лежит философия обучения на протяжении всей жизни, предполагает всестороннее развитие личности студента, непрерывный добровольный поиск новых знаний, вдохновляемый как профессиональными, так и личными причинами. Данные факторы способствуют профессиональному росту и конкурентоспособности компетентного специалиста на рынке труда, и при этом являются важнейшей частью личностного роста [358; 377].

Компетентностный подход, согласно проекту «Tuning Educational Structures in Europe», реализуется в следующих сферах:

- 1) формирование и развитие общих компетенций;
- 2) формирование и развитие предметных компетенций;
- 3) использование EST в качестве системы оценивания компетенций студентов;
- 4) разработка современных систем и/или моделей обучения и контроля/оценки компетенций студентов;
- 5) повышение качества образовательного процесса за счет использования новых систем и/или моделей контроля [460; 461; 462].

Существует три вида общих компетенций:

- 1) инструментальные компетенции, включающие в себя познавательные, методологические, технологические и лингвистические компетенции;
- 2) межличностные компетенции рассматриваются как готовность и способность к социальному взаимодействию и сотрудничеству;
- 3) системные компетенции – способность к анализу и синтезу, исследовательские навыки, необходимые для приобретения инструментальных и межличностных компетенций.

Существует и другая классификация общих компетенций – в целом она более подробно раскрывает вышеуказанную классификацию:

1) способность к анализу и синтезу (способность к логическому мышлению; способность связывать теорию и практику; готовность и способность использовать разнообразные инструменты для того, чтобы найти альтернативные решения профессиональных задач; готовность и способность исследовать, формулировать, оценивать, классифицировать, подытоживать полученную информацию; умение выявлять связи между различными концепциями);

2) реализация компетенций на практике (готовность и способность выполнять конкретные академические задачи в рамках своей профессиональной деятельности);

3) общие базовые компетенции в сфере предметной области (компетенции в рамках ФГОС ВО). Отмечается, что стандарты в предметной области могут отличаться в зависимости от страны, где студент получает образование;

4) навыки работы с информационными источниками (готовность и способность получать, анализировать, систематизировать информацию из различных источников, таких как: традиционные печатные источники, электронные источники (электронные носители, сеть Интернет), архивные документы, археологические материалы, устные источники (посещение семинаров, тренингов, научных конференций и т.д.);

5) межличностные навыки (навыки и умения межличностного общения: наблюдать, выслушать, задавать вопросы, вести диалог с различными группами собеседников, готовность и способность к вербальной и невербальной коммуникации);

6) готовность и способность к самостоятельной работе (умения организовать свое время, обозначить приоритеты, выполнить задание своевременно, способность и готовность самостоятельно получать информацию);

7) ИКТ-компетенция (способность и готовность к формированию и развитию компетенций посредством виртуальной образовательной среды и средствами электронного обучения, способность и готовность использовать Интернет-источники для получения информации, способность и готовность создавать

электронные и/или онлайн проекты (мультимедийные презентации, Интернет-страницы, веб-квесты, электронные портфолио));

8) исследовательские навыки (готовность и способность к разработке исследовательских проектов, умения сделать обзор соответствующей литературы, собрать и проанализировать полученные данные, представить полученные данные в виде тезисов докладов в сборниках научных конференций, статей в научных журналах, курсовых работ, бакалаврских и магистерских дипломных работ) [460; 461; 462].

Совет Европы также разработал перечень общих (базовых) компетенций:

1. Политическая и социальная компетенция представляет собой способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов.

2. Межкультурная компетенция способствует положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга.

3. Коммуникативная компетенция определяется как владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет.

4. Социально-информационная компетенция характеризуется владением информационными технологиями и критическим отношением к социальной информации, распространяемой СМИ.

5. Персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [428; 443].

Подводя итоги, отметим, что основным положением компетентного подхода в высшем образовании является ориентация на формирование и развитие компетенций высокого уровня у будущих специалистов. Введение

компетентностного подхода в образовательный процесс высшей школы ставит вопрос о необходимости разработки новой системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, ориентированной на сформированность компетенций студента. Мы придерживаемся мнения О.Е. Лебедева, который рассматривает компетентностный подход как «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [197, с. 4]. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, в основе которой лежит компетентностный подход, предполагает формирование студентов нового типа, ориентированных на саморазвитие, самоопределение, самоактуализацию, рефлекссию, что, в свою очередь, позволит им быть востребованными в своей будущей профессии.

Далее рассмотрим *лично-ориентированный подход* в системе образования в целом и его роль в организации полифункционального контроля сформированности компетенций студентов вуза, в частности. Нами выявлено, что в основе лично-ориентированного подхода в высшей школе лежат идеи гуманного отношения к студенту. Истоки лично-ориентированного подхода идут из работ педагогов-гуманистов Витторино да Фельтре (XV в., Италия), М. Монтеня (XVI в. Франция), Эразма Роттердамского (XV–XVI в., Голландия), Ж.Ж. Руссо (XVIII в., Франция). Идеи этих ученых связаны с учетом особенностей внутреннего мира обучающегося.

Положения представителей гуманистической психологии К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Бернса и других также легли в основу лично-ориентированного подхода к образовательному процессу, к которым относятся:

- «поведение студента есть внешнее проявление его внутреннего мира;
- причины положительных и отрицательных проявлений студентов заключаются в их эмоциях и убеждениях, надеждах, ценностях и устремлениях;
- обучение будет успешным только тогда, когда учитывается реальная Я-концепция студента;

- целью системы образования является саморазвитие личности студента и его профессиональная самореализация» [105, с. 243].

Анализ литературы, посвященной личностно-ориентированному подходу в педагогической науке, позволил нам выявить три научные школы: Е.В Бондаревской, В.В Серикова, И.С. Якиманской. Все эти школы объединяет то, что образовательный процесс должен строиться на учете личностных особенностей, интересов, способностей, возможностей обучающихся.

В работах Е.В Бондаревской в основе личностно-ориентированного подхода к обучению лежит воспитание человека культуры и нравственности. Обучающийся, по ее мнению, является субъектом культуры. Согласно Е.В Бондаревской, педагог должен помочь обучающемуся постичь самого себя, понять свои индивидуальные особенности и быть проводником в его духовном становлении.

Согласно Е.В. Бондаревской, «личностно-ориентированный подход к образовательному процессу предполагает направленность на конкретного студента, который в своем индивидуальном развитии является субъектом культуры, истории, собственной жизни. Как субъект культуры студент характеризуется национально-культурной идентичностью, духовностью, нравственной и эстетической воспитанностью, способностью к творчеству и диалогу. Как субъекту истории студенту свойственны проявления социальности и социально ценных качеств: свободы, солидарности, гражданственности, исторической памяти, общественной активности, устремленности в будущее, осознание своих корней, жизненных позиций и смыслов бытия. Как субъект жизни студент обретает субъективность и субъектные (индивидуальные) свойства: активность, самостоятельность, ответственность, способность к выбору, самоорганизации и регуляции, отношения к миру и личные смыслы жизни» [54, с. 13-15]. Эти идеи Е.В. Бондаревской могут быть применены и к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, что предполагает направленность на формирование личностных и

нравственных качеств студента, при этом учитываются как интересы студента, так и интересы общества.

Также следует учитывать и такие положения, выделенные Е.В. Бондаревской, как:

- «культурная идентификация, т.е. востребование культурных способностей и свойств личности студента, актуализация чувства принадлежности студента к определенной культуре и оказание помощи в обретении им черт человека культуры;

- духовно-нравственное развитие личности студента, т.е. овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение;

- социализация, т.е. вхождение студента в жизнь общества, его взросление, освоение различных способов жизнедеятельности и жизнотворчества, развитие его духовных и практических потребностей, формирование «концепции жизни», осуществление жизненного самоопределения;

- индивидуализация, т.е. поддержка индивидуальности, самобытности личности студента, развитие его творческого потенциала, становление личностного образа студента» [54, с. 13-15].

Личностно-ориентированный подход, согласно В.В. Серикову, исследует «механизмы личностного формирования студента – рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность» [260, с. 4].

Задачей контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, согласно личностно-ориентированному подходу, является создание условий, способствующих развитию личностных функций индивида. Опираясь на идеи В.В. Серикова, мы считаем, что система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста предполагает соблюдение следующих принципов личностно-ориентированного подхода:

- этико-гуманистического принципа общения преподавателя и студентов;

- принципа синтеза направленности контролирующей деятельности вокруг ее главной цели – личности студента;
- объяснительного принципа, раскрывающего механизм личностных новообразований в процессе полифункционального контроля сформированности компетенций студента;
- принципа свободы личности студента в процессе контроля сформированности его компетенций, заключающегося в возможности выбора студентом форм и методов контроля;
- принципа приоритета индивидуальности студента при осуществлении контроля сформированности его компетенций;
- принципа построения системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста согласно целям, задачам, ориентированным на развитие и саморазвитие личностных свойств студента.

Согласно И.С. Якиманской, «модель личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием обучаемого в ходе овладения знаниями» [327, с. 7-8]. Основываясь на идеях И.С. Якиманской, мы сформулировали следующие положения дидактического обеспечения контроля сформированности компетенций студентов:

1. Контролирующий материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление уровня сформированности компетенций обучающихся.
2. Организация контроля сформированности компетенций студентов должна быть направлена на систематизацию, структурирование, интегрирование, обобщение результатов обучения.
3. Активное стимулирование студентов при осуществлении контроля сформированности их компетенций должно обеспечить студентам возможность самообразования, саморазвития, самовыражения, самоконтроля.

4. Стимулирование студентов к самостоятельному выбору форм и методов контроля сформированности их компетенций должно привести их к использованию наиболее эффективных для них форм и методов контроля.

5. Контроль и оценка сформированности компетенций студентов должны обеспечиваться посредством рефлексивной составляющей контролирующего процесса.

Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, базирующаяся на личностно-ориентированном подходе, реализуется благодаря возможности выбора форм и методов контроля. Преподавателю следует использовать педагогические приемы для актуализации и обогащения субъектного опыта студента, проектировать характер контролирующего взаимодействия на основе учета личностных особенностей студентов, использовать разнообразные формы контроля, такие как: деловая игра, веб-квест, эссе, портфолио и другие. Организация полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста на основе личностно-ориентированного подхода подразумевает развитие у педагога способности к общению, которое предполагает адекватное восприятие студента, умение проникнуть в его внутренний мир, почувствовать его психическое состояние, понять мотивы его поведения.

Использование положений личностно-ориентированного подхода позволяет «преподавателю максимально учитывать национальные, гендерные, возрастные, индивидуально-психологические, статусные (т.е. положение в группе) особенности студентов. Этот учет осуществляется через формы, методы и принципы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-ориентированного подхода стимулируют его личностную, интеллектуальную, речевую активность, поддерживают и направляют его деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахи и ошибки, неудачные ошибочные действия. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей студентов, но и проектирование

дальнейшего развития студента: его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д.» [99, с.44]. Положения личностно-ориентированного подхода в системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе необходимы для совершенствования уже существующих функций контроля, а также для разработки новых.

Личностно-ориентированный подход в системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста позволяет создать оптимальные условия, содействующие развитию личности студента.

В основе системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе лежит также *контекстный подход*, разработанный А.А Вербицким. Содержание контекстного подхода рассматривается в работах А.А. Вербицкого и его последователей: О.И. Агаповой, Т.Д. Дубовицкой, Н.В. Жуковой, М.Д. Ильязовой, О.Г. Ларионовой, В.И. Швеца. Контекстный подход к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста предполагает ориентацию на усвоение продуктов прошлого опыта, установку на предстоящую профессиональную деятельность. Целью контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, согласно контекстному подходу, является не овладение системой информации, а формирование способностей к выполнению будущей профессиональной деятельности. Согласно контекстному подходу, содержание контролируемых материалов должно соответствовать содержанию будущей профессиональной деятельности, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Содержание контролируемых материалов трансформируется в предмет профессиональной деятельности. Следует отметить, что содержание и условия профессиональной деятельности всегда вероятностны, проблемны. Поэтому основной единицей контроля сформированности компетенций студентов, согласно контекстному подходу, является не контролирующее задание, выполняемое по образцу, а проблемная

ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента. Решение профессионально-ориентированных ситуаций как форма контроля сформированности компетенций будущего специалиста позволяет интегрировать полученные знания и умения для решения этих ситуаций. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, построенная с позиций контекстного подхода, обеспечивает возможность естественного вхождения выпускников в профессиональную деятельность [5; 72-80; 196; 389].

Основной задачей контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, в основе которой лежит контекстный подход, является обеспечение перехода от учебной деятельности к профессиональной путем моделирования профессионально-ориентированных ситуаций. Эффективным методом контроля, в основе которого лежит контекстный подход, является метод кейсов (case study). Это связано с тем, что при организации контроля, согласно традиционным методам, ход и цели контроля сформированности компетенций студентов задаются преподавателем. Поэтому студент выполняет лишь те требования, которые ставит перед ним преподаватель, не проявляя собственной инициативы, в то время как в профессиональной деятельности умение проявлять активность, ставить и добиваться поставленных целей являются неотъемлемыми составляющими творческого развития личности, ее успешной деятельности.

Сформулированные А.А. Вербицким принципы контекстного обучения могут быть успешно применены в реализации полифункционального контроля сформированности компетенций студентов:

1) принцип личностного включения студента в контролируемую деятельность, заключающегося в организации самоконтроля студентов;

2) принцип последовательного использования методов контроля требует применения наряду с традиционными методами таких инновационных, как метод коучинга, метод контроля в «перевернутом обучении» (Flipped learning), метод BYOD (Bring Your Own Device);

3) принцип проблемности методов контроля сформированности компетенций студентов предполагает использование метода кейс-стади (case study);

4) принцип адекватности форм организации контроля целям профессиональной подготовки компетентного специалиста ориентирует на использование таких форм, как веб-квест, портфолио;

5) принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста (преподавателя и студентов, студентов между собой) предусматривает организацию взаимоконтроля студентов;

6) принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных технологий в организации контроля сформированности компетенций студентов;

7) принцип открытости предполагает организацию контроля сформированности компетенций студентов посредством виртуальной образовательной среды.

Отметим, что организация контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста происходит в искусственной среде, которая не может полностью воссоздать атмосферу профессиональной деятельности. Кроме того, оценка сформированности компетенций студента предусматривает оценку его личных результатов, а не коллективных. Производственный процесс, как правило, нацелен на совместную профессиональную деятельность. Изменение социальной позиции студента – переход от учебной деятельности к деятельности профессиональной представляет собой сложный процесс. Для многих выпускников вузов реализация сформированных компетенций представляет большие сложности. Система проблемных ситуаций, согласно контекстному подходу, позволяет сформировать теоретическое и практическое профессиональное мышление будущего специалиста.

Контекстный подход определяет особенности организации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Применение таких форм контроля, как проведение

тематических клубов, веб-квестов, семинаров-дискуссий, деловых игр, позволяют воспроизвести приближенную к будущей профессиональной деятельности ситуацию.

Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, согласно контекстному обучению А.А. Вербицкого, предполагает следующее:

1) Обучение происходит в квазипрофессиональной деятельности. Создавая условия квазипрофессиональной деятельности, преподаватель может как обучать студентов, так и контролировать уровень сформированности определенных компетенций.

2) Участие в научно-исследовательской работе, в подготовке и защите курсовых и дипломных работ, в выполнении гранта, выступление на научных конференциях с публикацией научных результатов, позволяет преподавателю оценить уровень сформированности определенных компетенций студентов.

Согласно А.А. Вербицкому, система обучения, в основе которой лежит контекстный подход, представлена тремя моделями: семиотической, имитационной и социальной. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, согласно семиотической модели, представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие информацию конкретной дисциплины (лекционный материал, традиционные учебные задачи, инструкции по подготовке к практическим занятиям, учебные программы и т.п.). Система полифункционального контроля, согласно имитационной модели, представляет собой моделируемую ситуацию будущей профессиональной деятельности, требующей анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций. Система полифункционального контроля, согласно социальной модели, представляет собой фрагмент профессиональной деятельности, который анализируется и преобразуется в формах совместной деятельности студентов в группе. Реализацию системы

полифункционального контроля, согласно социальной модели А.А. Вербицкого, мы видим в осуществлении контроля посредством виртуальной образовательной среды, где работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста.

Методология исследования системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе на технологическом уровне представлена идеями технологизации образовательного процесса в высшей школе (М.Е. Бершадский, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, В.В. Гузеев, И.Ф. Исаев, В.С. Кукушин, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, С.Д. Смирнов, А.В. Хуторской, Е.Г. Черненко, Д.В. Чернилевский, Е.Н. Шиянов) [48; 49; 50; 51; 58; 59; 191; 192; 264; 265; 266; 268; 299; 300; 306; 413]. Эти идеи позволили нам разработать технологию полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, которая подробно описана в параграфе 4.3. «Формирующий эксперимент по реализации системы полифункционального контроля сформированности компетенций студентов», а также отражена в таблице 6.

Технология полифункционального контроля включает в себя совокупность форм (устного опроса, самостоятельной работы, контрольной работы, диктанта, срезовой контрольной работы, матричного контроля, теста, коллоквиума, зачета, экзамена, эссе, деловой игры, мультимедийной презентации, веб-квеста, портфолио); видов (предварительного, текущего, тематического, промежуточного, резидуального, итогового и резюмирующего); типов (внешнего, взаимного, самоконтроля) и методов (устного, письменного, программированного, комбинированного, практического, коучинга, метода контроля в «перевернутом обучении», метода BYOD, метода кейсов) контроля, которые реализуются в контактной и виртуальной образовательных средах. Реализация технологии полифункционального контроля предусматривает обеспечение контроля сформированности всех компетенций студентов за счет того, что определенные виды контроля, выполняют различные функции (развивающую, мотивационную,

эмоционально-рефлексивную, предупредительную, корректировочную, воспитательную, оценочно-диагностическую, информационную, планирующую, обучающую, дифференцирующую, обобщающую, установления обратной связи, прогностическую, социализирующую). Технология полифункционального контроля предполагает направленность на оценку сформированности соответствующих компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных) за счет использования определенных форм, методов и типов контроля.

Выводы по Главе 1

1. «Контроль» как основная категория нашего исследования рассматривается как комплексное понятие, подразумевающее наблюдение, выявление, анализ учебного процесса и его результатов, фиксирование, измерение сформированности компетенций студента. Контроль включает в себя такие понятия, как «мониторинг», «диагностика» и «оценка». Под мониторингом понимается стратегическое средство управления качеством образования, направленное на сравнение полученных результатов с запланированными, при этом мониторинг отражает статистику образовательных результатов и дает количественную оценку качества образования. Диагностика представляет собой количественное и качественное определение результатов обучения, что включает в себя измерение данных результатов. Оценка является показателем результата обучения. Существует два вида оценок: содержательные (результат обучения, выраженный в определенных знаках или баллах) и парциальные (оценочные суждения преподавателя). Оценка обладает значительным воспитательным потенциалом и оказывает большое влияние на формирование самооценки студента.

2. Реализация системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста должна осуществляться согласно двум группам принципов: организационным и содержательным. К организационным принципам контроля мы относим: систематичность, комплексность, гуманизацию педагогического взаимодействия, открытость, оптимизацию, эргономичность. К содержательным принципам контроля мы относим такие принципы, как: объективность, дифференциацию, визуализацию, индивидуализацию требований, согласованность. Принципы визуализации, эргономичности, согласованности впервые вводятся как принципы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста.

3. Ведущими философскими идеями, которые могут быть использованы при разработке новой системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, мы считаем идеи о человеке как самодетерминирующейся субстанции (Б. Спиноза) и

самопорождении человека как овладении им собственной природой в процессе деятельности (Г. Гегель), философско-социологическое направление в изучении человеке как деятеля, носителя активности и автора, который сам инициирует, проектирует и реализует свои жизненные проекты (А.Ф. Лосев, Н.О. Лосский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Соловьев и др.).

Рассмотрение системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе с позиции философских основ ориентировано на формирование и развитие компетенций студентов при условии учета духовных, социальных факторов, способствующих гармоничному развитию личности студента.

4. Общенаучные подходы: системный, синергетический и квалиметрический, позволяют реализовать эффективное управление сложными системами, к которым относится система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Системный подход ориентирует исследование на раскрытие целостности организации контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе и ее отдельных составляющих, прослеживание их взаимосвязи и взаимозависимости, выявления тех характеристик системы, которые не свойственны отдельным ее составляющим.

Основные положения синергетического подхода: нелинейность, самоорганизация (самодисциплина и самоконтроль студентов), открытость (взаимодействие студентов с преподавателями и друг с другом как в контактной, так и виртуальной образовательных средах), чувствительность к начальным условиям (диагностика начального уровня сформированности компетенций студентов), – необходимы для реализации системы контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Разработка и реализация системы полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста с позиции квалиметрического подхода позволит оптимизировать процесс контроля благодаря

разработке критериев, показателей и уровней сформированности компетенций студента вуза.

5. Конкретно-научные подходы к системе полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе представлены деятельностным, компетентностным, личностно-ориентированным и контекстным подходами.

Основные положения деятельностного подхода: выбор активных форм контроля, наделение личностным смыслом видов и форм контроля, активная позиция студента в процессе контроля, рефлексия собственной деятельности, – будут способствовать эффективной реализации разработанной нами системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста.

Система полифункционального контроля, в основе которой лежит компетентностный подход, предполагает формирование студентов нового типа, ориентированных на саморазвитие, самоопределение, самоактуализацию, рефлексия, что, в свою очередь, позволит им быть востребованными в своей будущей профессии. Система полифункционального контроля ориентирована на всестороннее развитие личности студента, что способствует профессиональному росту и конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда, и при этом является важнейшей частью личностного роста.

В основе личностно-ориентированного подхода к системе полифункционального контроля лежит целостное формирование компетентного специалиста на основе учета индивидуальных особенностей студентов. Формирование способностей студента к самостоятельному осуществлению выбора методов и форм контроля уровня сформированности его компетенций, обеспечение личностного и профессионального роста за счет контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, формирование способности студента к стратегической деятельности в процессе уровня сформированности его компетенций будет способствовать эффективной реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

Контекстный подход позволяет реализовать систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе при условии установки на предстоящую профессиональную деятельность, целью деятельности студента становится не овладение системой информации и знаний, а формирование способностей к выполнению профессиональной деятельности.

6. Идеи технологизации образовательного процесса в высшей школе обеспечивают возможность разработки технологии полифункционального контроля, включающую в себя совокупность форм, видов, типов и методов контроля, которые реализуются в контактной и виртуальной образовательных средах.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

2.1. Виды, типы и функции контроля сформированности компетенций будущих специалистов

Исследование вопросов контроля позволило определить, что конечной его целью является результат обучения, т.е. сформированность компетенций будущих специалистов. В свою очередь, контроль сформированности компетенций студентов позволяет совершенствовать процесс обучения, создавать возможности для совершенствования учебного процесса.

Виды контроля сформированности компетенций студентов определяются организационными и временными условиями. Анализ работ И.Н. Гулидова, О.А. Долгиной, И.Ф. Исаева, Ю.Б. Зотова, И.Л. Колесниковой, Т.В. Лариной, А.И. Мищенко, П.И. Пидкасистого, Г.В. Роговой, В.А. Сластенина, С.Д. Смирнова, К.М. Хоруженко, Д.В. Чернилевского, Е.Н. Шиянова позволил выявить следующие виды контроля сформированности компетенций студентов, которые применяются в ходе образовательной деятельности преподавателя вуза (рисунок 4) [133; 134; 160; 180; 195; 226; 242; 265; 266; 268; 298; 306].



Рис. 4. Виды контроля сформированности компетенций студентов

1. *Предварительный (пропедевтический) контроль* сформированности компетенций студентов осуществляется с целью получения сведений об исходном уровне сформированности компетенций студентов, а также перед изучением отдельных тем по дисциплине. Результаты такого контроля следует применять с целью адаптации процесса обучения к особенностям студенческого контингента. Анализ результатов предварительного (пропедевтического) контроля необходим для подготовки к текущему контролю. Во время этого вида контроля устанавливается уровень сформированности компетенций студентов по определенной дисциплине [139]. На основе полученных результатов преподаватель планирует, на каких вопросах следует акцентировать внимание студентов, какие вопросы требуют большего времени для изучения темы (раздела) курса дисциплины, а на каких следует только остановиться. Данные предварительного (пропедевтического) контроля сформированности компетенций студентов позволяют улучшить его качество. Реализация предварительного (пропедевтического) контроля дает возможность своевременно осуществить деление группы на подгруппы для проведения практических занятий по курсу в зависимости от уровня сформированности компетенций студентов. В дальнейшем результаты предварительного (пропедевтического) контроля сформированности компетенций студентов должны сравниваться с результатами текущего контроля, чтобы сделать выводы о достоинствах и недостатках учебного процесса.

2. *Текущий контроль* сформированности компетенций студентов должен систематически осуществляться, что выражается в регулярных наблюдениях педагога за ходом их учебной деятельности. Целью текущего контроля является оперативное получение объективных данных об уровне сформированности компетенций студентов, которые могут помочь преподавателю наметить рациональные методы и типы контроля, правильно дозировать учебный материал, найти оптимальные формы контроля сформированности компетенций будущих специалистов, мотивировать студентов к изучению нового материала.

Нами отмечено, что «в течение учебного года действия преподавателя в момент оценки будут иными, чем при оценке в начале года. Если ответ или работа

студента оказывается более высокой, то оценка выставляется и сопровождается соответствующим оценочным суждением (парциальной оценкой).

Если ответ или работа заслуживают хотя и положительной, но более низкой оценки, чем студент обычно получал (т.е. удовлетворительной вместо обычной хорошей), то преподаватель сначала выясняет, почему студент ответил хуже обычного, а затем тщательно взвешивает, окажет ли намеченная оценка нужное воздействие на студента, т.е. будет ли она служить стимулом к получению в будущем более высокой оценки. И если это так, выставляет отметку, а в оценочном суждении указывает слабую сторону ответа или работы.

Если же преподаватель приходит к выводу, что оценка не производит нужного воздействия на студента (не реализуется мотивационная или воспитывающая функция контроля), он не выставляет ее. В таком случае преподаватель ограничивается парциальной оценкой, из которой студент должен ясно понять, что отметка не выставлена ему на этот раз потому, что она ниже той, которую он обычно получает за свои ответы, а также осознать, что ему необходимо сделать, чтобы получить более высокую отметку.

Если ответ или работа студента будет заслуживать удовлетворительной оценки, необходимо выяснить причину плохой работы и только после этого необходимо решить: выставлять отметку или реализовать вид резидуального (отсроченного) контроля сформированности компетенций студентов» [99, с. 47-48].

Следует отметить, что бывают уважительные и неуважительные причины отрицательного результата текущего контроля сформированности компетенций студентов. К неуважительным причинам относится халатное отношение студента к обучающей деятельности.

Реакция на результаты текущего контроля сформированности компетенций студентов бывает разной: у некоторых студентов отрицательный результат может вызвать огорчение, у отдельных студентов он может стимулировать к активной учебной деятельности, ряд студентов может «опустить руки», другие воспринимают результаты текущего контроля безразлично. Все эти реакции необходимо учитывать при осуществлении преподавателем текущего контроля.

3. *Тематический (периодический) контроль* сформированности компетенций студентов должен осуществляться систематически по мере прохождения новой темы, раздела. Целью тематического (периодического) является систематизация компетенций студентов. Этот контроль должен реализовываться на обобщающих занятиях и готовить студентов к важным аттестационным мероприятиям: зачетам и экзаменам.

Несмотря на то, что большинство ученых считает, что тематический и периодический контроль сформированности компетенций студентов – это одно и то же, в педагогической литературе встречаются авторы, дифференцирующие эти понятия. Так, В.С. Кукушин, рассматривая данные виды контроля, поясняет, что «периодический контроль проводится, как правило, после изучения логически завершенной части учебного материала – темы, подтемы, неполных тем (раздела) или полного курса. Если же проверяется материал по системе занятий, которая охватывает определенную тему, то это тематический контроль» [191, с. 245]. Задачей тематического контроля является проверка сформированности компетенций студентов по каждой теме учебной дисциплины. Тематический контроль, в понимании В.С. Кукушина, являясь разновидностью периодического контроля, представляет собой качественно новую систему проверки и оценки сформированности компетенций студентов, тесно связанную с проблемным обучением.

По мнению В.С. Кукушина, в ходе тематического контроля необходимо научить студентов систематизировать учебный материал, анализировать его, выделять основные мысли. В ходе тематического контроля, согласно В.С. Кукушину, преподаватель должен предоставить возможность досдать или пересдать изученную тему, тем самым улучшить результат контроля [191].

4. *Промежуточный (рубежный) контроль* представляет собой проверку уровня сформированности компетенций каждого студента до того, как перейти к изучению нового учебного материала, поскольку его восприятие, запоминание и понимание зависят от того, как студенты усвоили предыдущий материал. На данном этапе преподаватель проводит анализ того, какая часть учебного

материала усвоена лучше, а какой части материала необходимо выделить дополнительное время.

5. *Резидуальный (отсроченный) контроль* сформированности компетенций студентов, согласно Т.В. Лариной, является проверкой остаточных компетенций студентов спустя некоторое время после изучения раздела (этот срок может колебаться от 3 месяцев до года и более) [195]. Резидуальный контроль позволяет выявить объем уровня сформированности компетенций студентов по различным учебным дисциплинам, закрепившийся в долговременной памяти и поддающийся активизации под влиянием воздействия отдельных стимулов по истечении определенного срока после завершения изучения учебной дисциплины.

6. *Итоговым контролем* сформированности компетенций студентов является зачет или экзамен по изучаемой дисциплине. В ходе зачета или экзамена может выявляться как уровень сформированности отдельных компетенций, так и уровень сформированности компетенций в целом. Зачет или экзамен по дисциплине может осуществляться в различных формах: в форме компьютерного тестирования, устного собеседования по вопросам курса, представления и защиты веб-квеста, эссе. Итоговый контроль сформированности компетенций студентов должен выявлять способность студента к дальнейшему обучению.

7. *Резюмирующий (заключительный) контроль* сформированности компетенций студентов – защита дипломной работы в вузе, сдача государственных экзаменов. Посредством этого вида контроля проводится проверка и оценка сформированности компетенций студентов в целом. На данном этапе в качестве дополнительной формы резюмирующего (заключительного) контроля сформированности компетенций студентов, кроме обязательных государственных экзаменов и защиты выпускных квалификационных работ, может явиться представление и защита портфолио студента.

Далее рассмотрим типы контроля. Существует три типа контроля сформированности компетенций студентов, которые мы отразили на рисунке 5:

1) внешний (осуществляется преподавателем над деятельностью студента);

2) взаимный (осуществляется студентом над деятельностью одноклассника);

3) самоконтроль (осуществляется студентом над собственной деятельностью).

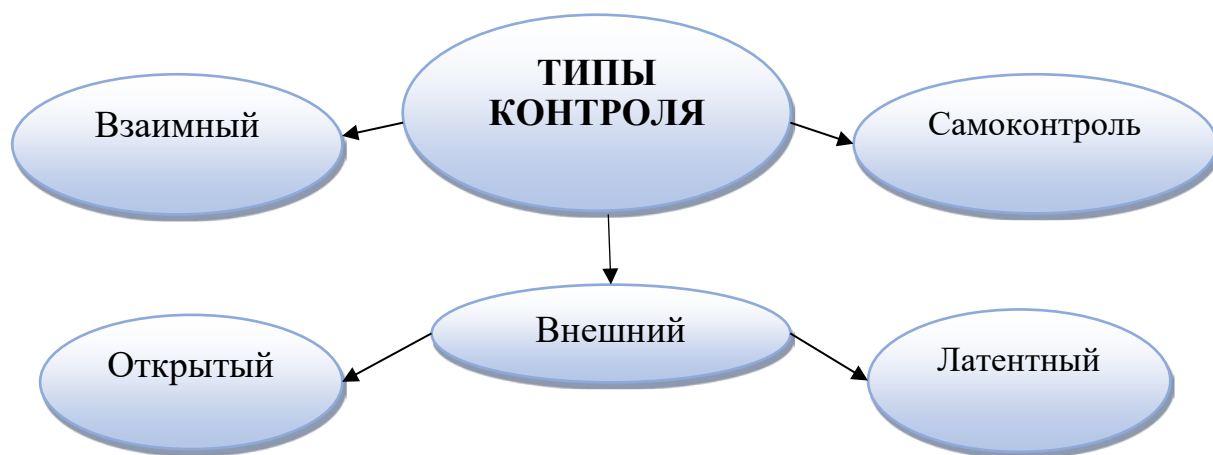


Рис. 5. Типы контроля сформированности компетенций студентов

1. *Внешний контроль* преподавателя мы разделяем на два подтипа: внешний открытый контроль и внешний латентный (скрытый) контроль. Внешний открытый контроль преподавателя осуществляется в процессе образовательной деятельности и сопровождается выставлением как содержательной, так и парциальной оценки. Мы вводим также такое новое понятие в научный обиход, как «латентный контроль» [от лат. *latens (latentis)* – скрытый, невидимый]. Понятие «латентный» широко распространено в медицине, физике, юриспруденции и других науках. Считаем возможным использовать его и в педагогике. Латентный контроль сформированности компетенций студентов представляет собой скрытое наблюдение, осуществляемое преподавателем в отношении как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента, с целью разработки индивидуальной образовательной траектории (подбор персональных заданий, обеспечивающих личностный рост и раскрытие потенциала каждого студента на основе его индивидуальных особенностей), при этом преподаватель не выставляет отметки и не дает парциальную оценку студенту. Латентный контроль сформированности компетенций студентов осуществляется в процессе их учебной деятельности, а

также во время таких внеаудиторных мероприятий, как: совместное посещение открытых лекций и семинаров, участие в дискуссионных клубах, подготовка и защита веб-квестов, разработка творческих проектов, формирование и подготовка портфолио и т.д. Преподаватель ведет дневник наблюдений на каждого студента и отмечает в нем, какую роль играет студент в подготовке к занятию и/или мероприятию, принимает ли студент участие в обсуждении, как он задает вопросы, какие вопросы его интересуют, принимает ли участие в данном мероприятии по личной инициативе или по инициативе преподавателя и т.д. На основании наблюдений и анализа педагог делает для себя выводы относительно потенциала каждого студента и составляет форсайт-план для дальнейшего развития личностного и учебного потенциала студента. Таким образом, латентный контроль сформированности компетенций студентов – скрытое наблюдение, осуществляемое преподавателем в отношении как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента с целью разработки индивидуального форсайт-плана личностного и профессионального роста студента и раскрытия его потенциала.

2. Далее перейдем к рассмотрению следующего типа контроля – *взаимоконтроля*. Проанализировав работы Г.С. Аракелян, Н.А. Городецкой, А.И. Копытовой, А.О. Носенко, Е.Я. Роговой, В.Л. Юновидовой, мы пришли к выводу, что взаимоконтроль представляет собой «включение» студентов в контролируемую деятельность: студенты не только контролируют, но и оценивают учебную работу друг друга [129; 185; 219; 324]. Следует особо подчеркнуть, что при реализации взаимоконтроля студент, осуществляющий контроль, должен сам владеть материалом на высоком уровне. Мы разделяем точку зрения Г.С. Аракелян, В.Л. Юновидовой, что преподаватель, осуществляя взаимоконтроль студентов, должен следить за тем, чтобы пары были сменными, и обучающиеся с более высокими показателями могли оказывать помощь менее успевающим студентам [324, с. 154]. Изучение вышеперечисленных работ позволило нам сформулировать достоинства взаимоконтроля студентов: организация взаимоконтроля способствует лучшему усвоению учебного материала, поскольку «контролирующий» должен им сам владеть и уметь объяснить другому студенту, почему тот допустил ошибку;

взаимоконтроль формирует ответственные отношения к учебному труду. К недостаткам взаимоконтроля можно отнести необъективность оценивания, связанную с личностными отношениями обучающихся, а не объективными показателями.

Мы считаем, что, организуя взаимоконтроль, преподавателю целесообразно проводить «латентный» контроль: педагог должен наблюдать за ходом взаимоконтроля, анализировать его, но при этом открыто не вмешиваться в работу студентов.

3. Следующим типом контроля является *самоконтроль*. Самоконтроль в широком смысле представляет собой регуляцию собственных действий и эмоционального состояния. По мнению Е.П. Вох, самоконтролем является внутренняя обратная связь [86, с. 347]. Опираясь на труды Н.В. Ануфриевой, Е.П. Бочаровой, Л.В. Галимовой, Е.Ю. Надеждиной, В.В. Рыловой, Ю.А. Цицельской [22; 61; 90; 214; 250; 302], мы считаем, что применительно к учебной деятельности самоконтролем является процесс самопроверки своей учебной работы и саморегуляции с внесением необходимых корректив в свою деятельность. Научные публикации последних лет (Л.В. Галимова, А.И. Копытова, Е.Ю. Надеждина, В.Л. Юновидова) свидетельствуют о том, что самоконтроль студентов стимулирует их познавательную деятельность и способствует повышению качества учебного процесса [90; 185; 214; 324]. В работе В.Б. Базияна приводятся три компонента самоконтроля: мотивационный, процессуальный и волевой [33]. Опираясь на исследование В.Б. Базияна, мы считаем, что мотивационный компонент самоконтроля представляет собой внутреннее побуждение к формированию и развитию определенных компетенций, процессуальный – включает в себя овладение формами и методами для осуществления самоконтроля, волевой компонент предусматривает совершение определенных усилий, направленных на преодоление трудностей.

В процессе профессионального становления взаимоконтроль и самоконтроль приобретают все более важную роль, так как цель профессиональной подготовки будущего специалиста как раз и заключается в том, чтобы научить адекватно

оценивать результаты своего труда в ходе профессиональной деятельности. Поэтому доля взаимоконтроля и самоконтроля от курса к курсу должна возрастать.

Согласно мнению отечественных ученых В.С. Аванесова, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, О.А. Барабаш, А.Б. Воронцова, И.Н. Гулидова, И.Ф. Исаева, Т.В. Лариной, А.И. Мищенко, А.В. Нестерова, П.И. Пидкасистого, Г.В. Роговой, В.А. Сластенина, С.Д. Смирнова, К.М. Хоруженко, Е.Н. Шиянова, Д.В. Чернилевского, контроль профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе выполняет ряд функций [2; 3; 25; 29; 36; 84; 133; 134; 195; 218; 226; 242; 265; 266; 268; 298; 306].

Рассмотрим функции контроля сформированности компетенций более подробно.

1. *Корректировочная функция контроля* сформированности компетенций студентов заключается в выявлении уровня их сформированности у каждого студента с целью внесения изменений в учебный процесс в соответствии с особенностями каждого студента, при этом необходимо использовать как традиционные, так и современные технологии контроля. Следует отметить, что при осуществлении корректировочной функции контроля реализуется тип латентного (скрытого) контроля. Необходимо осуществлять систематический мониторинг результатов контроля сформированности компетенций студентов в течение ряда лет. Данные мониторинга позволяют преподавателю определить уровень сформированности компетенций студентов и внести корректировку согласно общей тенденции в усвоении материала по дисциплине, в овладении определенными компетенциями каждым студентом.

2. *Предупредительная функция контроля* позволяет студентам сделать акцент на предъявляемых преподавателем требованиях, а также на изученном материале по дисциплине. Данная функция дает возможность выявить готовность к проведению контролирующих мероприятий, степень владения материалом, определить недоработки в усвоении материала и ликвидировать их. Задачей предупредительной функции контроля также является предупреждение возможных ошибок при выполнении контролирующих заданий студентом.

3. *Обучающая функция контроля* сформированности компетенций студентов обеспечивается системой современных контрольных заданий, синтезирующих ранее усвоенный материал. Задачей обучающей функции является повышение уровня сформированности компетенций студентов. Реализация этой функции осуществляется благодаря использованию современных форм контроля, к примеру, деловой игры, эссе, веб-квеста, портфолио. Благодаря им обеспечивается успешное продвижение студентов в познавательной сфере, активизация работы по поиску, изучению и усвоению нового учебного материала.

4. *Обобщающая функция контроля* заключается в выявлении уровня сформированности компетенций студентов по окончании изучения отдельного раздела (в конце темы, модуля, семестра, года). Данная функция контроля носит обобщающий, комплексный характер.

5. *Развивающая функция контроля* сформированности компетенций студентов способствует развитию их личностных качеств, формированию познавательных способностей, созданию условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций, формированию форсайт-плана дальнейшего личностного и профессионального развития.

6. *Воспитательная функция контроля* сформированности компетенций студентов затрагивает их эмоциональную сферу личности, способствует воспитанию у студентов ряда положительных качеств. Задачей воспитательной функции является формирование ответственного отношения к результатам своей учебной деятельности, приучение обучающихся к систематической аудиторной и самостоятельной работе. Реализация воспитательной функции контроля сформированности компетенций студентов заключается в самодисциплине, самоорганизации, самоконтроле и саморефлексии. Эта функция позволяет формировать настойчивость, волю, привычку к систематическому учебному труду.

7. *Оценочно-диагностическая функция контроля* позволяет своевременно установить уровень сформированности компетенций студента. Данная функция реализуется посредством формирования критериев оценки уровня сформированности компетенций студентов. Ее задачей является проверка,

выявление, измерение и оценка уровня сформированности компетенций студентов. Результаты выражаются в баллах. В современной высшей школе широко используется 10-ти бальная система оценивания уровня сформированности компетенций студентов. Осуществление оценочно-диагностической функции контроля реализуется посредством выставления оценки учебной деятельности студентов, которая является мотивацией в освоении учебного материала. Оценка отражает степень успешности в овладении тем или иным предметом. Задачей оценочно-диагностической функции контроля является определение причин неуспеваемости студента, а также проведение диагностики факторов, приведших к отрицательным результатам обучения, оказание помощи студенту в раскрытии своего потенциала.

8. *Мотивационная функция контроля* сформированности компетенций студентов обеспечивает поддержание интереса к изучаемому предмету. Она стимулирует дальнейшее изучение предмета. Следует отметить, что результаты контроля сформированности компетенций студентов небезразличны для них. Для большинства студентов положительные результаты контроля сформированности их компетенций вызывают позитивное отношение к учебному труду и желание быть успешными. У студентов, имеющих отрицательные результаты контроля сформированности их компетенций, мотивационная функция должна способствовать формированию ответственного отношения к учебе, вызывать чувство неудовлетворенности своим учебным трудом, формировать самоконтроль и рефлексю. Мотивационная функция контроля сформированности компетенций студентов должна способствовать мобилизации положительных качеств студентов, а также поддерживать интерес к учебному труду.

9. *Функция установления обратной связи* реализуется посредством получения преподавателем информации о ходе образовательного процесса, что является необходимым условием его совершенствования. В процессе контроля происходит установление диалога, обмен мнениями, позициями между

преподавателями студентами. Студенты также имеют возможность узнать суждения самого преподавателя.

10. *Информационная функция контроля* сформированности компетенций студентов обеспечивает открытую информацию относительно форм, методов контроля, критериев оценки уровня сформированности компетенций, содержащуюся в печатных и Интернет-источниках, в которых можно найти дополнительные контролирующие материалы для подготовки к итоговому и резюмирующему контролю.

11. *Планирующая функция контроля* сформированности компетенций студентов позволяет достигать эффективности в планировании усвоения учебного материала и использовании эффективных методов и форм контроля в преподавательской деятельности. Реализация этой функции обеспечивается анализом и синтезом ранее усвоенного материала, его повторением и закреплением.

12. *Дифференцирующая функция* «контроля заключается в дифференцированном использовании методов, форм, видов контроля, в зависимости от уровня сформированности компетенций студентов, их возраста, времени проведения контроля. Умение преподавателя своевременно отреагировать на создавшуюся непредвиденную ситуацию во время осуществления контроля позволяет, перестроив учебный процесс, способствовать эффективности обучения в целом» [113, с. 56].

13. *Эмоционально-рефлексивная функция контроля* «заключается в выражении общего мнения и суждения о студенте, а также о выполненной им учебной работе. Данное суждение может выражаться согласием, одобрением, ободрением, замечанием, отрицанием, порицанием. Вне зависимости от слов, которые произносит преподаватель, отношение к студенту выражается также внешним видом. Тон, поза, выражение лица, дистанция, которую преподаватель выбирает в разговоре со студентами, передают то, что не сказано словами. Уничтожающее действие на чувства и мысли студента или на его творческие порывы может оказать едва заметная брезгливая гримаса, которой преподаватель

сопровождает разговор с ним или демонстративное игнорирование активности студента на занятии» [113, с. 56-57]. Эмоционально-рефлексивная функция контроля имеет особое значение для реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, поскольку в последние годы отмечается снижение мотивации в овладении учебными дисциплинами. Основным принципом реализации эмоционально-рефлексивной функции контроля сформированности компетенций студентов является принцип гуманизации педагогического взаимодействия, поскольку личность воспитывается личностью. Реализация данной функции осуществляется благодаря диалогическому, творческому, личностному и индивидуализированному взаимодействию преподавателя и студентов. Она обеспечивает совместный личностный и профессиональный рост как педагога, так и самого студента, позволяет анализировать оценочные суждения педагога, следствием чего является формирование самооценки студента. Ее реализация предполагает анализ и рефлекссию студентом собственной деятельности с целью устранения недостатков в учебной деятельности.

14. *Прогностическая функция контроля* заключается в способности выработать научно обоснованные прогнозы о дальнейших путях профессионального развития личности студента, его самореализации, самосовершенствования. Прогностическая функция контроля позволяет более точно сформулировать цели обучения и создать модель ожидаемого результата. При этом происходит материализация педагогических задач через воплощение в конкретном обучающем материале с учетом подготовленности и ближайших резервных возможностей личности и коллектива. Прогностическая функция позволяет определить оптимальные модели организации контроля сформированности компетенций будущих специалистов. Она предполагает получение опережающей информации о студенте, его способностях и возможностях.

Далее мы считаем важным для нашего исследования расширить спектр функций, добавив к перечисленным выше функциям, дополнительную функцию

контроля, характерную для процесса обучения студентов в высшем учебном заведении:

15. *Социализирующая функция контроля* сформированности компетенций студентов заключается в том, что проведение контроля в различных формах, в том числе с использованием ИКТ, способствует более успешной адаптации студентов в коллективе учебной группы, усвоению ее норм и требований. К примеру, «деловые игры всегда вызывают интерес у людей любого возраста, а игровые условия помогают раскрепоститься, снять напряжение. Практическое решение, а затем анализ и выработка наиболее эффективного поведения в предложенных обстоятельствах помогут студенту избежать многих ошибок, приобрести первоначальный опыт общения и деятельности» [49, с. 133]. Мы предполагаем, что контроль в виртуальной образовательной среде позволяет осуществлять более эффективное взаимодействие студента с преподавателем и другими студентами, определить место студента в группе в зависимости от результатов контроля уровня сформированности его компетенций. Современное общество немыслимо без использования ИКТ. Высокий уровень владения информационными технологиями является знаковым для молодежи. Применение ИКТ в системе полифункционального контроля позволяет им приобрести умения свободного общения в виртуальной среде.



Рис. 6. Функции контроля сформированности компетенций студентов

Изучение научных работ отечественных ученых и собственный педагогический опыт позволили нам также расширить представления о функциях контроля. Все вышеперечисленные функции контроля сформированности компетенций будущего специалиста раскрывают его полифункциональную природу, свидетельствуют о его емкости и многообразии.

Функции контроля сформированности компетенций студентов мы представили в виде схемы на рисунке 6, разделив их на три группы: личностные, личностно-социальные и социальные. К личностным функциям мы относим развивающую, мотивационную, эмоционально-рефлексивную; к личностно-социальным функциям – корректировочную, предупредительную, обучающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, информационную, планирующую, дифференцирующую; к социальным функциям – обобщающую, установления обратной связи, прогностическую, социализирующую.

2.2. Методы контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе

Управление процессом обучения в высшей школе невозможно без осуществления обратной связи, которая несет характеристику его результативности. Выполнить эту функцию позволяют методы контроля сформированности компетенций студентов, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности студентов и педагогической деятельности преподавателя.

Анализ научных работ И.Н. Гулидова, О.А. Долгиной, В.И. Загвязинского, Ю.Б. Зотова, И.Ф. Исаева, И.Л. Колесниковой, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, С.Д. Смирнова, К.М. Хоруженко, Д.В. Чернилевского, Е.Н. Шиянова позволил рассмотреть традиционные методы контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе, используемые в различных сочетаниях [134; 149; 160; 180; 226; 266; 268; 298; 306], которые мы отразили на рисунке 7. Традиционная классификация методов контроля представлена следующими методами:

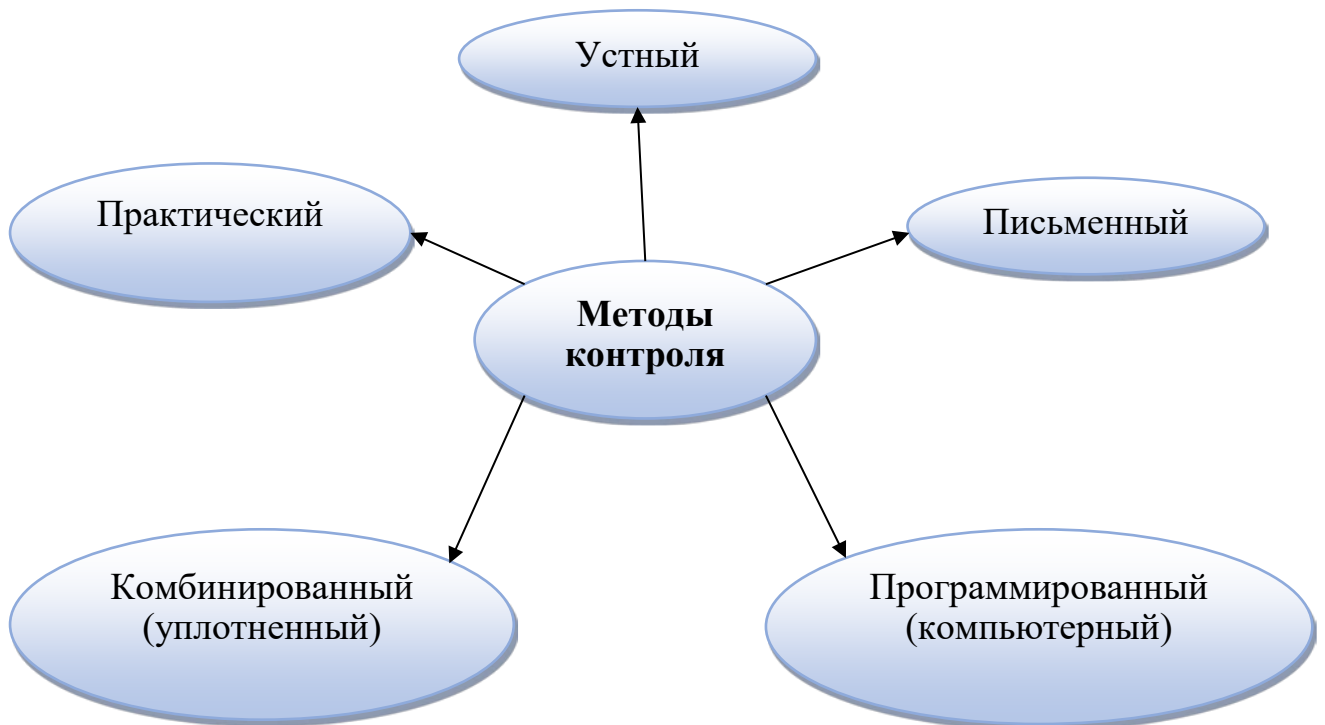


Рис. 7. Методы контроля сформированности компетенций студентов высшей школы (традиционная классификация)

1. *Устный метод контроля* сформированности компетенций студентов может осуществляться в индивидуальной, фронтальной, групповой формах. Целью устного индивидуального контроля является выявление преподавателем уровня сформированности компетенций отдельных студентов. Студенту предстоит продемонстрировать уровень сформированности своих компетенций в устной форме, что предполагает ответы на вопросы. Преподаватель может задавать дополнительные вопросы в случае, если необходимо уточнить детали, если возникает спорная ситуация при выставлении оценки. Устный опрос может проходить в форме собеседования на контактном занятии и/или в форме чата с использованием виртуальной образовательной среды.

В ходе устного фронтального контроля преподаватель сначала задает вопросы всей группе, а потом назначает отдельных студентов, которые будут на них отвечать. Целью этого контроля является повторение и закрепление пройденного учебного материала. Следует отметить, что в отличие от устного индивидуального контроля, устный фронтальный контроль имеет ряд достоинств и недостатков. К преимуществам устного фронтального контроля следует отнести то, что он позволяет задействовать большинство студентов, тем самым активизируя работу всей группы и экономя время на проверку и оценку домашнего задания; к его недостаткам – краткие ответы студентов не позволяют оценить глубину знаний, кроме того, возможны их случайные удачные ответы. В ходе устного фронтального контроля преподаватель может организовать взаимоконтроль студентов – студенты сами могут формулировать вопросы и задавать их друг другу. Преподаватель, оценивая работу студентов, может оценивать не только их ответы на заданные вопросы, но и сами сформулированные вопросы.

Устный групповой контроль осуществляется лишь для части студентов группы. Студентам предстоит выполнить задание творческого характера согласно определенным временным рамкам. Целью остальной группы студентов является восприятие новой информации и оценка работы одногруппников. В качестве основных форм устного группового контроля могут выступать деловая игра, викторина, дискуссия по проблемному вопросу.

2. *Письменный контроль* сформированности компетенций студентов представляет собой выполнение контролирующих заданий по пройденной тематике. Следует отметить, что по времени такой контроль не должен занимать занятие целиком. Преподаватель должен планировать свое занятие таким образом, чтобы на нем присутствовали различные формы организации учебного процесса. В качестве основных форм письменного контроля сформированности компетенций студентов выступают диктант, самостоятельная работа, контрольная работа. В следующем параграфе мы рассмотрим вышеперечисленные формы контроля сформированности компетенций студентов более подробно.

3. *Программированный (компьютерный) контроль* сформированности компетенций студентов широко используется в высшей школе. Это связано с развитием и внедрением современных информационных технологий контроля в учебный процесс высшей школы. Основными достоинствами программированного (компьютерного) контроля являются быстрота и простота использования компьютерных возможностей.

Основные возможности компьютерного (программированного) контроля были сформулированы С.Д. Смирновым:

- 1) простота выполнения контролирующих тестовых заданий и внесения изменений в базу данных;
- 2) выбор заданий определенной сложности;
- 3) автоматизация при подсчете баллов;
- 4) осуществление проверки посредством дополнительных вопросов;
- 5) фиксированное время выполнения контролирующего задания;
- 6) разнообразие контролирующих заданий по уровню сформированности компетенций студентов;
- 7) возможность вернуться к предыдущему заданию;
- 8) возможность запроса студентом подсказки для выполнения задания с применением дифференцированных штрафных баллов за каждую подсказку;

9) выведение на экран результатов выполнения заданий, просмотр контролирующего задания полностью с возможностью фиксирования собственных ошибок;

10) предоставление отчетности для преподавателя как по группам, так и по отдельным студентам [268].

Следует отметить, что программированный (компьютерный) контроль необходимо применять дозированно, поскольку ряд заданий невозможно проверить при помощи компьютера. Преимуществом программированного (компьютерного) контроля является то, что в отличие от преподавателя машина беспристрастна. Тем не менее, данный метод контроля должен применяться наряду с другими методами.

4. *Комбинированный (уплотненный) контроль* сформированности компетенций студентов представляет собой сочетание устного и письменного контроля. При осуществлении этого метода контроля одни студенты выполняют письменные контролируемые задания, а другие – дают устные ответы. Достоинством комбинированного (уплотненного) контроля является сокращение времени на его организацию. Данный метод контроля может быть использован только в том случае, если преподаватель уверен, что материал усвоен студентами, и существует необходимость проверки уровня сформированности компетенций сразу у нескольких студентов.

5. *Практический контроль* сформированности компетенций студентов представляет собой проверку применения знаний, умений и навыков в ходе практической деятельности. В ходе практического контроля используется как внешний открытый контроль, так и латентный (скрытый) контроль. Реализация данного метода контроля возможна при привлечении студенческой молодежи к различного рода мероприятиям образовательного характера: научно-практическим конференциям, открытым занятиям, дискуссионным клубам, деловым играм, тематическим вечерам, открытым лекциям и семинарским занятиям ведущих отечественных и зарубежных педагогов, проектной деятельности. К примеру, студенты, изучающие иностранный язык в вузе,

реализуют себя в участии в олимпиадах по иностранному языку, а также в международных проектах с целью прохождения практики в зарубежных вузах-партнерах. В качестве примера можно привести конкурсы для студентов и магистрантов российских вузов, которые проводят такие организации, как DAAD, Fulbright, IREX и т.д. Участие в подобных конкурсах позволяет проверить сформированные компетенции в вузе на практике, расширить кругозор. Данные конкурсы способствуют возникновению научных контактов с представителями факультетов аналогичной специальности других государств. Благодаря совместной творческой активности, мероприятия подобного рода оказывают благоприятный эффект, способствуя как повышению уровня сформированности компетенций студентов, так и проявлению положительных личностных качеств не только студентов, но и педагогов.

В следующей классификации методов контроля сформированности компетенции студентов мы объединили комплексно-инновационные методы контроля, которые отразили на рисунке 8.

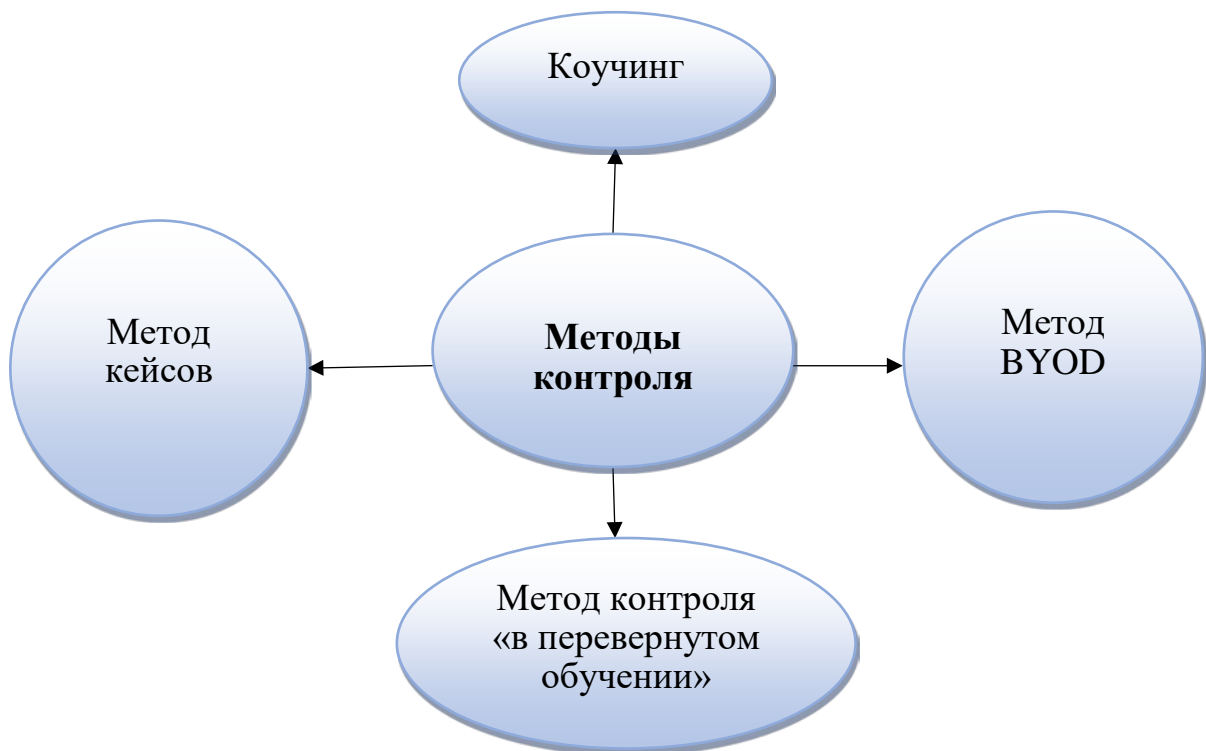


Рис. 8. Методы контроля сформированности компетенций студентов высшей школы (комплексно-инновационные методы)

1. *Метод коучинга* (от англ. coaching – тренировка) – это сотрудничество между преподавателем и студентом при организации контроля сформированности компетенций студентов с целью достижения профессиональных и/или личных результатов развития. Задачей данного метода является консультирование, помощь, установление доверительных отношений, эмоциональная поддержка студентов. Именно благодаря этому и осуществляется опосредованный контроль. Согласно мнению Т.В. Заикиной, В.В. Зеленина, О.В. Коновой, В.Т. Смирнова, этот метод позволяет раскрыть потенциал студента, чтобы максимизировать его производительность, и, тем самым, повысить результаты контроля сформированности компетенций студентов [150; 156; 184]. Данный метод позволяет преодолеть чувство самоограничения студента, облегчая процесс контроля сформированности компетенций. Коучинг в организации контроля сформированности компетенций студентов мы видим как совместные отношения между преподавателем и студентом, которые направлены на то, чтобы раскрыть потенциал последнего как исследователя.

Задачей коучинга в организации контроля является улучшение качества работы в краткосрочной перспективе и в конкретной области науки. Его цели устанавливаются согласно предложениям преподавателя-коуча. Представим ряд качеств преподавателя-коуча, осуществляющего контроль сформированности компетенций студентов.

Преподаватель-коуч должен:

- быть заботливым, поддерживать студента;
- иметь хорошие коммуникативные навыки;
- иметь возможность диагностировать проблемы и находить решения;
- быть осведомленным о своих сильных и слабых сторонах;
- быть коммуникабельным и вдохновлять других;
- быть хорошим наблюдателем и консультантом [429; 430].

Представим основные принципы коучинга в организации контроля сформированности компетенций студентов, основанные на принципах организации обучения К. Роджерса:

1) студент имеет собственные ресурсы для выполнения определенных заданий;

2) роль преподавателя-коуча, осуществляющего контроль сформированности компетенций студентов, заключается в том, чтобы обеспечить раскрытие их потенциала путем диалога;

3) студент самостоятельно составляет план действий по выполнению контролирующих заданий;

4) коучинг в организации контроля сформированности компетенций студентов представляет собой учение об изменениях и действиях [244].

Метод коучинга включает в себя диагностику, установление личных целей и наблюдение за прогрессом в их осуществлении. Преподаватель-коуч, как правило, рассматривается в качестве эксперта, обеспечивающего интервенцию, понимание и советы, которые не могут быть получены без помощи преподавателя; в качестве партнера, руководителя и катализатора для определения собственного пути в достижении своих целей. Необходимо обратить внимание, что при реализации традиционных методов контроля ответственность за его результаты, как правило, возлагается на преподавателя. Метод коучинга предполагает, что студент принимает на себя ответственность за результаты контроля своих компетенций [429; 430].

Метод коучинга в организации контроля сформированности компетенций студентов заключается в:

- 1) сосредоточении на настоящем и будущем успехе в определенной области;
- 2) ориентации на работу над настоящим и будущим результатом;
- 3) ориентации на планирование конкретных шагов, действий для студента, чтобы у него была возможность выполнять их с уверенностью, и если эти шаги будут завершены определенным результатом, будет достигнута цель;
- 4) поощрении положительных решений студента [429; 430].

Преподаватель-коуч помогает в предоставлении информации и ресурсов для студента из широкого спектра источников для подготовки к контролирующим мероприятиям. Осуществление метода коучинга в организации контроля

реализуется посредством таких форм контроля сформированности компетенций студентов, как: работа над проектом, подготовка и защита портфолио.

2. *Метод контроля в «перевернутом обучении» (Flipped learning).* «Перевернутое обучение» было исследовано западными учеными Б. Альварезом, Дж. Бергманом, Дж. Сэмсом (B. Alvarez, J. Bergmann, A. Sams). Реализация данного метода обучения заключается в новой концепции подачи материала студентам и, соответственно, новом способе контроля сформированности их компетенций. Характерной чертой «перевернутого обучения» является способ предоставления материала: преподаватели предоставляют электронные материалы для самостоятельного изучения дома, а традиционные домашние задания в виде различного рода упражнений выполняются в аудиторном формате. Данный метод позволяет сократить время на объяснение теоретического материала на занятии, тем самым дать возможность уделить больше внимания на его практическое применение. Сложность заключается в том, что предметный презентационный материал должен подвергаться постоянному обновлению, что занимает у преподавателя значительное количество времени. Кроме того, возникает необходимость в разработке контролирующих тестовых материалов для каждого студента согласно уровню сформированности его компетенций, т.е. отсутствует ориентация на среднего студента. Принципиальное отличие данного метода состоит в том, что контроль проводится по результатам самостоятельного изучения теоретического материала и предусматривает выполнение практических заданий в аудитории. Таким образом, обучающая функция контроля реализуется в полной мере [331; 341].

3. *Метод BYOD (Bring Your Own Device)* (в переводе означает «принеси свое собственное устройство»). Данный метод был предложен Р. Баллагасом, Дж. Борхерсом, М. Русом, Дж. Шериданом (R. Ballagas, J. Borchers, M. Rohs, J.G. Sheridan). Реализация данного метода заключается в использовании личных электронных устройств: смартфонов, портативных компьютеров, mp3 плееров, планшетов и т.д. [420]. В настоящее время данный метод обучения стал использоваться как в зарубежных вузах, так и в вузах нашей страны. Контроль

сформированности компетенций на основе метода BYOD осуществляется следующим образом: каждому студенту отправляются задания по электронной почте, которые необходимо выполнить за определенное время. Использование данного метода позволяет сократить время на проверку, используя личные устройства студентов. Следует отметить, что вместе с тем метод BYOD не свободен от недостатков, а именно: 1) отсутствуют валеологические (здоровьесберегающие) технологии относительно использования данного метода в реализации контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе; 2) возможность использования технических средств и беспроводного Интернета не исключает списывание во время занятия; 3) проблема сохранности личного технического устройства также является немаловажной.

4. *Метод кейсов* (case study) – метод обучения, в котором осуществляются контрольные функции, направленные на формирование и проверку уровня сформированности компетенций студентов на основе реальных или вымышленных ситуаций, которые могут произойти с ними в личной жизни или в профессиональной деятельности. Метод кейсов рассматривается в работах Т.Ю. Айкиной, А.Л. Ботовой, М.В. Гончаровой, А.С. Еремина, И.М. Козиной, А.М. Джонса (А.М. Johns). Метод кейсов в организации контроля сформированности компетенций студентов – это создание и решение проблемных ситуаций на основе фактов из реальной жизни. В процессе решения проблемных ситуаций студенты учатся выражать свою точку зрения. Защита кейсов демонстрирует умение защищать точку зрения, умение работать как в команде, так и самостоятельно и т.д. [8; 60; 125; 145; 177; 356; 440]. В качестве формы контроля сформированности компетенций студентов по методу кейсов можно использовать деловую игру.

Метод кейсов представляет собой описание ситуаций, объекта, обстоятельств, при которых он используется, характеристики вовлеченных в данную ситуацию людей, природу общества, в котором событие происходит.

Существуют различные виды методов кейса в зависимости от целей обучения.

Пояснительный метод кейсов использует одно или два события, чтобы продемонстрировать ситуацию в целом. Он служит в основном для того, чтобы ознакомиться с новыми фактами и позволяет студентам найти общее решение проблемы.

Исследовательский метод кейсов представляет собой изучение научных вопросов и поиска научно обоснованных решений.

Кумулятивный метод кейсов представляет собой сбор и анализ информации в разные периоды времени.

Планирование организации контроля сформированности компетенций студентов на основе метода кейсов должно осуществляться согласно следующим положениям:

- 1) какие вопросы необходимо изучать;
- 2) какие данные являются уместными;
- 3) какие данные необходимо собрать;
- 4) как обработать полученные данные [356; 440].

Резюмируя, следует отметить, что как традиционные, так и комплексно-инновационные методы контроля сформированности компетенций студентов должны использоваться в комплексе, взаимодополняя друг друга.

2.3. Формы контроля сформированности компетенций студентов в системе высшего образования

Результат полифункционального контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе во многом зависит от выбора форм контроля. Анализ педагогических работ отечественных авторов В.С. Аванесова, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, О.А. Барабаш, А.Б. Воронцова, И.Н. Гулидова, Ю.Б. Зотова, И.Ф. Исаева, Т.В. Лариной, А.И. Мищенко, А.В. Нестерова, П.И. Пидкасистого, Г.В. Роговой, В.А. Сластенина, С.Д. Смирнова, К.М. Хоруженко, Е.Н. Шиянова, Д.В. Чернилевского позволил выделить следующие формы контроля сформированности компетенций студентов,

которые отражены на рисунке 9 [2; 3; 25; 29; 36; 84; 133; 134; 195; 218; 226; 242; 265; 266; 268; 298; 306]. Проанализировав работы вышеперечисленных ученых, мы пришли к выводу, что формы контроля можно распределить на три группы: устные, письменные, компьютерные.



Рис. 9. Формы контроля сформированности компетенций студентов в высшей школе

Ниже рассмотрим устные формы контроля.

1. *Устный опрос* (собеседование, беседа, чат) – форма контроля сформированности компетенций студентов, применяемая как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах. Устный опрос является распространенной формой текущего, тематического (периодического) контроля сформированности

компетенций студентов. Устный опрос сопровождается выставлением оценки в баллах, в ряде случаев преподаватель выставляет парциальную оценку. В ходе проведения устного опроса преподавателю необходимо выстроить алгоритм задаваемых вопросов студентам. Устный опрос в формате чата с применением виртуальной образовательной среды осуществляется посредством Skype, Whatsapp, Hangouts. Применение данных техник позволяет вовлечь в обсуждение сразу несколько студентов. При осуществлении устного фронтального опроса как в контактной образовательной среде, так и в виртуальной необходимо осуществлять не только контроль сформированности компетенций студентов, но и взаимоконтроль, что позволяет активизировать работу всей группы студентов. Это возможно достичь посредством следующих приемов:

1) преподаватель задает вопрос, затем предлагает всем студентам составить план ответа, выслушав ответ одного студента, остальные студенты дополняют его ответ, исправляют ошибки, тем самым осуществляя взаимоконтроль;

2) преподаватель задает вопрос всем студентам, один студент начинает отвечать, другой продолжает, третий заканчивает.

Отметим, что задачей устного опроса является формирование у студентов критического мышления.

2. *Коллоквиум* – форма устного контроля сформированности компетенций студентов, представляющая собой собеседование преподавателя со студентом с целью проверки понимания и усвоения основного содержания изучаемого учебного материала. Коллоквиум должен охватывать весь пройденный материал к определенному моменту времени. Как правило, коллоквиум проводится в конце модуля. При проведении коллоквиума студенты не имеют вопросов, на которые им необходимо дать ответ, поскольку материал коллоквиума охватывает материал как отдельного раздела, так и всех разделов. Таким образом, студентам могут задавать вопросы по любому разделу курса. Коллоквиум как форма контроля сформированности компетенций студентов проводится в контактной образовательной среде.

3. *Деловая игра* – форма устного контроля сформированности компетенций студентов. Согласно работам В.А. Трайнева, И.В. Трайнева, в ходе деловой игры происходит ролевое взаимодействие участников согласно установленным правилам [285; 286]. Во время деловой игры студентам необходимо выполнять определенного рода задачи. Существуют различные виды деловой игры: игра «имитация» и проблемная деловая игра. Игра «имитация» представляет собой выполнение заданий преподавателя согласно определенной модели. В ходе проблемной деловой игры студентам предстоит выполнить нестандартные задания и принять нестандартные решения [286, с. 6-11]. Деловые игры могут быть реализованы как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах. Для подготовки деловых игр по дисциплине могут быть использованы различные источники информации: печатные и Интернет-источники. Количественный состав студентов, участвующих в деловой игре, обычно составляет от трех до десяти человек. Деловые игры отличаются по выбору ситуативного материала, а именно: могут быть использованы проблемные ситуации (ситуация, в которой необходимо найти причины возникновения проблемы и предложить ее решение), иллюстративные ситуации (ситуации, в которых предлагается выполнить задание на изучаемую тему по дисциплине), «живая» ситуация (ситуация, раскрывающая случай или событие, произошедшее с участниками игры), деловая ситуация (ситуация, раскрывающая проблемы профессионально ориентированного характера). Деловая игра может осуществляться с элементами мозговой атаки, то есть поиска нестандартного решения в нестандартной ситуации. Следует отметить, что при подготовке деловой игры должны быть задействованы все ее участники – как преподаватели, так и студенты. В деловой игре могут принимать участие студенты разных групп и преподаватели разных дисциплин для того, чтобы игра носила междисциплинарный характер.

4. *Зачет* – форма устного и письменного контроля, осуществляемая в конце семестра. Зачет, как правило, проводится без оценки (зачет/незачет), но может осуществляться и с выставлением оценки (дифференцированный зачет).

Преподаватель, осуществляющий контроль в форме зачета, должен учитывать активность и результативность работы студента в течение семестра.

В ходе зачета преподаватель осуществляет проверку выполнения домашних заданий студентами, написания конспектов и т.д. На основании полученных данных преподаватель может ограничиться одним или двумя вопросами. В случае, если у студента имеются недостатки в выполнении заданий, преподавателем могут задаваться дополнительные вопросы по дисциплине. В некоторых случаях зачет может осуществляться по билетам.

5. *Экзамен* – форма устного и письменного контроля, целью которого является выявление и оценка уровня сформированности компетенций студентов в целом. По форме экзамен может представлять собой устное собеседование по вопросам всей дисциплины. Студентам, имеющим высокие результаты контроля сформированности своих компетенций, может быть предложено в качестве экзаменационной формы контроля выполнение и защита проекта или портфолио.

Остановимся на рассмотрении письменных форм контроля.

1. *Самостоятельная работа* – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов, представляющая собой определенный банк заданий, которые необходимо выполнить студентам за определенный отрезок времени. В качестве самостоятельных работ могут выступать задания на проверку усвоения теоретических основ по предмету, а также задания на проверку умений их практического применения. Проведение самостоятельной работы требует большего времени, чем вышеперечисленные формы контроля сформированности компетенций студентов.

2. *Контрольная работа* – форма письменного контроля, задачей которой является проверка сформированности компетенций студентов по отдельным темам. Как правило, написание контрольных работ должно осуществляться после завершения темы, раздела, курса, дисциплины. Следует отметить, что контрольная работа должна быть одинаковой трудности для всех студентов. Тем не менее, студентам, имеющим высокий уровень сформированности компетенций, следует подготовить дополнительное задание по предмету.

По окончании написания контрольной работы проводится анализ с целью выявления количества неуспевающих студентов и материала для дополнительного изучения.

3. *Диктант* – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов. В зависимости от предмета диктанты могут быть разных видов, например, для дисциплины «Русский язык» диктант представляет собой написание определенного текста или отдельных слов под диктовку преподавателя с целью проверить грамотность студентов; для дисциплины «Иностранный язык» диктант представляет собой перевод слов с иностранного на русский и наоборот. Для ряда других дисциплин диктант как форма письменного контроля может представлять собой перечень вопросов, на которые студенты должны дать незамедлительные краткие ответы. В основном диктант проверяет освоение студентами различных понятий. Время на выполнение должно быть строго регламентировано. Необходимо подчеркнуть, что диктант не позволяет проверить уровень сформированности компетенций студентов в полном объеме. Отметим, что достоинством данной формы контроля является быстрота проведения, а также снятие нагрузки с других форм контроля.

4. *Срезовая контрольная работа* – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов, которая осуществляется по инициативе администрации вуза или самого преподавателя. Задачей данной формы контроля является информирование студентов об их результатах. Студенты заранее не предупреждаются о предстоящей срезовой контрольной работе. Ее целью является определение уровня сформированности компетенций студентов на конкретном этапе обучения. По окончании выполнения срезовой контрольной работы должен проводиться ее тщательный анализ, который позволяет определить достоинства и недостатки образовательного процесса, выявить причины недостатков.

5. *Матричный контроль* – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов. При организации матричного контроля студентам выдаются матрицы с вопросами по дисциплине курса, студенту необходимо дать

точный ответ, отметив его знаком «X» или «+». При проверке матричных заданий преподаватель накладывает контрольную матрицу на матрицу с ответами студента, за каждое выполненное задание студенты получают фиксированное количество баллов, пустое место в матрице, заполненной студентом, означает неправильный ответ.

Матричный контроль сформированности компетенций студентов позволяет проводить анализ типичных ошибок студентов и корректировку образовательного процесса.

Преимуществами матричного контроля являются:

- быстрота проверки выполнения заданий;
- точность и объективность оценки уровня сформированности компетенций студентов даже в случае усталости преподавателя.

6. *Эссе* (от фр. «essai» – «попытка, проба, очерк») – форма письменного контроля сформированности компетенций студентов. Термин «эссе» ввел Мишель Монтень и использовал в своих трудах. Согласно работам Л.М. Корчагиной, N.W. Meriwether, С. Thomas, эссе является творческой формой контроля сформированности компетенций студентов [188; 364; 459]. Его целью является проверка навыков самостоятельного творческого мышления. Эссе представляет собой изложение своих размышлений и выводов на основе прочитанного и изученного материала, увиденного или прожитого события. Различают следующие виды эссе:

- 1) описательное эссе является описанием какого-либо события или мероприятия;
- 2) аргументирующее эссе представляет собой обоснованное мнение автора относительно предмета, лица или события, представленных в эссе;
- 3) сравнительное эссе основано на выражении сходства и/или различия между предметами, лицами или событиями;
- 4) причинно-следственное эссе фокусируется на определенной ситуации; задачей студента является попытка ответить на вопросы: «В чем причина данного события?», «Каков результат?»;

5) литературный анализ – это размышление о прочитанной книге, об увиденном или прожитом событии;

6) определяющее эссе представляет собой расширенное толкование того или иного предмета, лица или события [188; 364; 459].

Согласно К. Томасу, различают следующие виды эссе:

1) эссе-конспект – тезисное изложение основных моментов, ситуаций или события;

2) эссе-обсуждение – изложение собственного мнения или мнения автора текста относительно изученного материала или увиденного события;

3) эссе-описание – описание и анализ изученного материала;

4) эссе-доказательство – аргументированное мнение студента. Кроме того, данный вид эссе предполагает наличие определенных доказательств своей точки зрения [459].

Характерными чертами эссе являются: наличие вступления, в котором обозначена проблема, и заключения, в котором подводятся итоги; характерный стиль изложения, которому присущи эмоциональность и экспрессивность. Следует отметить, что посредством эссе студент может выразить свои личностные качества и способности.

7. *Портфолио* – форма как письменного, так и программированного (компьютерного) контроля сформированности компетенций студентов. Нами выявлено, что «портфолио или папка индивидуальных учебных достижений студентов становится в последнее время все более популярной формой контроля. Все больше учебных заведений применяют его в своей практике. Портфолио (в широком смысле слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студентов в определенный период его обучения. Портфолио студента – это пополняемый архив учебных, творческих, общественных дел за время обучения в учебном заведении, характеризующийся целенаправленной, систематической и непрерывной оценкой и самооценкой сформированности его компетенций.

Основная задача создания портфолио – стимулирование развития творческих способностей студента, достижение высоких результатов в учебном процессе, участие в общественной жизни учебного заведения. На наш взгляд, портфолио – это и способ мотивации студента к равномерной и активной работе, в том числе и самостоятельной, в течение всего времени обучения. Целью формирования портфолио является повышение качества подготовки студентов путем управления его учебной деятельностью в течение всего периода обучения. В случае предметного портфолио – формы, которая доминирует в настоящее время в Европе – речь идет о сборе работ студента в рамках определенного курса. Она служит по преимуществу именно как инструмент самого обучения, хотя оценивание этих шагов обучения также имеет место. Из этих «предметных портфолио» могут, в качестве их завершения, возникнуть и папки общих достижений» [105, с. 245-246].

Отметим, что существует как электронное (цифровое) портфолио в виде мультимедийной презентации, так и электронное (цифровое) портфолио, которое является набором документов студента, размещенных в сети Интернет. Подобные документы могут в себя включать: введенный текст, электронные файлы, изображения, мультимедиа, записи и гиперссылки. Электронное портфолио становится популярной заменой уже привычной бумажной версии, позволяющей преподавателям и студентам оценивать, комментировать и просматривать портфолио в асинхронном режиме. Следует отметить, что работа над созданием электронного портфолио позволяет студентам строить планы своего дальнейшего личного и профессионального развития. Многие электронные портфолио размещены на различных Интернет-порталах, таких как: Facebook, MySpace, LinkedIn, Twitter и т.д.

Мы выявили следующие виды электронных портфолио:

- 1) портфолио развития – демонстрация достижений студента в течение всего периода обучения;
- 2) оценочное портфолио – демонстрация компетенций студента в четко определенных областях.

Мы обозначили следующие требования к разработке портфолио:

1) «портфолио должно содержать деловую и личностную информацию о студенте;

2) портфолио должно фиксировать все достижения студента, такие как: курсовые и дипломные работы, доклады на научно-практических конференциях и т.д.;

3) портфолио следует регулярно обновлять в зависимости от результатов контроля сформированности компетенций;

4) портфолио должно иметь как печатный, так и электронный вариант.

Следует отметить, что строгой структуры портфолио не существует, однако, мы рекомендуем включить в портфолио студента следующие разделы:

1) резюме / CV;

2) пройденные учебные курсы по основной специальности и связанные с ней области знаний;

3) список выполненных работ;

4) список достижений;

5) список внеаудиторных мероприятий: олимпиады, конференции, фестивали, тренинги;

6) проекты;

7) гранты и стипендии;

8) дополнительное образование;

9) отзывы, рецензии;

10) рекомендации;

11) форсайт-план для дальнейшего личного и профессионального развития» [105, с. 245-246].

Исследование работ О.В. Акуловой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, А.П. Тряпицыной, L. Vavrus, F. Winter, посвященных использованию портфолио в образовательном процессе, позволило нам выявить, что портфолио является не только собранием работ обучающихся, но и формой контроля уровня сформированности их компетенций [10; 380; 385].

Мы считаем, что при формировании портфолио необходимо тесное взаимодействие педагога и обучающихся. Преподавателю следует давать информацию студентам о возможных конкурсах, олимпиадах, фестивалях, конференциях, помогать в подготовке заявок на подачу грантов и т. д. Уместно подчеркнуть, что портфолио будет способствовать профессиональному и личностному развитию студентов, их самоорганизации, саморефлексии и самоконтроля.

Перейдем к рассмотрению компьютерных форм контроля.

1. *Тест* – форма как письменного, так и программированного (компьютерного) контроля. В отличие от самостоятельных и контрольных работ, выполнение теста предполагает выбор правильного ответа среди нескольких предложенных. Тесты – это совокупность заданий, в ходе проведения которых обучающиеся выполняют их за одинаковый период времени. Целью выполнения тестов является определение уровня сформированности компетенций студентов по дисциплине, а также их рейтинга (места) по отношению друг к другу. Наиболее распространенными видами тестовых заданий являются задания открытого типа (свободное изложение, дополнение) и закрытого типа (множественный, альтернативный выбор, установление соответствия, последовательности, исключение лишнего). К достоинствам тестирования относится высокая технологичность процесса – возможность проверить уровень сформированности определенных компетенций за короткий срок. К основным недостаткам тестов можно отнести невозможность проверить критическое и творческое мышление студентов, угадывание ответов испытуемыми.

В настоящее время большое распространение получило компьютерное тестирование сформированности компетенций студентов, что является оправданным средством в современных условиях, поскольку большинство студентов владеют компьютерной грамотностью.

2. *Мультимедийная презентация* – форма программированного (компьютерного) контроля сформированности компетенций студентов. Следует отметить, что выполнение мультимедийных презентаций является творческой

формой контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Важно подчеркнуть, что использование мультимедийных презентаций способствует раскрытию творческого потенциала студентов. Для демонстрации мультимедийных презентаций можно использовать интерактивные доски (Smart Boards). Форма презентации позволяет студентам продемонстрировать свои компетенции на практике. Мультимедийные презентации могут быть использованы в качестве формы контроля при представлении творческих заданий, проектов, докладов на занятиях, конференциях, в качестве представления дополнительных материалов, изученных самостоятельно студентом и т.д. Одним из самых популярных компьютерных средств, применяемых на занятиях с использованием информационных технологий, является программа компании Microsoft – PowerPoint. Она проста в использовании, ею может овладеть любой преподаватель независимо от того, какой предмет он преподает. В современном мире компьютер используется во всех сферах деятельности, поэтому для повышения эффективности обучения преподавателю следует научиться использовать компьютерные технологии на своих занятиях. Программа PowerPoint позволяет создавать презентации. Достоинства этой программы заключаются в том, что на создание презентационных материалов не требуется много времени, а также она позволяет сэкономить время для осуществления контроля сформированности компетенций студентов. Возможности программы PowerPoint, используемой для подготовки презентаций, позволяют объединить вместе и текст, и картинки, и аудио, и видео. Представляемая информация захватывает внимание студента, и в это же время имеется возможность приводить примеры по представленной теме, представлять дополнительную информацию, задавать вопросы, тем самым, развивая активную деятельность в аудитории. При представлении проекта студентом/студентами не стоит долгое время останавливаться на одном слайде – небольшое описание и пара вопросов поддержит интерес аудитории к излагаемому материалу. Подходящие изображения очень важны для слайд-шоу, поскольку они привлекают студента и позволяют мысленно ему представить описываемый материал.

Для того чтобы во время презентации можно было задавать вопросы и давать дополнительную информацию, программа PowerPoint позволяет остановить аудио или видеоролик в нужном месте. Интернет также является обширным хранилищем видеофайлов.

Важной особенностью программы PowerPoint является возможность использования гипертекстовых связей для быстрого перемещения в любую часть презентации, а иногда даже к другим программам или вебсайтам. В состав презентации можно включать гиперссылки для того, чтобы студенты самостоятельно изучили некоторую информацию в Интернете.

Следует отметить, что при использовании компьютерных технологий в организации контроля сформированности компетенций студентов им предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выбору способов поиска информации.

3. *Веб-квест* – форма программированного (компьютерного) контроля сформированности компетенций студентов. Веб-квест является формой контроля, предполагающая выполнение определенного задания, в котором используются заранее подготовленные для этого Интернет-ресурсы, а также другие оффлайн материалы (Б. Додж/ В. Dodge) [431]. Чтобы выполнить задание, данное преподавателем, студентам необходимо собрать, обобщить, синтезировать, оценить информацию в рамках четко определенных параметров. По мнению Е.И. Багузиной, О.Н. Горбатовой, О.В. Горбуновой, Б. Доджа, А.Н. Жалдыбиной, И.А. Иващенко, Н.С. Кузьминовой, А.А. Левицкой, Т. Марча, Н.Г. Муравьевой, О.В. Олядничук, А.В. Федорова, использование веб-квеста как формы контроля сформированности компетенций студентов позволяет внедрить информационные и коммуникационные технологии в процесс контроля, усилить критичность мышления студентов, вовлечь студента в процесс контроля как активного его участника [31; 32; 127; 128; 147; 163; 199; 213; 220; 431; 446].

В архитектуре веб-квеста используется принцип Универсального Дизайна Обучения (Universal Design for Learning), который направлен на организацию контроля таким образом, чтобы он подходил всем студентам с разным уровнем

сформированности компетенций. С технологической точки зрения, создание веб-квест заключается в создании документа, содержащем гиперссылки. Веб-квест может быть создан в Word, Powerpoint, Excel. Существуют платформы, такие как: Zunal WebQuest, TeacherWeb, QuestGarden, CreateWebQuest, WebQuest Direct, TeAchnology, WebQuest Page, Web Poster Wizard, Filamentality, PHPWebQuest, которые содержат подробные пошаговые инструкции по созданию и выполнению веб-квеста.

Сформулируем достоинства веб-квеста:

- 1) возможность осваивать материалы студентами в индивидуальном темпе;
- 2) приобретение навыков работы с Интернетом и компьютером, которые помогут студентам на протяжении всей их жизни;
- 3) активизация учебной деятельности студентов;
- 4) обучение анализу, синтезу и систематизации различной информации;
- 5) обучение планированию и управлению деятельностью по выполнению проекта;
- 6) поддержка творческого и инновационного мышления студентов;
- 7) развитие взаимодействия студентов посредством цифровых коммуникаций;
- 8) обучение обрабатывать, интегрировать и представлять результаты научно-исследовательских работ [31; 32; 127; 128; 147; 163; 199; 213; 220; 431; 446].

Технология работы над веб-квестом была предложена Е.И. Багузиной согласно следующим этапам:

- 1) «формулировка краткого введения, где четко описаны главные роли участников, например, «Ты – детектив, пытающийся разгадать загадку таинственного происшествия» и пр.;
- 2) предоставление банка информационных ресурсов (в электронном виде – на компакт дисках, видео и аудио носителях, в бумажном виде, ссылки на ресурсы в Интернете, адреса веб-сайтов по теме), необходимых для выполнения задания студентами;
- 3) выполнение задания предполагает:

- самостоятельное изучение студентами предложенного преподавателем материала;
- консультация преподавателя по вопросам, связанным непосредственно с содержанием веб-квеста либо с его презентацией;
- заполнение студентами заданий;
- обсуждение индивидуальных результатов работы каждого члена команды среди студентов, выполняющих веб-квест по теме. Отбор всеми членами команды наиболее значимого материала для итоговой презентации (веб-страницы и т. п.);
- рекомендации преподавателя по использованию электронных источников;
- рекомендации преподавателя по оформлению итоговой презентации (руководства, веб-страницы и т.п.), включая картинки, звуковое и цветное оформление, разработку структуры итоговой презентации;

4) заключение, в котором суммируется опыт, полученный студентами при выполнении веб-квеста, в виде итоговой презентации, публикации работ студентов в виде веб-страниц и веб-сайтов, эссе, организация круглых столов и т.п.» [32, с. 264].

Изучение веб-квестов, размещенных в сети Интернет, позволило выделить следующие формы веб-квестов:

- 1) создание базы данных по предложенной проблеме;
- 2) творческое задание – написание пьесы, рассказа, стихотворения, песни, создание видеоролика;
- 3) журналистское расследование – изложение информации на основе предложенных фактов;
- 4) научное исследование – изучение различных явлений, открытий, фактов с использованием Интернет-ресурсов;
- 5) интервью с виртуальным персонажем.

Подводя итог, важно отметить, что формы контроля, предполагающие творческую активность студентов, выбирают, как правило, студенты, которые

увлечены изучаемым предметом. Для реализации положительного потенциала творческих форм контроля сформированности компетенций студентов требуется проведение дополнительных консультаций и методических указаний.

2.4. Основные понятия и компоненты системы полифункционального контроля

Осуществление разработки системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста невозможно без всестороннего анализа таких важных понятий для нашего исследования, как: «система», «компетентность», «компетенция», «компетентный специалист», «полифункциональность», «профессиональная подготовка». Данные понятия рассматриваются в научных работах таких авторов, как: Э.Г. Азимов, А.С. Андриенко, В.Г. Афанасьев, А.Л. Бердичевский, И.Ф. Бережная, В.П. Беспалько, Н.А. Бессмертная, Е.Н. Богданов, Ю.Г. Волков, Н.А. Гнездилова, Л.В. Елагина, Е.С. Заир-Бек, Ю. Колер, А.Н. Кочергин, В.С. Кукушин, Е.А. Макарова, В.А. Мижериков, С.А. Писарева, Ю.В. Подзюбанова, В.С. Поликарпов, В.М. Полонский, Г.Е. Поторочина, С.Б. Серякова, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, З.И. Тюмасева, Н.П. Щербак, А.Н. Щукин, Э.Г. Юдин [7; 19; 28; 42; 43; 50; 52; 53; 83; 122; 144; 151; 189; 191; 203; 209; 229; 233; 234; 236; 261; 287; 323; 358].

Ключевым понятием нашего исследования является понятие «система». Данная категория рассматривается в работах многих ученых (В.Г. Афанасьев, Ю.Г. Волков, А.Н. Кочергин, В.С. Поликарпов, Э.Г. Юдин и др.) и педагогической литературе (Э.Г. Азимов, А.Л. Бердичевский, Е.Н. Богданов, В.С. Кукушин, Е.А. Макарова, В.А. Мижериков, В.М. Полонский, З.И. Тюмасева, Н.П. Щербак, А.Н. Щукин и др.) [7; 28; 42; 53; 83; 189; 191; 192; 203; 209; 234; 287; 316; 322].

По определению В.А. Мижерикова, система (греч. sistema – целое, составленное из частей, соединение):

1) «множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.), образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегративными свойствами и закономерностями, представляющее собой некоторое органическое образование, единство;

2) порядок, обусловленный планомерным, правильным расположением частей в определенной связи, строгой последовательностью действий, например, система обучения;

3) форма, способ устройства, организации чего-либо, общественный строй, например, демократическая система, государственная система, избирательная система, система образования;

4) совокупность хозяйственных единиц, учреждений, родственников по своим задачам и организационно объединенных в единое целое» [209].

В.Г. Афанасьев под «системой» в широком смысле понимает «комплекс взаимодействующих тем или иным образом компонентов». В строгом смысле слова «система – это целостное образование, обладающее новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» [28, с.18-19]. Конкретизируя это понятие, В.Г. Афанасьев определяет систему как совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, «интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [28, с.18-19]. В.Г. Афанасьевым отмечается также, что «наличие органической связи компонентов служит основанием того, что во взаимодействии со средой система всегда выступает как нечто «единое», обладающее качественной определенностью. Система – это такое образование, в котором внутренние связи компонентов между собой преобладают над внешними воздействиями на них. Система активно воздействует на свои компоненты и преобразует их соответственно собственной природе. В результате исходные компоненты претерпевают заметные изменения: они теряют некоторые свойства, которыми обладали до вхождения в систему, приобретают новые свойства» [28, с.18-19].

Любая система, согласно А.Л. Бердичевскому, «отличается целеустремленностью, направленностью на решение определенных задач и

наличием необходимых средств для их решения» [42, с.7-8]. Следующим существенным свойством системы, которое связано с ее целеустремленностью, является управляемость. А.Л. Бердичевским было также отмечено, что «основным качеством системы является ее процессуальность. Основная движущая сила развития процессуальной системы находится в противоречии между ее компонентами. Активный, деятельностный характер системы проявляется в ее способности к постоянному пересмотру и совершенствованию лежащих в ее основании программ. Иными словами, система как деятельность постоянно преобразует себя, основываясь на социокультурных нормах и ценностях, которые являются обязательным фактором ее успешного теоретического понимания и практического применения» [42, с.7-8].

Существуют различные типы систем: закрытые и открытые. У закрытых систем отсутствует связь с внешней средой. У открытых систем имеется связь с внешней средой, т. е. другими организациями, институтами. Таким образом, система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, образующих определенную целостность, которая включает в себя цель, методологические подходы, принципы, виды, типы, функции, методы, формы, критерии и результат.

Понятие «система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе» непосредственно связано с такими понятиями, как «компетентность» и «компетенция». Мы обращались к данным понятиям, рассматривая компетентностный подход в высшем образовании, и выше частично их рассмотрели. Тем не менее, считаем необходимым еще раз уточнить эти понятия и охарактеризовать компетенции (общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК)), которые будут применены в нашем исследовании. Анализ научных публикаций за последние годы показал, что к понятиям «компетенция» и «компетентность» прибегают многие авторы. Более того, было защищено большое количество диссертационных исследований по педагогике, в которых авторы в качестве ключевых понятий

рассматривают «компетенцию», «компетентность» и «компетентностный подход» в целом. Проанализировав труды по данной проблематике, можно сказать, что не существует единой трактовки этих понятий. Приведем различные определения вышеупомянутых понятий учеными, занимающимися вопросами компетентностного подхода в образовании. Под «компетентностью» в целом понимается совокупность отдельных компетенций студентов. Согласно Ю. Колеру, «компетенция» означает особенность, заключающуюся в знаниях, понимании и действиях [358, с. 8]. Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин рассматривают компетенцию как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков» [7, с. 107]. Они трактуют компетентность как «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений» [7, с. 107]. В диссертационном исследовании «Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза» А.С. Андриенко отмечает, что, «несмотря на широкое использование понятий «компетентность/компетенция» в научной литературе, их специфика содержательно точно не определена, поэтому вопрос о разграничении названных терминов все еще остается актуальным» [19, с. 4-5]. При этом А.С. Андриенко ссылается на мнение И.А. Зимней, которая, в свою очередь, рассматривает «компетенцию как основу (базу) для дальнейшего формирования и развития компетентности, тем самым разграничивая данные понятия» [19, с. 4-5]. Отметим, что в последнее время ученые провели исследования, в которых большое внимание было уделено проблемам компетентности.

С.Б. Серякова определяет компетентность как интегральную характеристику, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные

знания и приобретенный практический опыт [261, с.123]. По ее мнению, компетентность может проявляться «только в деятельности и ... проверить ее можно только в деятельности. На этом основано разведение понятий «компетенция» – как «потенциальная» составляющая компетентности, и «компетентность» как интегральная характеристика, проявляющаяся в реальной деятельности» [262, с. 170]. Определение, данное С.Б. Серяковой, представляется ценным для нашего исследования, поскольку система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе также предполагает субъектно-объектные отношения в диаде преподаватель-студент.

А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а компетентность – как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [299, с. 8]. Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что компетенция подразумевает знания, умения, опыт, совокупность ценностей, личностных и профессиональных качеств. Под компетентностью мы будем понимать совокупность разнообразных компетенций будущего специалиста. Компетентность подразумевает комплексную реализацию всех групп компетенций на практике.

Классификация компетенций (общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК)), которая необходима для разработки системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) по подготовке бакалавров и магистров по направлению.

Следующим базовым понятием нашего исследования является понятие «компетентный специалист». Следует отметить, что в педагогике высшей школы

нет единой трактовки данного понятия. Важно также упомянуть, что существует такое понятие, как «высококвалифицированный специалист». Это понятие отражено в государственном документе Федеральный закон от 23.12.2010 №385-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». В соответствии с вышеуказанной статьей, высококвалифицированным специалистом является гражданин, имеющий опыт работы, навыки или достижения в конкретной области деятельности.

Нами было изучено более 300 работ, входящих в российскую базу данных научных публикаций e-library, в названиях которых присутствует понятие «компетентный специалист». Авторы в своих работах, ссылаясь на таких авторитетных ученых, как И.А. Зимняя, Дж. Равен, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, дают полную характеристику таким понятиям, как «компетентность» и «компетенция», при этом избегая определения «компетентный специалист». Обратимся к тем немногочисленным работам, в которых авторы предприняли попытку дать определение «компетентному специалисту». Так, Н.А. Дмитриенко, характеризуя компетентного специалиста, основным его качеством определяет «способность личности осуществлять сложные виды профессиональной деятельности» [393, с. 84]. При этом она дает характеристики компетентного специалиста, такие как: «способность строить паритетный (равноправный) диалог, прогнозировать коммуникативную ситуацию, отстаивать точку зрения и т.д.» [393, с. 84]. Н.В. Цегельная и Е.В. Дрюк отмечают, что основной характеристикой компетентного специалиста является обладание творческим потенциалом [301, с. 142]. Авторы (И.Ф. Бережная, В.П. Беспалько, Н.А. Гнездилова, Л.В. Елагина, Е.С. Заир-Бек, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына) также рассматривают отдельно такие понятия, как: «компетентность», «специалист». Вышесказанное свидетельствует о том, что компетентный специалист должен обладать не только определенным набором профессионально значимых качеств, но и определенными личностными качествами. Рассмотрев вышеперечисленные понятия, мы пришли к выводу, что компетентный специалист – это профессионал, обладающий совокупностью компетенций, направленных на достижение высоких результатов в

профессиональной деятельности. Основными качествами компетентного специалиста являются готовность и способность самостоятельно решать профессиональные задачи, направленность на личностное развитие и самоактуализацию, способность к самостоятельному поиску информации по специальности, самостоятельность в принятии профессиональных задач, готовность к сотрудничеству и работе в команде, способность и готовность к мобильности, рефлексивность, адаптивность к существующей действительности, выполнение своих профессиональных обязанностей на высоком уровне, готовность к саморазвитию, способность эффективно выполнять профессиональные задачи.

Важной категорией нашего исследования является категория полифункциональности. Небольшое количество работ, посвященных данной проблеме, свидетельствует о недостаточной разработанности данного вопроса, а также о крайне узком применении в теории и практики высшего образования [49; 50; 51; 122; 143; 144; 145; 151]. Категория полифункциональности широко разработана в таких областях знаний, как физика, химия, лингвистика, музыка. К сожалению, до сих пор еще никем не сформулированы дидактические принципы полифункциональности. Полифункциональность (от греч. *poli* – много и лат. *function* – функция, деятельность, осуществление) в своей широкой трактовке означает реализацию множества функций в той или иной деятельности. Отечественными педагогами предпринята попытка рассмотреть полифункциональность педагогической деятельности, что предполагает реализацию как обучающей и воспитывающей, так и развивающей функций педагога. Доктор педагогических наук, директор Института повышения квалификации педагогов Северо-Восточного федерального университета имени О.М. Чоросова, рассматривая полифункциональность педагога в условиях информационно-коммуникационной среды, приходит к выводу, что полифункциональность педагогов предполагает ориентацию на развивающую функцию, что подразумевает развитие профессионально-педагогических компетенций, широкое использование информационно-коммуникационных и

Интернет-технологий [415]. В работе «Педагогические основы полифункциональной подготовки студентов к профессиональной деятельности» С. Хасанов также рассматривает полифункциональность как реализацию множественных функций посредством разнообразных форм лекционных, семинарских, практических занятий. Важной характеристикой полифункциональной подготовки студентов автор также считает реализацию развивающей функции [297]. Ю.А. Гончарова предприняла попытку рассмотреть полифункциональное оценивание. Однако ее исследование направлено на контроль и оценку знаний студентов, а не их компетенций. Тем не менее, Ю.А. Гончарова также делает акцент на развивающий характер оценки. В ее понимании полифункциональность системы оценивания возможна при условии, «если обучаемый получает знания, которые может применить в постижении мира, решении проблем, принятии решений» [126, с. 27]. В нашем исследовании студент является субъектом, а, следовательно, не обучаемым, а обучающимся, то есть он должен иметь активную позицию в осуществлении выбора форм и методов контроля сформированности его компетенций. Полифункциональность контроля мы видим в реализации не только воспитывающей, обучающей и развивающей функций, но и множества других. Полифункциональный контроль мы видим в реализации множества функций, в нашем исследовании при реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе мы можем реализовать такие функции, как корректировочную, предупредительную, обучающую, обобщающую, развивающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, мотивационную, обратной связи, информационную, планирующую, дифференцирующую, эмоционально-рефлексивную, прогностическую и социализирующую.

Важным понятием нашего исследования является понятие «профессиональная подготовка». Согласно Э.Г. Азимову, А.Н. Щукину, профессиональная подготовка рассматривается как «система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной

готовности к такой деятельности» [7, с. 230]. В нашем исследовании под профессиональной подготовкой мы будем понимать процесс и результат овладения комплексом компетенций, позволяющим осуществлять профессиональную деятельность в соответствующей области.

Рассмотрев все основные понятия нашего исследования, мы делаем следующий вывод: система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, которая выполняет комплекс функций в образовательном процессе: корректировочную, предупредительную, обучающую, обобщающую, развивающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, мотивационную, обратной связи, информационную, планирующую, дифференцирующую, эмоционально-рефлексивную, прогностическую и социализирующую. Система включает в себя методологический (цель, методологические подходы и принципы), функционально-технологический (функции, типы, образовательная среда (контактная и виртуальная), формы, виды и методы) и результативно-оценочный (критерии (мотивационный, деятельностный, эмоционально-оценочный и рефлексивный), показатели, уровни (пороговый, базовый и продвинутый) и результат) блоки. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе ориентирована на сформированность высокого уровня компетенций у студентов.

Сущностными характеристиками разработанной системы полифункционального контроля профессиональной подготовки специалиста являются:

- направленность на оценку сформированности компетенций студентов;
- расширение функций системы контроля в образовательном процессе вуза;
- комплексное использование различных форм и методов контроля, ориентированных на оценку разных групп компетенций на основе их взаимодополняемости в различных образовательных средах;

- возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами студента;
- сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста;
- перенос акцента с итоговой аттестации на текущую, что обеспечивает систематическую деятельность студента в течение семестра;
- использование информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности компетенции студентов в виртуальной образовательной среде.

Рассмотрим их более подробно.

Направленность системы контроля на оценку сформированности компетенций студентов. Эта сущностная характеристика обусловлена теми целями и задачами, которые ставит общество перед системой высшего образования в современных условиях: подготовка будущего специалиста, обладающего совокупностью компетенций. Отсюда следует, что система контроля должна быть направлена на выявление уровня сформированности отдельных компетенций студента, а не только на оценку знаний, умений и навыков, как это традиционно сложилось в знаниевой парадигме образования.

Расширение функций системы контроля в образовательном процессе вуза. В современных условиях контроль должен выполнять ряд функций и приобрести характер полифункциональности. Это означает, что у контроля наряду с традиционными (оценочно-диагностической, развивающей, воспитательной, информационной, обучающей, обратной связи, корректировочной, предупредительной и др.), должны появиться новые функции. Так, исходя из общей закономерности развития личности в образовательном процессе, сформулируем важнейшие функции контроля:

- *оценочно-диагностическую* – ставя перед собой цель – развитие личности, педагог сначала проводит всестороннюю оценку не только знаний, но и уровня развития личности студента в целом, выявляет его индивидуальные особенности и интересы;

– *развивающую*, предполагающую развитие личности обучающегося и в процессе контроля; для этого необходимо подбирать контрольные задания таким образом, чтобы они предполагали развитие определенных личностных качеств и познавательных функций студентов;

– *мотивационную*, за счет использования различных форм и методов контроля обеспечивает поддержание интереса студентов к изучаемому предмету, стимулирует дальнейшее углубление знаний;

– *воспитательную* функцию, которая способствует воспитанию у студентов таких положительных качеств, как самостоятельность, настойчивость, формирует привычку к самостоятельному труду, ответственное отношение к результатам учебной деятельности;

– *эмоционально-рефлексивную* функцию, предполагающую создание благоприятной психологической атмосферы в студенческой группе, когда та или иная форма контроля воспринимается студентами как итог их деятельности и поэтому интересен для всех;

– *социализирующую*, проведение контроля в различных формах, в том числе с использованием ИКТ, способствует более успешной адаптации студентов в коллективе учебной группы, усвоению ее норм и требований; участие в деловых играх, к примеру, помогает раскрепоститься, снять напряжение, найти наиболее эффективную форму поведения в группе и избежать многих ошибок.

Комплексное использование различных форм и методов контроля, ориентированных на оценку разных групп компетенций, на основе их взаимодополняемости в различных образовательных средах. В системе полифункционального контроля важное место занимают как традиционные для высшей школы формы контроля, такие как контрольная работа, коллоквиум, зачет, экзамен, так и менее используемые в образовательном процессе вуза формы контроля, такие как деловая игра, мультимедийная презентация, веб-квест, матричный контроль, эссе, портфолио. При этом обнаруживается, что первые формы контроля позволяют оценить в основном уровень знаний студентов, вторые – позволяют выявить уровень владения теми или иными компетенциями.

Например, деловая игра позволяет установить не только, что студент знает, но и как он может использовать эти знания в определенной ситуации профессиональной деятельности, к тому же в игре можно установить уровень развития его коммуникативной компетенции, организаторских способностей, умения работать в команде. Портфолио демонстрирует достижения студента в учебной, научно-исследовательской и общественной работе, что дает возможность комплексной оценки его готовности к профессиональной деятельности, а также его способности к самоорганизации и самообразованию, креативность.

Наряду с устным, письменным, практическим методами контроля, считаем целесообразным в качестве методов контроля использование коучинга, кейс-метода, бенчмаркинга, метода контроля в «перевернутом обучении», метода BYOD. Эти методы, применяемые в комплексе, дают возможность студенту получить помощь и поддержку преподавателя (метод коучинга), использовать для контроля электронные устройства (метод BYOD), что очень удобно для современного студента, развить навыки самостоятельного изучения материала (метод контроля в «перевернутом обучении») и т.д.

Очень важно, чтобы контроль осуществлялся в контактной и виртуальной образовательных средах. Ведь сегодня ни один студент не мыслит себя без айфона, айпада, ноутбука и т.д. Большинство студентов проводит в виртуальной среде до нескольких часов в день. Поэтому необходимо использовать данный резерв, тем более, что он дает студентам возможность работать в удобное для студента время.

Сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста. Контроль преподавателя может осуществляться как в открытой форме (традиционно), так и в латентной. Латентный контроль [от лат. *latens* (*latentis*) скрытый] представляет собой скрытое наблюдение преподавателя за студентом в процессе как его аудиторной, так и внеаудиторной работы с целью помощи ему в разработке индивидуальной образовательной траектории. Преподаватель ведет дневник наблюдений на каждого студента и отмечает в нем его активность на занятиях, интересы, инициативность и т.д. На основании наблюдений делаются

выводы относительно потенциала каждого студента; на этой основе осуществляется подбор персональных заданий, обеспечивающих личностный рост и развитие студента. Взаимоконтроль имеет большое воспитательное значение, а также способствует лучшему усвоению учебного материала, поскольку «контролирующий» должен сам им владеть на высоком уровне и уметь объяснить другому студенту, почему тот допустил ошибку и в чем она состоит. Самоконтроль студентов стимулирует их познавательную деятельность и способствует повышению качества учебного процесса. В основе самоконтроля должна лежать мотивация, а для этого преподаватель должен стимулировать эту деятельность студентов, а также помочь им овладеть умениями и навыками самоконтроля. Важен в самоконтроле и волевой компонент, предусматривающий совершение определенных усилий, направленных на преодоление трудностей. В процессе профессионального становления взаимоконтроль и самоконтроль приобретают все более важную роль, так как цель профессиональной подготовки специалиста как раз и заключается в том, чтобы научить адекватно оценивать результаты своего труда в ходе профессиональной деятельности. Поэтому доля взаимоконтроля и самоконтроля от курса к курсу должна возрастать.

Перенос акцента с итоговой аттестации на текущую, что обеспечивает систематическую деятельность студента в течение семестра. Образовательные стандарты последнего поколения предусматривают наряду с промежуточной текущую аттестацию. Она может проводиться в разных формах и обязательно учитывается при выставлении итоговой оценки по изучаемому курсу. Помимо этого, существуют и другие виды контроля, такие как предварительный, тематический, резидуальный. В представленной системе контроля преподавателям рекомендуется использовать все виды контроля. Изучение любого курса преподаватели должны начинать с проведения предварительного контроля с целью выяснения уровня знаний и представлений, общей эрудиции студентов, их способностей и интересов. Это помогает в последующем строить учебную работу таким образом, чтобы учитывать индивидуальные особенности студентов, их потребности. Часто преподаватели рассматривают как обязательное условие

допуска к экзамену или зачету выполнение тех или иных заданий по определенным темам (тематический контроль): разработку проектов, написание эссе, прохождение тестов, подготовку докладов, мультимедийных презентаций, самостоятельное изучение тех или иных тем и др.

В модульно-рейтинговой системе предусматривается контроль по каждому модулю, при этом формы и методы отчетности могут быть разные. Все эти оценки учитываются при выставлении итоговой оценки.

В разработанной системе полифункционального контроля предусматривается балльная система, когда за каждое задание студент получает определенное количество баллов, и в течение семестра может набрать до 100 баллов, в зависимости от количества набранных баллов выставляется оценка по всему курсу. При этом студенту должно быть заранее известно, какое количество баллов он должен набрать, чтобы получить «отлично», «хорошо» и т.д.

Все это стимулирует студентов к равномерной и активной работе, в том числе и самостоятельной, в течение всего семестра. Возможность резудиального, т.е. отсроченного контроля настраивает студентов на глубокое усвоение знаний, так как с самого начала студент ориентируется на возможный контроль по прошествии определенного времени после окончания курса.

Возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами студента. Большое количество форм и методов контроля позволяют преподавателю предложить студентам на выбор форму отчетности. Так, по теме студент может подготовить мультимедийную презентацию или написать эссе, пройти тест или просто ответить на контрольные вопросы преподавателя в устной или письменной форме. При этом, результаты фиксируются преподавателем как в своем журнале, так и на сайте группы, где в электронном журнале отмечается представление студентами различных форм отчетности. В идеале эссе, презентации, доклады и т.д. должны быть доступны для всех студентов группы. Это повышает ответственность самих студентов за результаты проделанной работы, стимулирует повышение качества работ, и, в какой-то степени, влияет на объективность оценки преподавателя. Это становится

принципиально важным, когда речь идет о взаимоконтроле студентов. Доступность материалов для всех исключит субъективность оценок.

Использование информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности компетенции студентов в виртуальной образовательной среде. С появлением информационно-коммуникационных технологий и их распространением в образовании появились новые формы контроля. Наряду с тем, что уже было сказано, необходимо отметить также возможности проведения видеоконференций с участием всей группы или только части студентов; обсуждение проблем на форуме, возможность присоединиться к любой дискуссии в любое время, общаться с одногруппниками и преподавателями в режиме чата, прохождение онлайн-тестирования и др.

Контроль может осуществляться как синхронно в режиме реального времени, так и асинхронно в удобное для студентов время. Важно подчеркнуть, что время общения в чате или на форуме не ограничено в отличие от занятий в аудитории. Таким образом, высказаться по поставленной проблеме, может каждый студент и ни один раз. При этом он может привести ссылку на интересный материал, статью в Интернете, подтверждающей его мнение, привести схему, таблицу, модель в подтверждении своих слов и т.д. Задания преподавателя, а также работы, сделанные студентами, могут пересылаться по электронной почте или выставляться на сайте.

Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста включает в себя три блока: методологический, функционально-технологический и результативно-оценочный.

В методологическом блоке обозначены:

– методологические основы системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста: компетентностный и системный подходы, а также идеи синергетического, квалиметрического, деятельностного, личностно-ориентированного и контекстного подходов;

– основные принципы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки будущего специалиста представлены в виде двух

групп: организационных и содержательных. К организационным принципам контроля относятся: систематичность, комплексность, гуманизация педагогического взаимодействия, открытость, оптимизация, эргономичность. К содержательным принципам контроля относятся: объективность, дифференциация, визуализация, индивидуализация требований, согласованность.

Функционально-технологический блок, включающий в себя:

– личностные, личностно-социальные и социальные функции контроля. К личностным функциям относим: развивающую, мотивационную, эмоционально-рефлексивную; к личностно-социальным – коррективную, предупредительную, обучающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, информационную, планирующую, дифференцирующую; к социальным функциям относим: обобщающую, установления обратной связи, прогностическую, социализирующую;

– типы контроля: внешний (открытый, латентный), взаимный, самоконтроль;

– виды контроля: предварительный (пропедевтический), текущий, тематический (периодический), промежуточный (рубежный), резидуальный (отсроченный), итоговый и резюмирующий (заключительный), которые реализуются в контактной и виртуальной образовательных средах посредством традиционных методов (устного, письменного, программированного, комбинированного, практического) и комплексно-инновационных методов (коучинга, метода контроля в «перевернутом обучении» (Flipped learning), метода BYOD (Bring Your Own Device), метода кейсов (case study));

– формами контроля являются как традиционные: устный опрос, диктант, самостоятельная работа, контрольная работа, тест, матричный контроль, коллоквиум, срезовая контрольная работа, зачет, экзамен, так и нетрадиционные: мультимедийная презентация, деловая игра, эссе, портфолио и веб-квест, используемые на основе взаимодополняемости.

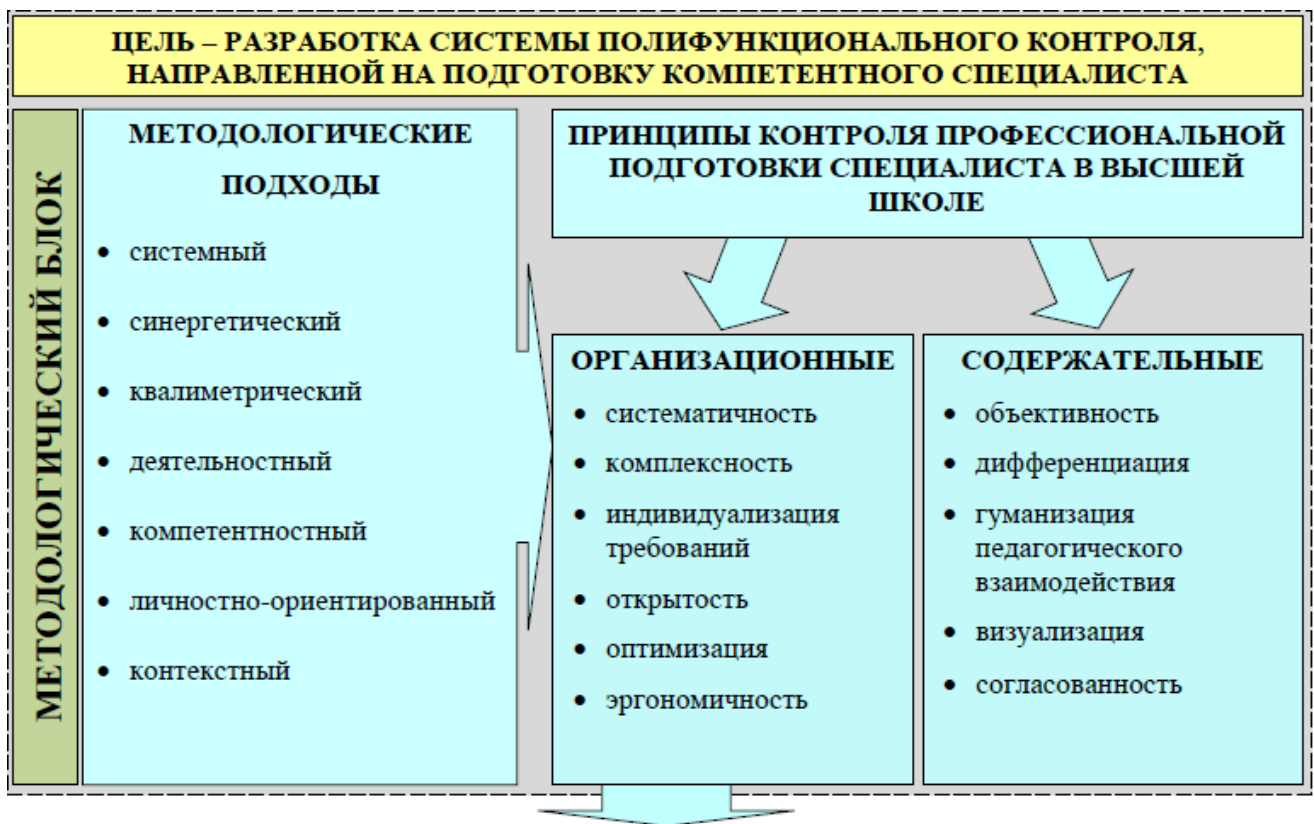
Результативно-оценочный блок представлен:

– критериями и показателями: мотивационным (готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей

профессиональной деятельности; потребность в осуществлении взаимоконтроля; направленность на осуществление самоконтроля; преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации; умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности), деятельностным (умение работать в команде; сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности; умения и навыки взаимоконтроля и самоконтроля), эмоционально-оценочным (положительное отношение студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам; адекватная самооценка в учебной деятельности), рефлексивным (высокий уровень ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии в отношении к контролю сформированности компетенций и его результатам);

– уровнями: пороговым, базовым и продвинутым.

Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста отражена на рисунке 10.



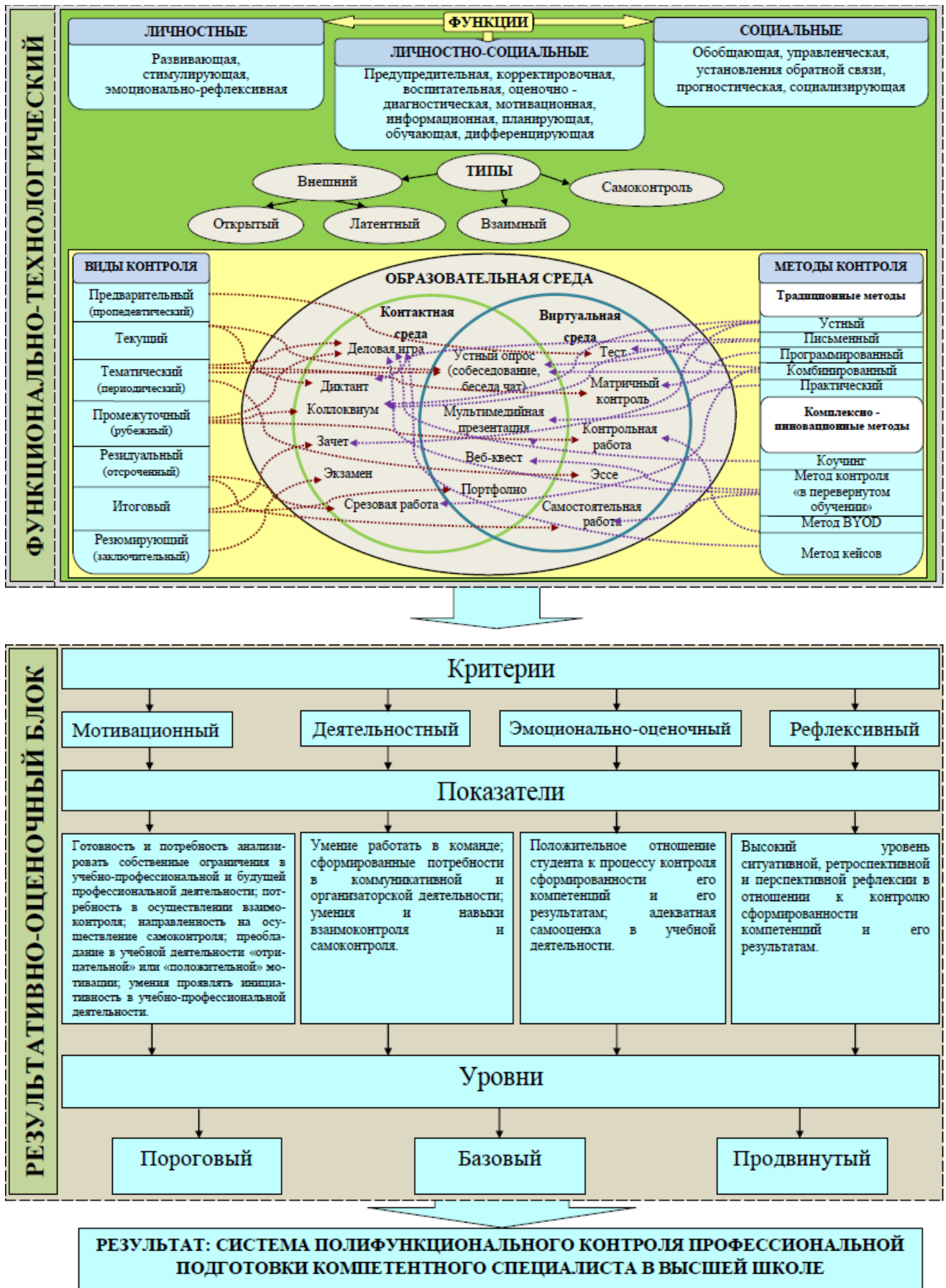


Рис. 10. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста

Методы полифункционального контроля сформированности компетенций студента

Методы	Общекультурные компетенции (ОК)			Общепрофессиональные компетенции (ОПК)			Профессиональные компетенции (ПК)		
	Способность работать в коллективе	Способность к самоорганизации и самообразованию	Способность пользоваться одним из иностранных языков	Предметные знания (средний балл)	Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе	Способность использовать современные компьютерные технологии	Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты	Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения	Способность создавать программные интерфейсы
Устный		+	+	+	+				
Письменный		+	+	+	+				
Программированный	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Комбинированный	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Практический	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Коучинг	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Метод контроля «в перевернутом обучении»		+	+	+	+	+	+	+	+
Метод BYOD	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Метод кейсов	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Контроль общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций (ОК, ОПК, ПК) осуществляется при помощи таких форм контроля, как: деловых игр, диктантов, коллоквиумов, зачетов, экзаменов, срезовых работ, устных опросов (собеседования, беседы, чата), мультимедийных презентаций, веб-квестов, портфолио, тестов, матричного контроля, контрольных работ, эссе, самостоятельных работ. Данные формы контроля реализуются согласно следующим методам контроля: устному, письменному, программированному, комбинированному, практическому, коучингу, методу кейсов, методу контроля «в перевернутом обучении», методу BYOD. Деловая игра позволяет осуществлять контроль общекультурных компетенций: способности работать в коллективе, способности к самоорганизации и самообразованию, способности пользоваться

одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также осуществлять контроль предметных знаний (средний балл). Традиционные формы контроля (диктант, коллоквиум, зачет, экзамен, срезовая работа, тест, матричный контроль, контрольная работа) позволяют контролировать только предметные знания. Устный опрос (собеседование, беседа) контролируют способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации в качестве общекультурной компетенции (ОК) и предметные знания, в то время как устный опрос (чат), предполагающий использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и виртуальной образовательной среды, позволяет осуществлять контроль не только способности пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации и предметных знаний, но и способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи. Такая форма контроля, как мультимедийная презентация позволяет контролировать предметные знания, а также способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи, умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения. Эссе позволяет контролировать в качестве общекультурных компетенций способность к самоорганизации и самообразованию, способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также все общепрофессиональные компетенции (ОПК) (предметные знания, способность к самостоятельной научно-исследовательской работе, способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи). Самостоятельная работа также контролирует способность к самоорганизации и самообразованию, способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также все

общефессиональные компетенции (ОПК) и умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы в качестве профессиональной компетенции. Веб-квест позволяет осуществить контроль всех компетенций как общекультурных, так и общефессиональных, профессиональных (ОК, ОПК, ПК), поскольку данная форма контроля реализуется как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах и предполагает реализацию комплекса традиционных и комплексно-инновационных методов контроля. Портфолио также является очень эффективной формой контроля, поскольку оно позволяет контролировать практически все заявленные нами компетенции кроме такой общекультурной компетенции, как способность работать в коллективе, и общефессиональные компетенции – способности к самостоятельной научно-исследовательской работе.

Все заявленные нами ОК, ОПК, ПК (табл.2) контролируются при помощи следующих методов контроля: программированного, комбинированного, практического, коучинга, метода ВУОД, метода кейсов. Традиционные устный и письменный методы осуществляют контроль таких общекультурных компетенций, как: способность к самоорганизации и самообразованию, способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации, а также общефессиональных компетенций (предметные знания, способность к самостоятельной научно-исследовательской работе). Метод контроля «в перевернутом обучении» позволяет контролировать практически все заявленные нами компетенции, кроме такой общекультурной компетенции, как способность работать в коллективе.

Выводы по Главе 2

1. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе будет эффективно функционировать при реализации следующих видов контроля: предварительного (пропедевтического), текущего, тематического (периодического), промежуточного (рубежного), резидуального (отсроченного), итогового и резюмирующего (заключительного).

Выявлены следующие типы контроля сформированности компетенций студентов: внешний (открытый, латентный), взаимный, самоконтроль. Внешний контроль, осуществляемый преподавателем, включает открытый (традиционный) контроль и латентный [от лат. *latens* (*latentis*) скрытый], который представляет скрытое наблюдение преподавателя за студентом в процессе как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента с целью помощи ему в разработке индивидуальной образовательной траектории (подбор персональных заданий, обеспечивающих личностный рост и раскрытие потенциала каждого студента на основе его индивидуальных особенностей). Взаимоконтроль – тип контроля, осуществляемый самими студентами, направлен на развитие их ответственности, самостоятельности и рефлексивной культуры, имеет большое воспитательное значение. Самоконтроль – это процесс самопроверки своей учебной работы и саморегуляции с внесением необходимых корректив в свою деятельность. Самоконтроль студентов стимулирует их познавательную деятельность и способствует повышению качества учебного процесса.

2. Выявлены и рассмотрены функции контроля сформированности компетенций студентов. Расширен спектр функций полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста, дополненный социализирующей функцией, заключающейся в использовании современных технологий контроля сформированности компетенций студентов, таких как: контроль в электронном обучении (E-learning), контроль в смешанном обучении (Blended-learning), контроль в мобильном обучении (M-learning), контроль в виртуальной образовательной среде, посредством которых осуществляется

взаимодействие с преподавателями и другими студентами; целью данной функции является определение места студента в группе в зависимости от результатов контроля сформированности его компетенций.

Функции контроля сформированности компетенций студентов распределены на три группы в соответствии с конечной целью его осуществления: личностные, личностно-социальные и социальные. К личностным функциям мы относим: развивающую, мотивационную, эмоционально-рефлексивную; к личностно-социальным – коррективную, предупредительную, обучающую, воспитательную, оценочно-диагностическую, информационную, планирующую, дифференцирующую; к социальным функциям – обобщающую, установления обратной связи, прогностическую, социализирующую.

Обозначены традиционные методы контроля сформированности компетенций будущего специалиста: устный, письменный, программированный (компьютерный), комбинированный, практический и комплексно-инновационные методы: коучинг, метод контроля в «перевернутом обучении», BYOD, метод кейсов.

3. Выделены и проанализированы следующие формы контроля: 1) устные: устный опрос (собеседование, чат), коллоквиум, деловая игра, зачет, экзамен; 2) письменные: самостоятельная работа, контрольная работа, диктант, срезовая контрольная работа, эссе, тест, зачет, экзамен, портфолио; 3) компьютерные: матричный контроль, тест, мультимедийная презентация, веб-квест, портфолио. В качестве современных форм контроля, способствующих развитию компетенций студентов, предлагается использовать деловую игру, эссе, веб-квест и портфолио.

4. Определены и охарактеризованы существенные характеристики разработанной системы полифункционального контроля (направленность на оценку сформированности компетенций студентов; расширение функций системы контроля в образовательном процессе вуза; комплексное использование различных форм и методов контроля, ориентированных на оценку разных групп компетенций, на основе их взаимодополняемости в различных образовательных средах; сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля студентов, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста;

перенос акцента с промежуточной аттестации на текущую, что обеспечивает систематическую учебную деятельность студента в течение семестра; возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами студента; использование информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде.

5. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе представляет собой целостную совокупность взаимосвязанных компонентов, которая выполняет комплекс функций в образовательном процессе. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста включает в себя три блока: методологический (цель, методологические подходы и принципы), функционально-технологический (функции, типы, образовательная среда (контактная и виртуальная), формы, виды и методы) и результативно-оценочный (критерии (мотивационный, деятельностный, эмоционально-оценочный и рефлексивный), показатели, уровни (пороговый, базовый и продвинутый) и результат). Данная система ориентирована на оценку сформированности компетенций студентов и их развитие.

ГЛАВА III. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНТРОЛЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Информационные технологии контроля в организации учебного процесса

Контроль сформированности компетенций студентов претерпевает значительные изменения в данный момент. Отметим, что в практику преподавания высшей школы пришло электронное и смешанное обучение. В этой связи необходимо пересмотреть формы и методы контроля в электронном и смешанном обучении.

Контроль в электронном обучении (E-learning) – относительно недавнее явление в системе высшего образования нашей страны. В связи с совершенствованием компьютерных технологий все больше вузов прибегают к этой концепции. Доступность образовательных материалов и новые формы их подачи, гибкие возможности коммуникации преподавателей и студентов, существенное повышение конкурентоспособности университетов на рынке образовательных услуг – неполный перечень достоинств контроля в электронном обучении. Необходимо подчеркнуть, что в нашей стране электронное обучение получило официальный статус. Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании», в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий», «при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [412]. Таким образом, на государственном уровне получено подтверждение необходимости активного внедрения контроля в электронном обучении в учебный процесс.

Контроль в электронном обучении (от англ. E-learning, сокращение от англ. Electronic Learning) – это контроль с применением информационно-

коммуникационных технологий и электронных обучающих ресурсов. Контроль в электронном обучении осуществляется посредством таких компонентов, как двухстороннее интерактивное видео-общение, электронная почта и т.д. Одним из преимуществ такого контроля является возможность поддерживать общение и между студентами, и между студентами и преподавателями. Контроль в электронном обучении позволяет использовать сетевые технологии для создания, доставки материалов и повышения эффективности контроля через Интернет. Контроль в электронном обучении довольно широко применяется в школах, колледжах, высших учебных заведениях, а также в сфере бизнеса. Он позволяет людям во всем мире получить доступ к необходимой им информации, что способствует широкому распространению образования [347; 435].

Исследователи (А. Андерсен, Е. Барбера, Н. Джерки, Дж. О'Донохью, Р. Еллис, М. Махони, К. О'Найл, М. Пит, Г. Сингх, С. Шили) (A. Andersson, E. Barbera, J. O'Donoghue, R.A. Ellis, N. Jarkey, M.J. Mahoney, K. O'Neill, M. Peat, S. Sheely, G. Singh) подчеркивают важность осуществления контроля в электронном обучении, что связано с быстротой передачи информации и низкой ценой на образовательные услуги [322; 338; 347 366]. У. Хортон и К. Хортон (W. Horton, K. Horton) определяют контроль в электронном обучении как «целенаправленное применение веб-технологий в задачах воспитания личности». Они описывают контроль в электронном обучении, как «слияние трех социальных и технических разработок: дистанционное обучение, компьютерно-распространяемое образование и Интернет-технологии» [353].

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что контроль в электронном обучении имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами контроля, а именно:

- возможность проведения занятий в виртуальном классе;
- сокращение времени, проводимого в пути, и уменьшение расходов, необходимых для проживания;
- возможность выбора контролируемых материалов, соответствующих уровню сформированности компетенций и предпочтениям студентов;

- возможность осуществлять контроль в любом месте, где есть доступ к компьютеру и Интернету;
- самоконтроль в электронном обучении способствует освоению материала в индивидуальном темпе;
- возможность присоединиться к любой дискуссии в любое время, общаться с одногруппниками и преподавателями в режиме чата;
- достижение более тесного взаимодействия между студентами и преподавателями в отличие от осуществляемого контроля в многочисленных группах;
- совмещение в себе различных стилей контролирующей деятельности, облегчающих процесс контроля в целом;
- приобретение навыков работы с Интернетом и компьютером, которые помогут обучающимся на протяжении всей их жизни и карьеры;
- успешное освоение электронных курсов способствует самопознанию, повышает уверенность в себе и поощряет студентов нести ответственность за результаты контроля своих компетенций;
- возможность пропустить уже изученный материал и сосредоточиться на освоении новых областей и получении новых навыков [417].

Тем не менее, наряду с неоспоримыми достоинствами контроля в электронном обучении существует ряд недостатков:

- контроль в электронном обучении требует развитой технологической инфраструктуры, которая может быть недоступна в некоторых странах;
- ограниченная полоса пропускания или медленное подключение к Интернету могут повлиять на удобство осуществления контроля, поскольку они вызывают слабую производительность для мультимедиа: видео, звука и графики, а также долгое ожидание скачивания материалов;
- контроль в электронном обучении предполагает определенные расходы на развитие, большую часть расходов составляют начальные затраты на

приобретение программного обеспечения, необходимого для реализации электронных курсов;

- невозможность учитывать личностные особенности ряда студентов: некоторые студенты могут затеряться или запутаться во время осуществления контроля;

- некоторые студенты могут чувствовать себя одинокими и изолированными от своих преподавателей и однокурсников во время контроля;

- не все контролирующие материалы могут быть доступны в Интернете, некоторые формы контроля требуют непосредственного контакта преподавателей и студентов, и его невозможно осуществлять посредством компьютера;

- в ряде случаев, когда требуется помощь, преподаватель может быть недоступен (в отличие от контроля в режиме реального времени);

- необходимость навыков работы на компьютере. Программное обеспечение для управления онлайн-тестированием может быть сложным для начинающих студентов;

- невозможность осуществления некоторых лабораторных работ в виртуальном классе;

- отсутствие личного контакта с преподавателем и одногруппниками;

- некоторые студенты могут потерпеть неудачу из-за плохих результатов контроля или низкой мотивации;

- отсутствие критериев оценки учебно-методических и научных материалов;

- отсутствие законодательной базы, касающейся использования объектов авторских прав, например, онлайн-тестирование осуществляемых в интерактивном режиме [417; 425].

Существуют следующие виды контроля электронного обучения, а именно: контроль в асинхронном и контроль в синхронном электронном обучении. Рассмотрим эти виды более подробно.

Контролю в асинхронном электронном обучении обычно способствуют такие формы контроля, как электронная почта и форумы, которые позволяют поддерживать рабочие отношения между студентами и преподавателями, даже если они не могут находиться в Интернете одновременно. Это является ключевым компонентом в гибкости контроля в электронном обучении. Контроль в асинхронном электронном обучении позволяет студентам войти в электронную среду в любое время для загрузки материалов и отправки сообщений преподавателям и сокурсникам. Студенты могут тратить больше времени на более вдумчивое выполнение заданий, нежели чем при синхронной связи. Используя такую форму контроля в асинхронном обучении, как форум, студенты имеют возможность обсуждать предметные темы, при этом, как правило, их высказывания связаны по содержанию. Это позволяет экономить время на обсуждение одних и тех же вопросов, при этом не повторять одну и ту же информацию, высказанную участниками дискуссии. Студенты имеют больше времени на составление ответа на сообщение, потому что от них не требуется немедленного ответа. Тем не менее, немногочисленные личные контакты с преподавателями и одногруппниками, основанные на контроле в асинхронном обучении, могут лишить студента возможности осуществлять совместные проекты. Ряд заданий может быть выполнен только при сотрудничестве и взаимоконтроле [442].

Контроль в синхронном электронном обучении осуществляется посредством видеоконференций и чатов, которые раскрывают потенциал контроля в электронном обучении при непосредственном общении. Студенты и преподаватели, имея непосредственный контакт через Интернет, получают возможность задавать вопросы в режиме реального времени. Контроль в синхронном электронном обучении помогает участникам не чувствовать себя изолированными по отношению к остальным. Следует отметить, что не существует единого мнения относительно преимуществ и недостатков контроля в синхронном и асинхронном обучении, поскольку невозможно определить, какой же тип контроля «лучше». Вместо определения лучшего, следует учитывать, когда необходимо использовать тот или иной тип контроля. Например, в некоторых

случаях, электронная почта работает почти синхронно, при нахождении пользователей в системе. В этом случае они могут отслеживать сообщения постоянно. Таким образом, проблема выбора между типом контроля асинхронного или синхронного обучения зависит от изучаемого предмета, темпа обучения и личностных особенностей студента [442].

Большинство контролирующих программ электронного обучения состоят из следующих основных компонентов: Системы Управления Обучением (СУО) / Learning Management Systems (LMS), Системы Управления Содержанием Обучения (СУСО) / Learning Content Management System (LCMS) и Системы Оценки Знаний (СОЗ) / Knowledge Management System (KMS).

СУО регулирует процесс обучения. Данная система предоставляет доступ к самостоятельным курсам и/или к курсам под управлением преподавателя, а также генерирует отчеты. Следует выделить следующие функции СУО:

1. Организация рабочих групп для создания электронных курсов.
2. Управление административными решениями (получение доступа к базам данных).
3. Планирование и доступ к виртуальным классам.
4. Обеспечение платформы для совместной работы преподавателей.
5. Создание и накопление учебно-методических и научных материалов.
6. Обеспечение процесса постоянной актуализации учебно-методических и научных материалов.

СУСО состоит из: образовательного web-портала, базы электронных учебно-методических и научных материалов, лекций on-line, виртуальных практикумов, тестовых тренажеров, инструментов регистрации и контроля рабочего процесса, инструментов обеспечения качества (отзывы, пожелания пользователей, отслеживание и устранение ошибок (bug tracking system)).

СОЗ оказывает поддержку сотрудникам, осуществляющим обучение, которая включает в себя: систему отслеживания использования учебных материалов, систему разработки предметных тестовых заданий, систему оценки предметных тестовых заданий, систему отслеживания «посещений» виртуальных

занятий, вебинаров, форумов, систему отслеживания использования инструментов поиска учебно-методических и научных материалов [425; 444].

Наиболее активные вузы нашей страны в реализации контроля в электронном обучении – МГУ им. М.В. Ломоносова, Московский государственный институт международных отношений, Южный федеральный университет – используют контроль в электронном обучении в качестве дополнения к заочному обучению. На базе вышеперечисленных вузов были созданы учебные центры, ведущие разработки электронных контролирующих программ [390; 409; 414]. Следует отметить, что к настоящему времени создано сетевое сообщество E-Learning PRO, которое объединяет профессионалов, работающих в области электронного обучения в целях развития этого направления в России [437]. Участие в работе данного сообщества позволяет обмениваться знаниями и опытом проектирования, делиться разработками в организации контроля в электронном обучении, получать информацию о вебинарах, семинарах и конференциях.

Далее рассмотрим разновидности контроля в электронном обучении, а именно: контроль в смешанном обучении (Blended learning) и контроль в мобильном обучении (M- learning (mobile learning)).

Контроль в смешанном обучении является относительно недавним явлением в образовательной практике нашей страны. Уместно отметить, что дидактические аспекты контроля в смешанном обучении были уже рассмотрены зарубежными учеными около 20-ти лет назад. Существует ряд определений смешанного обучения. Согласно Ч. Грехему и Ч. Дзюбану (Ch.R. Graham, Ch. Dziuban), контроль в смешанном обучении представляет синхронное взаимодействие преподавателей и студентов, в основе которого лежит использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [350; с.274]. Н. Вагун (N. Vaughan) и Д. Гаррисон (D. Garrison) определяют контроль в смешанном обучении как слияние контактного и онлайн контроля. Контроль в смешанном обучении представляет собой интеграцию традиционного (контактного) контроля в обучении и контроля в электронном обучении, в основе которого лежит включение новых учебных технологий, таких как электронные портфолио,

электронные базы данных, аудио и видео чаты, социальные сети, видеоподкасты и т.д. [378; 379]. Следует отметить, что современное «Интернет-поколение» молодых людей подталкивает к использованию контроля в смешанном обучении. Зарубежные исследователи Х. Стейкер и М. Хорн (H. Staker and M. B. Horn) выделяют следующие виды контроля в смешанном обучении:

1. «Rotation» представляет собой контроль, организованный таким образом, чтобы преподаватель мог осуществлять как дистанционную поддержку, так и организовывать индивидуальные и групповые контролирующие мероприятия со студентами в традиционном режиме. Отличительной чертой данного вида контроля является разработка индивидуальной образовательной траектории для каждого студента.

2. «Flex» представляет собой организацию контроля компетенций студентов в условиях электронного обучения, при этом осуществляется также очное консультирование студентов в малочисленных группах относительно сложных программных тем по предмету.

3. «Selfblend» является организацией контроля компетенций студентов, согласно которому они самостоятельно выбирают дополнительное тестирование. Само обучение происходит в дистанционном режиме, контроль компетенций студентов осуществляется как в традиционном очном режиме, так и в дистанционном.

4. «Enhanced Virtual» представляет собой контроль компетенций студентов посредством виртуальной образовательной среды вуза. Тестовые материалы и задания преподаватели выкладывают в виртуальной образовательной среде, при этом сохраняются очные консультации, зачеты и экзамены [455].

Следующей разновидностью контроля в электронном обучении является контроль в мобильном обучении. Принцип организации контроля компетенций студентов посредством мобильного обучения заключается в использовании личных электронных средств в контролирующей деятельности: портативных компьютеров, смартфонов, mp3 плееров, ноутбуков и планшетов. Организация контроля в мобильном обучении осуществляется при тех же условиях, что и при

осуществлении контроля в электронном обучении. Удобство заключается в том, что студент может использовать контролирующие материалы посредством личных электронных устройств во время как аудиторных занятий, так и самоконтроля. Использование таких учебных ресурсов, как электронные книги, видеозаписи лекций ведущих педагогов, электронные словари и онлайн переводчики, позволяет сократить время на поиск необходимой информации для подготовки к занятиям и контролю сформированности компетенций [448; 450; 466]. Контроль в мобильном обучении реализуется посредством метода BYOD.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что проблемы, которые существуют при реализации контроля в рамках традиционного обучения, могут быть частично решены за счет осуществления контроля в электронном обучении. Благодаря его эффективному использованию увеличивается способность вуза по передаче знаний и опыта обществу. Важно подчеркнуть, что прежде чем осуществлять контроль в электронном обучении необходимо решить такую проблему, как интеграция высоких технологий с мультимедийными технологиями, в связи с тем, что контроль в электронном обучении опирается именно на них. Кроме того, сотрудничество с государственными, частными организациями или вузами является важным фактором для преодоления высокой стоимости разработки электронного контролирующего курса или электронной тестовой программы. Следует также обеспечить наличие опытного персонала с техническими навыками, необходимыми для осуществления процесса контроля в электронном обучении. Таким образом, можно сказать, что контроль в электронном обучении является хорошим дополнением к контролю в традиционном обучении, так как он в состоянии решить большинство проблем, которые существуют при реализации контроля в традиционном обучении. Тем не менее, контроль в электронном обучении не может заменить контроль в традиционном обучении целиком. Однако применение контроля в электронном обучении может существенно повысить эффективность организации контроля компетенций студентов в высшей школе.

3.2. Контроль в виртуальной образовательной среде в современном образовании

В современном мире высшее образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества. Современная парадигма высшего образования направлена на формирование индивида, способного адаптироваться и осуществлять свою деятельность согласно новым экономическим, информационным и социальным требованиям. Совершенствование процесса контроля основывается на применении современных компьютерных и Интернет-технологий. В последние годы в обиход российских преподавателей, осуществляющих полифункциональный контроль сформированности компетенций студентов, вошли такие понятия, как «виртуальная образовательная среда» и «образовательный портал».

Важнейшей инновационной составляющей полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе «считаем виртуальную образовательную среду. Под виртуальной образовательной средой понимается информационное содержание и коммуникативные возможности компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса» [111, с. 48-49]. Реализация полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста происходит посредством виртуальной образовательной среды. Следует отметить, что осуществление контроля в рамках «виртуальной образовательной среды невозможно вне коммуникации и сотрудничества администрации университета, преподавателей, студентов, сетевых администраторов и модераторов» [111, с. 48-49].

Реализация полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста «посредством виртуальной образовательной среды позволит решить проблему замещения преподавателей во время болезни, прохождения курсов повышения квалификации, поможет выстроить

индивидуальную образовательную траекторию для каждого студента с учетом его потребностей и временных возможностей» [111, с. 48-49].

Важно упомянуть, что в российской дидактике «виртуальная образовательная среда» – понятие относительно новое, в то время как в западной дидактике исследованием виртуальной образовательной среды ученые занимаются более 20 лет. Таким образом, осуществление полифункционального контроля сформированности компетенций будущего специалиста посредством виртуальной образовательной среды является новым явлением. Согласно мнению С. Бойда, С. Бронака, Дж. Вальтера, А. Нониса, Л. Хитона (J.B. Walther, S. Boyd, A.S. Nonis, S.C. Bronack, L. Heaton), виртуальная образовательная среда представляет собой комплекс компьютерных средств и Интернет-технологий, позволяющих осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацией участников виртуальных учебных сообществ [365; 381].

Компонентами полифункционального контроля в виртуальной образовательной среде являются: информационные ресурсы (базы данных и знаний, электронные контролирующие материалы, онлайн курсы и т.д.); современные программные средства (программные оболочки, средства коммуникации); виртуальные учебные сообщества.

Следует отметить, что важным компонентом полифункционального контроля сформированности компетенций студентов являются виртуальные сообщества, поскольку именно посредством виртуальных сообществ может осуществляться взаимоконтроль студентов. Н. Коппола, Н. Ротер и С. Хильц (N.W. Coppola, S.R. Hiltz, N. Rotter) в своих исследованиях отмечают, что члены виртуальных учебных сообществ имеют сильную привязанность к своим сообществам, они признают и соблюдают условия, связанные с таким членством, строят строгие правила поведения, касающиеся своего членства [344]. Р. Вегериф (R. Wegerif) отмечает, что индивидуальный успех или провал студента, зависит от способности пересечь порог от ощущения себя аутсайдером, чтобы почувствовать себя инсайдером в виртуальном учебном сообществе [382].

Важно отметить, что взаимодействие в виртуальных учебных сообществах является важной частью осуществления полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Ряд исследователей (С. Бойд, С. Бронак, Дж. Вальтер, А. Нонис, Л. Хитон) (J.B. Walther, S. Boyd, A.S. Nonis, S.C. Bronack, L. Heaton) видит связь между общественной близостью или общественным взаимодействием и реализацией контроля посредством виртуальных учебных сообществ, поскольку они используют принципы социального взаимодействия и поддержки, чтобы способствовать развитию виртуального учебного сообщества [365; 381]. С. Бойд и Дж. Вальтер (J.B. Walther, S. Boyd) выделяют несколько форм социальной поддержки реализации контроля в виртуальных учебных сообществах, а именно: информационную поддержку, эмоциональную поддержку, поддержку уважением и социальную поддержку сети [381]. Н. Коппола, Н. Ротер и С. Хильц (N.W. Coppola, S.R. Hiltz, N. Rotter) считают, что осуществление контроля посредством виртуальных учебных сообществ напрямую связано с их возможностью развивать «быстрое доверие» на начальных этапах контроля в информационной среде [344]. Г. Лью (G.Z. Liu) полагает, что «виртуальное урегулирование» является необходимым состоянием для осуществления контроля в виртуальном учебном сообществе [362]. С. Бронак, А. Нонис и Л. Хитон (A.S. Nonis, S. C. Bronack, L. Heaton), проведя опрос среди студентов, использовавших сайт CONNECT университета Вирджинии, предназначенный для проведения онлайн конференций, выявили следующие факторы, необходимые для осуществления контроля, самоконтроля и взаимоконтроля сформированности компетенций будущего специалиста посредством виртуального учебного сообщества, а именно:

1. Предполагаемые вопросы для осуществления контроля, самоконтроля и взаимоконтроля должны быть четкими и согласованными.
2. Онлайн тестирование должно быть удобным, знакомым, доступным и несущим целенаправленный характер.

3. Достаточное внимание должно быть уделено социальным мотивационным факторам, сопутствующим онлайн обсуждению [365].

Р. Браун (R.E. Brown) отмечает, что основой реализации контроля посредством виртуального учебного сообщества должны явиться совместная деятельность, основанная на взаимных интересах, опыте, целях и ценностях, а также совместная ответственность за обучение. В своей работе «Процесс создания сообществ в классах дистанционного обучения» («The Process of Community-Building in Distance Learning Classes») Р. Браун приводит следующие данные: большинство студентов (76%), принимавших активное участие в работе виртуального учебного сообщества, ощущали чувство близости на онлайн тестировании, 18% студентов чувствовали отчуждение от участников сообщества, 6% студентов не определились с ответом. Среди участников виртуального учебного сообщества, которые испытывали чувство общности, Р. Браун выделяет три уровня на пути развития чувства принадлежности к сообществу. Первый уровень включал в себя онлайн знакомство, обычно происходящее вследствие обнаруженных общих интересов. Второй уровень – уровень общественного признания, который возникал вследствие длительного общения, после чего участвующие в нем студенты чувствовали родство друг с другом. Третий уровень – уровень общности, товарищества, который достигался только после длительного и интенсивного личного сотрудничества с другими студентами. Уровень товарищества был обнаружен только среди студентов, которые вместе прошли несколько различных онлайн тестирований. Р. Браун также считает, что необходимым условием успешной реализации контроля, самоконтроля и взаимоконтроля является регулирование преподавателем онлайн поведения студентов посредством технологий общения, непосредственно асинхронностью контроля в виртуальной образовательной среде, распределением потребностей в онлайн обсуждении [342, с. 30].

А. Роваи (A.P. Rovai) считает важным условием успешной реализации контроля в виртуальной образовательной среде формирование чувства общности в виртуальном классе. В своих работах он идентифицировал четыре существенных

элемента контроля в виртуальной образовательной среде: дух (признание членства сообщества), доверие, взаимодействие и изучение. В связи с этим, он также нашел умеренную положительную корреляцию между общением в виртуальном классе и интерактивным вариантом – онлайн-тестированием [371].

Авторы (Т. Андерсон, В. Архер, Д. Гаррисон, Л. Рурк) (T. Anderson, L. Rourke, D. R. Garrison, W. Archer) рассматривают реализацию контроля сформированности компетенций будущего специалиста как взаимодействие трех факторов: «когнитивного присутствия», которое предполагает познание посредством создания базы данных через запросы общества; «социального присутствия», которое предполагает развитие отношений между членами общества; «контролирующего присутствия», которое предполагает самоконтроль и взаимоконтроль [333]. Как было выявлено учеными, успешной реализации контроля в виртуальной образовательной среде способствует активная деятельность преподавателя. Как отмечалось ранее, существует связь между деятельностью преподавателя и осуществлением контроля в виртуальной образовательной среде. Обнаружены значительные различия в восприимчивости контроля между студентами на различных уровнях взаимодействия с преподавателями. Студенты, которые имели высокой уровень взаимодействия с преподавателями, впоследствии имели более высокий уровень успеваемости.

Ряд исследователей пытался классифицировать роль инструктора, который осуществлял контроль сформированности компетенций студентов, чтобы отразить его присутствие в проекте. С. Берг (S.L. Berge) полагает, что преподаватели, осуществляющие контроль посредством Интернет-дискуссий, должны выполнять четыре основных функции – управленческие, социальные, педагогические и технические [340, с. 25]. М. Полсон (M.F. Paulsen) считает основными функциями: организационные, социальные и интеллектуальные [367, с. 83]. М. Росман (M. Rossman) провел опрос среди более трех тысяч студентов – участников виртуальных учебных сообществ. Он обнаружил, что комментарии и жалобы студентов, касающиеся их онлайн-инструкторов, сгруппированы в три основные

категории – ответственность преподавателя, содействие общению и требования [370].

Н. Коппола, Н. Роттер и С. Хильц (N.W. Coppola, S.R. Hiltz, N. Rotter) утверждают, что, реализуя контроль в виртуальной образовательной среде, преподаватели осуществляют три роли – познавательную, эмоциональную и управленческую. Исследователи обнаружили, что преподаватели, которых они опросили, считали, что в Интернет-среде их познавательная роль выросла на уровень выше; их эмоциональная роль требует поисков новых инструментов для того, чтобы выразить свои эмоции; в их управленческой роли необходимо уделять больше внимания к деталям, большей структурированности и дополнительному мониторингу студентов [344]. В работах Дж. Гохэма (J. Gorham), посвященных виртуальной образовательной среде, отмечается, что «непосредственное поведение преподавателя может существенно повлиять на результаты контроля сформированности компетенций студентов» [349, с. 51]. Согласно Дж. Гохэму (J. Gorham), «вербальная и невербальная открытость преподавателя ведет к прямому или косвенному увеличению количества получаемых компетенций, результаты контроля сформированности компетенций студентов зависят от поведения преподавателя, что вмешательство может мотивировать студентов к активной деятельности, что выражается в более эффективном познавательном и эмоциональном процессе контроля» [349, с. 52-53]. П. Кини, Т. Плакс и Дж. Родригес (P. Kearney, T. Plax, J. Rodriguez) в своей работе, посвященной модели эмоционального обучения, приводят его как «одно из направлений социального подхода» [369, с. 293]. «Эмоциональное обучение», по мнению авторов, рассматривается как результат вмешательства педагога. Согласно П. Кини, Т. Плаксу и Дж. Родригесу, общение преподавателя, его непосредственность оказывает значительное влияние на познавательную деятельность обучающихся, что является усилителем эмоционального обучения [369, с. 495-496].

Сторонники теории общественной близости Е. Вильямс, Б. Кристи, Дж. Шорт (E. Williams, B. Christie, J. Short) утверждают, что «различные медиа

средства имеют различные возможности передачи невербальных и голосовых сигналов, которые и вызывают чувство близости в общении один на один», и они поднимают вопрос о мощности медиа средств, содействующих реализации контроля сформированности компетенций студентов. Авторы утверждают, что «низкая пропускная способность медиа средств влечет за собой слабость общественной близости, и поэтому не может оказать должной социальной поддержки, так необходимой для осуществления контроля сформированности компетенций студентов. Участники онлайн общения сами создают общественную близость через свое общение» [376]. Отметим, эти ученые продвигают не мультимедийные возможности, а скорее личное ощущение близости. Необходимо отметить, что идеи использования виртуальной образовательной среды необходимы для реализации контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста. Е. Вильямс, Б. Кристи, Дж. Шорт полагают, что «контроль в виртуальной образовательной среде характеризуется раскрепощенностью всех участников учебного процесса, когда коммуникативное равновесие нарушается, участники дискуссии начинают работать над его восстановлением. В этом случае, чем меньше эмоциональных коммуникативных каналов способны передавать раскрепощенность через стандартные голосовые и невербальные сигналы, тем больше участники медиаконференции увеличивают их словесную раскрепощенность в той мере, которая необходима для сохранения чувства близости» [376].

Э. Венгер (E. Wenger), автор теории обучения в сообществе виртуальной образовательной среде, полагает, что «обучение – это социальная деятельность, и эффективнее она проходит в группах» [383, с. 27]. Э. Венгер ввел в научный обиход термин «сообщества практики» («communities of practice») и рассматривает его как «группы людей, разделяющих заинтересованность, ряд проблем или увлечения по определенной теме и на постоянном основании углубляющих знания и экспертизу взаимодействием» [467]. Согласно идеям Э. Венгера, «необходимо соблюсти следующие условия для того, чтобы добиться эффективности в реализации контроля в виртуальной образовательной среде:

1. Компетенции студентов должны быть тесно связаны с областью их применения.

2. Контроль сформированности компетенций студентов должен быть связан с конкретным контекстом.

3. В основе контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста должен лежать принцип социализации» [383, с. 35].

Важно подчеркнуть, что преподаватели тратят значительно больше времени на подготовку и организацию контроля в виртуальной образовательной среде, чем на подготовку и организацию контроля в контактной учебной среде. Многие преподаватели отмечают, что особенно активно обсуждения проходят в начале курса, но затем в процессе общения постепенно исчезает участие студентов в дискуссиях. Ряд преподавателей назначает студентов ответственными за различные направления онлайн-дискуссий и/или других мероприятий курса.

Далее рассмотрим осуществление контроля сформированности компетенций будущего специалиста посредством таких виртуальных образовательных сред, как: Knowledge Forum, Blackboard, TaskStream, OpenCourseWare и Incampus.

Blackboard является мощной и простой в использовании системой, применимой для организации контроля сформированности компетенций студентов. Контроль в виртуальной образовательной среде Blackboard реализуется в более чем 70% всех колледжей и университетов Соединенных Штатов согласно списку журнала Форбс. К июню 2006 года контроль посредством виртуальной образовательной среды Blackboard осуществлялся у 12 миллионов пользователей в более чем 60 странах. Контролирующие материалы Blackboard предоставляются на 12 разных языках более чем 2200 университетам и насчитывают более 2500 материалов от научных издателей. Blackboard постоянно производит программные продукты в двух тесно связанных направлениях, названных Сетевой Средой Передачи Информации (ССПИ) / the Networked Transaction Environment (NTE) и Сетевой Средой Обучения (ССО) / the Networked Learning Environment (NLE). ССПИ разрабатывается в рамках коммерческого направления, которое включает в себя такие основные продукты, как Система Передачи Информации (Blackboard

Transaction System) и система сообществ (the Blackboard Community System). В коммерческом направлении Blackboard разрабатывает приложения для стабилизации и поддержки информационных аккаунтов для студентов, целых факультетов, включая приглашенных пользователей, нуждающихся в «одноразовых» услугах кампуса. ССО включает в себя обучающую среду (Blackboard Learning System), систему сообществ (the Blackboard Community System) и систему контролируемых материалов (Blackboard Content System). Эта платформа содержит информацию и приложения для осуществления контроля посредством виртуальной образовательной среды. Система Blackboard позволяет преподавателям проводить контроль и оценивание уровня сформированности компетенций студентов, создавая контролируемые материалы, общаясь со студентами [416; 423; 424; 434; 457].

Необходимо отметить, что использование системы Blackboard в реализации контроля сформированности компетенций студентов имеет определенные преимущества для организации контроля. Вот некоторые из них: повышенная доступность, быстрая обратная связь, улучшенные средства коммуникации, отслеживание успеваемости, наличие учебных планов. Рассмотрим преимущества осуществления контроля сформированности компетенций студентов посредством виртуальной образовательной среды Blackboard более подробно [434]. Подключиться к Blackboard можно через Интернет независимо от места нахождения и времени суток. Студенты могут получить доступ ко всем контролирующим материалам по курсу. Они могут оформить подписку, как только та будет завершена и активна. Это именно та доступность, которая так привлекает студентов. Быстрая обратная связь также является достоинством реализации контроля сформированности компетенций студентов посредством системы Blackboard. Существует два основных типа обратной связи, предоставляемых студентам посредством Blackboard: ориентированная на группу обратная связь и автоматическая обратная связь. Автоматическое выставление оценок и затем автоматическая их рассылка могут быть реализованы посредством использования менеджера тестов, опросов и экзаменов Blackboard. Если преподаватель выбирает

нужные опции обратной связи, у всех студентов сразу появится доступ к предметно-ориентированным вопросам, как только они подтвердят приглашение. Если в тесте требуется письменный ответ, оцениваемый индивидуально, студент может посмотреть пример того, как ответ должен выглядеть. Студенты могут получать контролирующие материалы где угодно, а также видеть, оценены ли уже работы, которые они выполнили. В ведомости Blackboard есть опция, позволяющая отсылать полученные оценки студенту лично для конфиденциальности. Группа, использующая Blackboard, также получает доступ к опроснику, позволяющему анонимно рассылать тесты на множественный выбор или же «да-нет» тесты студентам группы. В Blackboard реализовано несколько средств, позволяющих студентам общаться. Четыре основных – это система оповещений, дискуссии, виртуальная аудитория и почта. Система оповещения становится доступна студентам сразу после того, как они зашли в систему Blackboard. Это позволяет убедиться в том, что все студенты присутствуют, а также упрощает групповую организационную работу. Что касается функции дискуссий, следует отметить, что курсовые асинхронные чаты среди студентов развивают командный дух, а также позволяют студентам помогать друг другу и осуществлять взаимоконтроль. Имеется также функция с названием «Задай Вопрос», позволяющая студентам отвечать на вопросы других студентов, а также получать консультацию преподавателя. Виртуальная аудитория наоборот создает синхронную среду, поддерживающую текстовый чат, а также прочие средства живого взаимодействия участников друг с другом. Функция почтового ящика в Blackboard реализована очень гибко. Его можно привязать к учетной записи пользователя. Blackboard предоставляет возможность отправлять письма отдельным студентам, группам студентов, а также всем студентам одновременно [434]. Blackboard отслеживает то, как активно студент пользуется курсовым контентом, и заносит эти результаты в раздел статистики по курсу. Преподаватели могут запросить статистику по всем студентам или же по отдельным студентам в рамках своего предмета. Также можно получить статистику по выполнению студентами индивидуальных заданий. Дата и время завершения выполнения задания автоматически добавляются, что позволяет

отслеживать тех, кто несвоевременно выполнил задание. Сами студенты также могут легко отследить свою успеваемость, заглянув в ведомость. Blackboard позволяет составить расписание по каждому изучаемому предмету. Текущие записи по каждому предмету отображаются в приветственной зоне, которую студент видит после входа в систему. Все документы, выкладываемые преподавателем, сопровождаются датой начала работы и сроком ее сдачи. Смысл этих дат для всех документов, включая тесты и задания, в том, чтобы научить студента рационально распоряжаться своим временем. Просмотр расписания или ведомости, где отображаются все задания, также позволяет студенту эффективнее организовать свое время [457]. Контроль в виртуальной образовательной среде Blackboard является одним из основных средств управления учебным процессом в США.

Далее рассмотрим контроль, осуществляемый посредством виртуальной образовательной среды TaskStream. Система TaskStream является лидером в предоставлении инструментов для оценки уровня сформированности компетенций студентов и формирования электронных портфолио. TaskStream обеспечивает учебные заведения гибкой и доступной системой для эффективной реализации контроля.

Истоки TaskStream восходят к середине 1990-х годов, когда его учредители ввели полную интеграцию технологий на основе Интернет-исследований и осуществления контроля и формирования электронных портфолио в образовательных средах. На сегодняшний день TaskStream поддерживает контролируемые мероприятия в корпоративных, правительственных и неправительственных организациях.

Контроль в виртуальной образовательной среде TaskStream позволяет студентам: организовать одно централизованное пространство, чтобы создавать, представлять, разделять и сохранять результаты контрольных мероприятий онлайн; запрашивать и получать информацию от преподавателей и сверстников для осуществления самоконтроля; создавать онлайн портфолио, которое демонстрирует опыт, навыки и успехи через множество средств, таких как видео,

mp3, ссылки на сайт, слайд-шоу и приложения; создавать портфолио в различных формах, таких как электронное письмо, защищенная паролем Интернет-страница или страница с общим доступом, PDF документ, CD/DVD; просматривать выполненные работы на протяжении всего курса и оценивать свой личностный рост. Контроль в виртуальной образовательной среде TaskStream позволяет преподавателям: устанавливать четкие требования организации контроля компетенций студентов во время обучения; создавать контролирующие задания в течение всей академической деятельности; обеспечивать оперативную обратную связь; использовать данные, полученные на основании результатов работ студентов, чтобы оценить эффективность своей работы как педагога [432; 456; 463; 465].

Контроль в виртуальной образовательной среде TaskStream представляет собой электронную систему оценки и управления процессом обучения, разработанную в Университете Восточной Каролины (East Carolina University). Контроль в виртуальной образовательной среде TaskStream позволяет усовершенствовать работу каждого преподавателя посредством инструмента Раздел Подготовки Преподавателей (Teacher Education Unit) [432].

Осуществляя контроль сформированности компетенций студентов, преподаватели могут использовать такой инструмент TaskStream для организации контроля, как Lesson Plan Builder. Пользователи TaskStream имеют доступ к государственным, национальным, профессиональным и международным стандартам, что позволяет им внедрять соответствующие стандарты в планы своих занятий. Кроме того, Rubric Wizard в TaskStream используется для создания рубрик или настройки существующих рубрик. Веб-портфолио (web-folio) используется для создания электронных портфолио для демонстрации достижений студентов – будущих специалистов потенциальным работодателям [432].

TaskStream имеет единую систему управления оценками, аккредитациями и электронным портфелем. В системе контроля виртуальной образовательной среды TaskStream представлен TaskStream's Student Performance Assessment – сервис, предназначенный для обнаружения плагиата. При активации этой возможности

студенты и преподаватели легко могут проверить оригинальность работы, не выходя из интерфейса TaskStream [432].

Альтернативой осуществления контроля посредством виртуальных образовательных сред Blackboard и TaskStream может служить система с открытым исходным кодом OpenCourseWare (OCW). Контроль в виртуальной образовательной среде OCW был разработан в Массачусетском технологическом институте (Massachusetts Institute of Technology (MIT)) для того, чтобы сделать основные контролирующие материалы доступными бесплатно для пользователей Интернета по всему миру. Следует отметить, что Массачусетский технологический институт известен своими инновациями в дистанционном обучении. Его профессорско-преподавательский состав сохраняет интеллектуальную собственность на сами контролирующие материалы, размещенные в виртуальной образовательной среде OCW. Тем не менее, все контролирующие материалы находятся в открытом доступе для некоммерческих целей. Изначально предполагалось, что сами педагоги будут использовать собственные контролирующие материалы и тестовые задания. Со временем появилось большое количество пользователей, не имеющих никакого отношения к Массачусетскому технологическому институту. К 2012 году зафиксировано более 122 миллионов просмотров на 87 миллионов посетителей виртуальной образовательной среды OCW [418; 449].

Следующим примером реализации контроля в виртуальной образовательной среде назовем ресурс Computer Supported Intentional Learning Environment (CSILE) (поддерживаемая компьютером обучающая среда) или Knowledge Forum (Форум Знаний), разработанный М. Скардамалией и К. Берайтером (M. Scardamalia, C. Bereiter) [373; 375]. Контроль посредством Форума Знаний (Knowledge Forum) позволяет размещать контролирующие и учебные задания, обеспечивает обмен идеями среди преподавателей и студентов, что дает возможность достичь высоких показателей в учебной деятельности [373; 375].

Основным отличием от предыдущих виртуальных образовательных сред является применение теории накопления знаний («Knowledge Building»), термин,

который сейчас широко используется в сфере образования и управления знаниями. Теория накопления знаний («Knowledge Building») была разработана для поддержки построения знаний – процесса, во время которого создается новое знание. В построении знаний студенты используют важные для них идеи, при этом осуществляется самоконтроль и взаимоконтроль студентов. Knowledge Forum позволяет сделать эти идеи доступными для всего сообщества в виде заметок. Технологические корни контроля сформированности компетенций студентов Knowledge Forum опираются на e-mail (электронную почту). Контроль посредством Knowledge Forum был создан для Интернета и развивался, чтобы воспользоваться новыми технологическими возможностями. Основанный на локальной сети, Knowledge Forum постепенно переехал в Интернет и стал известен как «Web Knowledge Forum» в HTML среде, и совсем недавно стал Веб-приложением. С ростом вычислительных мощностей были созданы аналитические инструменты для использования первыми исследователями, потом преподавателями и студентами. Мультимедийное пространство Knowledge Forum представлено в виде заметок участников сообществ, которые обсуждают теории, рабочие модели, планы, справочные материалы и т.д. Программное обеспечение осуществляет поддержку построения знаний, как в создании заметок, так и в способах их отображения, связи и представления их в виде объектов для дальнейшей работы. Изменения, разработки и реорганизации в течение долгого времени обеспечивают накопление групповых достижений в научной дисциплине. Таким образом, база данных сама по себе является возникающим, представляющимся на разных этапах его развития расширенным знанием сообщества [373; 375].

Пользователи Knowledge Forum начинают работу с пустой Базы Знаний, в которую они добавляют идеи, обмениваются информацией, реорганизуют знания и поднимаются на новый уровень понимания. Knowledge Forum делает информацию доступной с нескольких точек зрения. Даже сбор и отображение работы сообщества могут быть организованы в гибкой визуальной форме.

Контроль в Knowledge Forum осуществляется посредством:

- локальной сети;

- Интернет (пользователи вводят местоположение Базы Знаний и приложение подключается посредством Интернет);
- браузера с помощью Интернета.

С помощью инструментов для построения знаний в Knowledge Forum пользователи осуществляют самоконтроль и взаимоконтроль, задавая вопросы, определяя собственные достижения, сотрудничая с другими пользователями [373; 374; 375; 445; 454].

Далее рассмотрим реализацию контроля в виртуальной образовательной среде Incampus в российском образовании. Примером реализации контроля в виртуальной образовательной среде могут явиться контролирующие мероприятия в Цифровом Кампусе Южного федерального университета. Посредством закрытого образовательного портала университета реализуется контролирующая функция преподавателя. Важно упомянуть, что портал Incampus объединяет в себе различные информационные ресурсы вуза, такие как: виртуальные библиотеки, учебные, социальные и административные подсистемы. Имеется возможность пользоваться электронными контролируемыми материалами, получать консультации квалифицированных специалистов университета. Основной упор делается на контролируемую подсистему, целью которой является создание и выполнение контрольных работ, осуществление консультирования преподавателями в виртуальной образовательной среде. Портал Incampus является инновационной технологией в реализации полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. С помощью него может быть достигнуто максимально полное взаимодействие между преподавателем и студентом, дополнен пробел во внеаудиторной подготовке студентов, адекватное восприятие студентами информации, полученной из сети Интернет.

Рассмотрим, как можно осуществлять полифункциональный контроль сформированности компетенций студентов посредством использования портала Incampus. Кроме контрольных мероприятий, проводимых по расписанию в учебных аудиториях, преподаватель может с помощью портала проводить

контрольные работы в режиме онлайн. Проведение контрольных работ в режиме онлайн предполагает общение преподавателя со студентами через портал с использованием механизма текстового чата. Список контрольных работ преподавателя, проведенных и предстоящих, а также весь полный список можно увидеть на странице «Мои Контрольные». Преподаватель может назначить новую контрольную работу, указать время ее проведения, студентов или учебные группы, для которых она предназначена. Для этого на портале создается страница контрольной работы, и каждому студенту группы отправляется сообщение, которое информирует о контрольной работе. Внутренний портал предоставляет инструментарий для поддержки различных контрольных мероприятий: курсовых, контрольных, лабораторных и самостоятельных работ, итоговых рейтингов, экзаменов.

Преподаватель, назначая контрольное мероприятие, может не только указать время его проведения, но и дать ссылку на дополнительные учебные материалы, представить варианты работы и распределить их между студентами. После назначения контрольного мероприятия каждому студенту направляется системное уведомление.

Блок «Мои Контрольные» дает возможность преподавателю:

- «создавать и редактировать контрольные работы,
- уточнять статусы контрольных работ,
- отслеживать внесенные изменения в контрольные работы,
- заполнять ведомости по результатам проверки,
- просматривать архив контрольных работ,
- общаться со студентами и отвечать на их вопросы» [414, с. 25].

Преимущество в проведении контрольных работ в режиме онлайн заключается в экономии времени: для того, чтобы сдать контрольную работу, студенту не нужно искать преподавателя лично, так же, как и преподавателю для проведения контрольного мероприятия не обязательно находиться в учебной аудитории.

Каждый пользователь внутреннего портала Incampus имеет в своем профиле блок «Материалы», в котором можно размещать дополнительные контролирующие материалы для студентов. Отметим, что «в этом блоке пользователь получает доступ к файловому хранилищу портала, связанному со своей учетной записью. Загружая в файловое хранилище какие-либо контролирующие материалы, преподаватель в дальнейшем может использовать их в своей контролирующей деятельности, размещая ссылки на них на страницах консультаций, контрольных, на форумах или на других веб-сайтах.

Чтобы добавить материал, следует нажать кнопку «+» «Загрузить файл» и выбрать файл из локального каталога компьютера. По умолчанию именем материала становится имя загруженного файла, но это имя можно впоследствии изменить. Кроме имени материалу можно присвоить метки для дальнейшего поиска и классификации загруженных материалов. После загрузки файла выбирается категория доступа, устанавливающая круг пользователей портала, которым доступен данный материал для просмотра. По умолчанию вновь созданный материал доступен всем пользователям портала. Допускается три категории доступа:

- файл доступен всем;
- файл доступен только моим друзьям, одноклассникам и преподавателям;
- файл доступен только мне» [414, с. 49-50].

Контроль в виртуальной образовательной среде Incampus позволяет сократить бумажную работу, связанную с написанием и проверкой индивидуальных, курсовых работ, проведением контрольных мероприятий.

Портал Incampus использует такие инструменты, как Документы, Календарь, Текстовый чат. Все это дополнено необходимым для контроля сформированности компетенций студентов инструментом – Журналом преподавателя.

Вместе с имеющимися преимуществами реализации контроля посредством виртуальной образовательной среды отметим и существенные недостатки:

1. Отдельные ресурсы являются платными платформами, а из-за недостатка финансирования не каждый вуз может позволить себе оплатить пользование таким ресурсом.

2. Большинство ресурсов имеют иноязычную версию, таким образом, ограничивают контингент студентов и преподавателей, владеющих иностранным языком на академическом уровне. Этот недостаток является существенным, поскольку мы реализуем систему контроля в профессиональной подготовке компетентного специалиста в высшей школе в условиях российских вузов.

3. Бесплатные платформы имеют закрытый доступ, такие как Incampus, поэтому реализация контроля сформированности компетенций студентов посредством виртуальной образовательной среды ограничивает нас одним вузом.

Вместе с тем, изучив достоинства контроля посредством виртуальной образовательной среды, можно сказать, что контроль посредством данной среды будет возможно имитировать путем использования общедоступных ресурсов: Skype, Whatsapp, Hangouts и электронной почты, а также социальных сетей Facebook и ВКонтакте.

В заключение хотелось бы отметить, что реализация полифункционального контроля в профессиональной подготовке компетентного специалиста в высшей школе возможна «только при наличии информационной инфраструктуры, обеспечивающей всем участникам контролирующего процесса достаточный объем информации для адекватного понимания, участия, адаптации и внедрения» [111, с. 54-55]. Применение виртуальной образовательной среды для осуществления контроля способствует развитию новых форм и содержания традиционных видов контроля сформированности компетенций студентов. Реализация полифункционального контроля сформированности компетенций студентов посредством виртуальной образовательной среды позволяет стимулировать студентов к самоконтролю, взаимоконтролю и рефлексии.

3.3. Характеристика основных систем оценивания знаний обучающихся в мировой педагогической практике

Существуют различные системы оценивания знаний обучающихся в разных странах. Система оценивания каждой страны представляет собой степень освоения той или иной образовательной программы в образовательных учреждениях. Современные шкалы оценивания, как правило, используют цифровые обозначения оценок. В некоторых странах, в частности в США, приняты буквенные обозначения оценок. В большинстве европейских стран используется шкала оценивания от одного до пяти баллов, в ряде европейских стран – от одного до десяти. Перечислим страны, где принята 5-балльная шкала оценивания: Россия, Австрия, Словакия, Сербия, Хорватия, Турция, Македония, Венгрия, Босния и Герцеговина. В других странах используется 10-ти балльная шкала оценивания: в Румынии и Финляндии. Во Франции принята 20-ти балльная система оценивания. В Германии принята 6-ти балльная система оценивания с обратной зависимостью. Как ранее уже было сказано, в России используется 5-ти балльная шкала оценивания. При этом:

- 1-2 – «неудовлетворительно»;
- 3 – «удовлетворительно»;
- 4 – «хорошо»;
- 5 – «отлично».

Буквенная шкала оценивания, принятая в США, имеет следующие характеристики:

- А – «отлично»;
- В – «хорошо»;
- С – «удовлетворительно»;
- D – «плохо»;
- F – «провал».

Следует отметить, что преподаватель может поставить к оценке «+» или «-», кроме оценки F – «провал». В некоторых странах, к примеру, в Японии применяется многобалльная (100-балльная) система:

- уиц(優): А (90-100%) – «отлично»;

ryou(良): B (70-<90%) – «хорошо»;

ka(可): C (60-<70%) – «удовлетворительно»;

fuka(不可): F (0-<60%) – «неудовлетворительно».

В настоящее время в нашей стране в вузовской системе оценивания происходит переход от 5-ти балльной к 10-ти балльной и к 100-балльной системе оценивания в качестве суммарного рейтинга. Это связано с тем, что ряд вузов России и стран СНГ стали использовать Европейскую систему перевода зачетных единиц (ECTS) (European Credit Transfer and Accumulation System). Целью использования ECTS в вузах нашей страны является облегчение процедуры признания российских дипломов о высшем образовании, обеспечение прозрачности образовательных программ и учебных планов. ECTS основывается на системе кредитов. 60 кредитов соответствует одному году обучения студента в очной форме. Кредит – это зачетная единица, количественный показатель уровня сформированности компетенций студентов, соответствующей уровню трудоемкости. Трудоемкость (трудозатрата) является тем временем, которое определено для выполнения студентами основных видов их учебной деятельности (лекций, семинаров, зачетов, экзаменов), необходимым для достижения определенного уровня сформированности компетенций. Следует отметить, что трудоемкость включает в себя не только аудиторную работу студентов, но и самостоятельную. ECTS должна решить проблему академической мобильности студентов. Таким образом, при переводе студента в другой вуз нашей страны или зарубежный вуз ему должны перезачитываться те кредиты, которые были получены им при обучении в другом вузе [256; 433; 438; 439].

Приведем шкалу оценивания согласно ECTS:

A – «Отлично» – выдающиеся успехи с незначительными ошибками;

B – «Очень хорошо» – выше среднего уровня, но с некоторым количеством ошибок;

C – «Хорошо» – в целом основательная работа с некоторым количеством серьезных ошибок;

D – «Удовлетворительно» – старательно, но с серьезными недостатками;

E – «Достаточно» – успехи соответствуют минимальным критериям;

FХ – «Неудовлетворительно» – для получения зачета требуются дополнительные усилия;

F – «Неудовлетворительно» – требуются значительные дополнительные усилия.

Распределение кредитов (зачетных единиц) происходит согласно структурным элементам. Профессора, доценты, преподаватели, рассматривая каждый структурный элемент программы дисциплины, должны указать в учебных программах и планах, какие компетенции подвергаются контролю, какие формы и виды контроля будут использоваться для оценивания результатов контроля сформированности компетенций [433; 438; 439].

Внедрение системы ECTS требует также перестройки организации контроля сформированности компетенций студентов. Это означает, что кроме использования модульно-рейтинговой системы, необходимо разнообразить методы и формы контроля сформированности компетенций студентов. Наиболее активным в использовании системы ECTS является Московский государственный институт международных отношений (МГИМО). Согласно ECTS, 60 баллов является минимальным баллом оценивания уровня сформированности компетенций студента, 100 баллов является максимальным количеством баллов, которые можно набрать по изучаемой дисциплине. Таким образом, студент, не набравший 60-ти баллов, должен пройти повторное изучение дисциплины. Изучение педагогической литературы по вопросам оценивания уровня сформированности компетенций студентов и опыт работы в высшей школе позволили сделать вывод о необходимости перехода к многобалльной системе оценивания как к более объективной. В нашем исследовании разработанная система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе подразумевает использование стобалльной системы оценивания. Оценка уровня сформированности компетенций студентов по 100-балльной шкале представлена следующим образом:

- менее 60-ти баллов – оценка «неудовлетворительно»;
- 61-70 баллов – оценка «удовлетворительно»;
- 71-85 баллов – оценка «хорошо»;
- 86-100 баллов – оценка «отлично».

Оценка уровня сформированности компетенций студентов, в основе которой лежит 100-балльная шкала оценивания, складывается из:

- результатов текущего контроля сформированности компетенций студентов по учебной дисциплине за семестр;
- результатов промежуточного контроля сформированности компетенций студентов по учебной дисциплине за семестр;
- результатов итогового контроля сформированности компетенций студентов по учебной дисциплине за семестр.

Далее следует рассмотреть модульно-рейтинговую систему, которая существует уже давно в той или иной форме. Модульно-рейтинговая система, рассматриваемая в работах А.С. Андриенко, Е.П. Бакай, М.В. Галковской, Н.М. Мкртчян, Т.Н. Сафоновой, М.А. Чошанова, П.А. Юцявичене, применяется в большинстве отечественных и зарубежных высших учебных заведений [17; 18; 19; 35; 91; 211; 256; 308; 325; 407]. В своем исследовании мы также опираемся на модульно-рейтинговую систему оценивания уровня сформированности компетенций студентов. «Суть модульно-рейтинговой системы оценивания уровня сформированности компетенций студентов заключается в системном стимулировании деятельности студентов, когда качество и количество их работы оценивается условными баллами» [99, с. 81].

Модульно-рейтинговая система является «способом мотивации студентов к равномерной и активной работе, в том числе и самостоятельной, в течение всего периода обучения. Целью реализации модульно-рейтинговой системы оценивания уровня сформированности компетенций студентов является повышение качества подготовки студентов путем управления их учебной деятельностью в течение всего периода обучения» [99, с. 81].

Задачами модульно-рейтинговой системы оценивания уровня сформированности компетенций студентов являются:

- осуществление текущего контроля уровня сформированности компетенций студента в течение семестра;
- поощрение студента за активную и систематическую работу в течение всего периода обучения;
- обеспечение своевременной сдачи зачета или экзамена;
- возможность итогового оценивания уровня сформированности компетенций студентов без сдачи экзамена.

«В соответствии с рекомендациями Министерства образования Российской Федерации (приложение к приказу № 2654 от 11 июля 2002г.) рейтинговый балл (рейтинг) студента R – это сумма баллов, определяющая оценку уровня сформированности компетенций каждого студента по отдельной семестровой дисциплине» [99, с. 82].

Использование модульно-рейтинговой системы оценивания уровня сформированности компетенций студентов как средства мониторинга степени усвоения учебного материала представляет строго структурированную систему контроля, которая открывает «новые возможности эффективного управления учебным процессом и способствует гарантированному достижению поставленной дидактической цели и, соответственно, технологичности осуществления контроля.

В качестве фундамента рейтинг – оценки выступают баллы за модуль, которые являются основными составляющими рейтинга. Модуль в свою очередь рассматривается как относительно самостоятельная целостная организационно-содержательная единица учебной программы дисциплины, определяющая ее содержание.

Рейтинг измеряется за определенный промежуток времени по оговоренным заранее и не изменяющимся правилам. Рейтинг представлен тремя видами:

- текущий рейтинг R (сумма баллов, набранная с начала обучения до текущего момента);

- итоговый рейтинг R (сумма баллов, набранная за весь семестр, включая режюмирующий (заключительный) контроль);
- суммарный рейтинг R (рейтинг по дисциплине)» [99, с. 82-83].

В качестве поощрения систематической и активной работы студента каждый преподаватель может добавлять определенное количество за сложность контрольного задания, качество его выполнения, сроки сдачи выполненного задания и выполнение дополнительного задания.

В модульно-рейтинговой системе контроля сформированности компетенций студентов имеются как положительные баллы, так и отрицательные (дисциплинарные баллы), которые вычитаются из набранной суммы баллов за пропущенные занятия, невыполнение задания в установленный срок и т.п. Следует упомянуть, что существует нижняя граница рейтинга (R_{\min}), которая соотносится с минимальным уровнем сформированности компетенций студентов.

Далее рассмотрим метод Э. Хея, который был разработан Эдвардом Н. Хеем (Edward Northrup Hay) в США. Данная методика успешно используется в западных странах, а теперь и в России в качестве системы оплаты труда. Считаем возможным использовать основные положения метода Э. Хея для разработки критериев оценивания уровня сформированности компетенций студентов. Согласно методу Э. Хея, существует два вида оценки работ: суммарный и аналитический. Суммарный метод оценки является наиболее простым методом, поскольку работы рассматриваются без детального анализа, в сравнении с другими работами. Аналитический метод подразумевает количественную оценку работ и, в этой связи, является более точным методом. В основе метода Э. Хея лежит аналитический метод оценки работ, т.к. выполненные задания должны оцениваться по определенным критериям.

Основные принципы, рассмотренные Э. Хеем, могут быть использованы для организации полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, а именно:

- принцип знания и умения (know how);
- принцип решения проблем (problem solving);

- принцип ответственности (accountability).

Принцип знания и умения представляет собой совокупность знаний, умений, опыта, а также навыков человеческих отношений необходимых для осуществления учебной деятельности. Этот принцип имеет три характеристики – глубина знаний и умений, широта знаний и умений, навыки человеческих отношений, способность выполнения заданий в коллективе. При оценке навыков человеческих отношений следует учитывать постоянное взаимодействие в ходе учебного процесса.

Принцип решения проблем заключается в способности анализа студентом сложившейся ситуации относительно результатов контроля сформированности компетенций студентов. Данный фактор очень сложен для оценки в целом и требует детального анализа содержания работы студента.

Принцип ответственности заключается в самоорганизации, самодисциплине, самоконтроле, способности повлиять на членов команды (если выполняется проект, рассчитанный не на одного, а на несколько студентов), способности распределить обязанности в группе [387; 397].

Мы выделяем следующие условия организации полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, согласно методу Э. Хея:

- мотивация студентов через понимание, а не понукание;
- оценка результатов контроля сформированности компетенций студентов должна основываться на качественных изменениях результатов;
- процедура контроля сформированности компетенций студентов должна основываться на принципе практикоориентированности;
- анализ оценки учебных заданий должен сопровождаться конкретными рекомендациями преподавателя;
- отрицательный результат контроля сформированности компетенций студентов должен сопровождаться форсайт-планом (вариантами немедленных действий).

Организация контроля сформированности компетенций студентов, согласно методу Э. Хея, должна проходить в несколько этапов:

1 этап – создание системы информирования студентов о планах и стратегиях, обеспечивающих успех результатов контроля сформированности компетенций студентов.

2 этап – активизация группы студентов. Необходимо подготовить мероприятие, которое привлечет студентов к решению коллективной задачи (например, деловая игра «The Phenomenon of Consumption – the Disease of the 21st Century» («Феномен потребления – болезнь 21 века»). Активизация коллектива обеспечивается на данном этапе сплочением, общими целями и задачами, осознанием сопричастности к решению проблем. Рассмотрение предлагаемых в ходе деловых игр идей и их предположительная реализация заставляют постепенно подключаться всех студентов группы.

3 этап – реализация предложенных преподавателем и/ или студентами в ходе деловых игр проектов. На данном этапе необходимо распределить обязанности среди участников группы.

4 этап – создание системы стимулирования наиболее активной части студентов. Необходимо обеспечить информирование студентов группы о наиболее успешных проектах и дополнительных баллах за успешно выполненные задания.

Процесс осуществления оценки сформированности компетенций студентов предусматривает следующие этапы: анализ содержания, сложности и стиля выполненных работ; отбор эталонных (контрольных, ключевых) работ; исследование и исправление недостатков; форсайт-план.

Считаем важным отметить, что в основе метода Э. Хея применительно к полифункциональному контролю профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе лежит расчет баллов для оценивания уровня сформированности компетенций студентов.

Выводы по Главе 3

1. Современные образовательные технологии контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, такие как контроль в электронном обучении и его виды: контроль в асинхронном и контроль в синхронном электронном обучении, контроль в смешанном обучении, контроль в мобильном обучении, – способствуют эффективной организации контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Контроль в электронном обучении имеет ряд преимуществ, к основным из них относятся: возможность проведения занятий в виртуальном классе, широкий выбор контролируемых материалов, соответствующих уровню сформированности компетенций и предпочтениям студентов; осуществление самоконтроля в электронном обучении, способствующего освоению материала в индивидуальном темпе; достижение более тесного взаимодействия между преподавателями и студентами. Контроль в смешанном обучении представляет собой интеграцию традиционного (контактного) контроля в обучении и контроля в электронном обучении, в основе которого лежит включение новых учебных технологий, таких как электронные портфолио, электронные базы данных, аудио- и видеочаты, социальные сети, видеоподкасты и т.д. Контроль в мобильном обучении реализуется посредством использования личных электронных устройств обучающихся в ходе аудиторных и внеаудиторных занятий, а также в процессе самоконтроля посредством метода BYOD.

2. Контроль сформированности компетенций студентов может также осуществляться в виртуальной образовательной среде. В качестве примеров реализации контроля в виртуальной образовательной среде в современном образовательном пространстве рассматриваются системы Knowledge Forum, Blackboard, TaskStream, OpenCourseWare и Incampus, которые позволяют объединить информационные ресурсы, учебные, социальные и административные подсистемы. Реализация полифункционального контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде осуществляется посредством создания и выполнения контрольных, курсовых работ, проведения

консультаций. Контроль в виртуальной образовательной среде возможно воплотить в условиях российской высшей школы путем использования общедоступных ресурсов, таких как: Skype, Whatsapp, Hangouts и электронной почты, а также социальных сетей Facebook и ВКонтакте.

3. Проведен анализ системы оценивания знаний обучающихся в мировой педагогической практике, который показал, что в большинстве стран используется многобалльная система оценивания, которая отвечает требованиям современной системе образования. Разработанная система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе подразумевает использование стобалльной системы оценивания.

4. Охарактеризована Европейская система перевода зачетных единиц (ECTS) (European Credit Transfer and Accumulation System) в качестве современной системы оценивания, используемая в ряде российских вузов и стран СНГ, целью которой является облегчение процедуры признания российских дипломов о высшем образовании, обеспечение прозрачности образовательных программ и учебных планов. В качестве зачетной единицы применяется кредит – это количественный показатель уровня сформированности компетенций студентов, соответствующий уровню трудоемкости. Трудоемкость (трудозатрата) является необходимым временем для выполнения студентами основных видов их учебной деятельности для достижения определенного уровня сформированности их компетенций. В качестве основной системы оценивания уровня сформированности компетенций студентов рассматривается модульно-рейтинговая система.

5. Система полифункционального контроля уровня сформированности компетенций студентов эффективно используется в рамках модульно-рейтинговой системы, сущностной характеристикой которой является стимулирование учебной деятельности студентов, при этом качество и количество выполненных студентами работ оценивается в баллах. Нами использован метод Э. Хейя, который изначально применялся в научных исследованиях по экономике, для осуществления расчета баллов согласно количественным и качественным показателям оценивания уровня

сформированности компетенций студентов. В основе расчета баллов по методу Э. Хея лежит оценивание обязательных контрольных мероприятий, за которые студент получает базовые баллы. Дополнительные поощрительные баллы преподавателя студент может получить за участие в научных конференциях, публикации статей, докладов, участие в круглый столах и т.д., тем самым повысить свой персональный рейтинг.

ГЛАВА IV. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВНЕДРЕНИЮ СИСТЕМЫ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

4.1. Разработка критериев оценивания сформированности компетенций будущего специалиста

Полифункциональный контроль сформированности компетенций студентов должен осуществляться согласно определенным критериям. Критерий (от греч. *criterion* – способность различения, средство суждения) – показатель, служащий для оценки качества выполненной работы (задания) в соответствии с предъявляемыми требованиями.

В научной литературе существуют разные системы критериев оценки знаний и умений студентов. Четырехуровневая система усвоения знаний, предложенная В.П. Беспалько, отражает «качество усвоения студентами подлежащего изучению материала, приобретенного (усвоенного) ими опыта и, следовательно, деятельности, которую они могут осуществлять в результате обучения, что может характеризоваться уровнями усвоения деятельности» [51, с. 93].

1-й уровень – уровень представления (знакомства). Студент способен узнавать объекты, процессы и явления, представленные в виде описания, изображения и характеристики. Данный уровень предполагает обладание студентом знанием-знакомством, способностью распознавания, различения, соотнесения объектов, процессов и явлений.

2-й уровень – уровень воспроизведения. Студент способен воспроизвести полученную информацию, выполнить операции и действия, связанные с выполнением типовых заданий. Данный уровень, согласно В.П. Беспалько, предполагает обладание студентом знанием-копией.

3-й уровень – уровень умений и навыков. Этот уровень предполагает выполнение студентом определенных учебных действий согласно последовательности (алгоритму), которые были отработаны на занятиях.

4-й уровень – уровень творчества, который предполагает продуктивную активность человеческого сознания. В этой связи необходимо сформировать у студента самоконтроль и рефлекссию и обучить навыкам самостоятельной работы. Реализация данного уровня возможна при применении творческих заданий в проектной и научно-исследовательской работе [49; 50; 51].

Педагоги В.П. Симонов и Е.Г. Черненко рассматривают вопросы достоверности оценки согласно традиционной 5-балльной системе оценивания. Они считают необходимым и актуальным переход к многобалльной системе оценивания. Рассмотрим основные уровни усвоения знаний по В.П. Симонову и Е.Г. Черненко:

1-й уровень – различение (распознавание) или уровень знакомства. Этот уровень отражает самую низкую степень обученности студента.

2-й уровень – запоминание, что предполагает воспроизведение (пересказ) содержания текста, правила, закона. Однако это не означает, что студент досконально понял всю информацию. Это связано с тем, что запоминание является количественным показателем уровня обученности. На данном уровне студент способен отвечать на вопросы лишь репродуктивного характера.

3-й уровень – понимание. Этот уровень является наиболее важным и существенным показателем усвоения. Это связано с тем, что понимание является процессом нахождения общих связей и признаков, в основе которого лежит обработка, анализ и синтез полученной информации, сопоставление полученной информации с уже имеющимися знаниями. Данный уровень предполагает не только воспроизведение того или иного материала, но и подробное его объяснение.

4-й уровень – простейшие умения и навыки (репродуктивный уровень), что предусматривает применение студентом на практике полученной теоретической информации.

5-й уровень – перенос. Данный уровень является творческим уровнем реализации усвоенной теоретической информации на практике. Согласно ему, студент способен дать ответ на любой заданный преподавателем программный

вопрос, выполнить любые задания, при этом найти нестандартное решение поставленной задачи [264].

В нашем исследовании мы оценивали знаниевый компонент компетенций по 10-балльной шкале, поскольку знания являются важнейшей составляющей компетенций студентов. Мы опирались на труды В.П. Беспалько, В.П. Симонова, Е.Г. Черненко при ее разработке. Шкала оценивания знаний представлена в таблице 3.

Таблица 3

10-балльная шкала оценивания уровня сформированности знаниевого компонента компетенций

10-балльная шкала	Основные показатели степени обученности студентов	Обученность, %	Уровень знаний
10-9	Студент демонстрирует глубокое полное знание и понимание всего программного материала по дисциплине, показывает понимание сущности рассматриваемых понятий, явлений, закономерностей, теорий, взаимосвязей; анализирует, сравнивает, классифицирует, обобщает, конкретизирует и систематизирует полученный материал из печатных и Интернет-источников; применяет полученные знания на практике в видоизмененной ситуации (выполняет задания творческого характера, принимает участие в научно-исследовательской работе, дискуссиях, диспутах, тренингах); свободно и аргументированно излагает свою точку зрения; демонстрирует межпредметные связи.	80-100	Генерация новых знаний, умения, навыки
8-7	Студент владеет знаниями дисциплины в полном объеме программы (имеются незначительные	60-79	Генерация новых знаний, умения

	пробелы знаний в некоторых разделах); выполняет несложные и средней сложности ситуационные задания; использует для подготовки к занятиям основную и дополнительную литературу; правильно отвечает на дополнительные вопросы преподавателя.		
6-5	Студент демонстрирует усвоение программного материала, при этом испытывает затруднения при его воспроизведении, ему требуются дополнительные и уточняющие вопросы преподавателя; студент способен выполнять легкие ситуационные задания, владеет обязательным программным минимумом.	40-59	Воспроизведение, анализ, синтез, перенос знаний
4-3	Студент не владеет обязательным программным минимумом по изучаемому предмету; допускает грубые ошибки при ответе; отвечает лишь на некоторые наводящие вопросы преподавателя.	20-39	Различение, представление, понимание
2-0	Студент не владеет обязательным программным минимумом по изучаемому предмету; не способен ответить на вопросы даже при наводящих вопросах преподавателя.	0-19	Восприятие, запоминание

Расчет баллов для оценивания уровня сформированности компетенций студентов производился согласно количественным и качественным показателям по методу Э. Хей. Расчет количества баллов по предметам выполнен исходя из 100-балльной рейтинговой системы оценивания уровня сформированности компетенций за каждый семестр для студентов и приведен в таблице 4.

Таблица 4

Расчет баллов для оценивания уровня сформированности компетенций студентов

Средний балл											
	ДТ	УО	ВК	ТП	ДК	Э	ПТ	ИТ	П	ПБ	Количество баллов
1 семестр											
1 модуль	1	1			1	1	1				25/50
2 модуль		1	1	1	1	1					25/50
2 семестр											
1 модуль		1		1	1	1	1				25/50
2 модуль		1	1		1	1		1			25/50
3 семестр											
1 модуль	1			1	1	1	1				25/50
2 модуль		1		1	1	1		1			25/50
4 семестр											
1 модуль		1		1	1	1	1				25/50
2 модуль				1	1	1		1	1		25/50

Условные обозначения:

ДТ – диагностический тест;

УО – учебная оценка;

ВК – веб-квест по предмету;

ТП – творческий проект;

ДК – дискуссионный клуб;

Э – эссе;

ПТ – промежуточный тест;

ИТ – итоговый тест;

П – портфолио;

ПБ – поощрительные баллы преподавателя (участие в научных конференциях, публикации статей, тезисов докладов и т.д.).

Пояснения к таблице:

5 баллов – min;

10 баллов – max.

В целом для оценки уровня сформированности компетенций студентов мы использовали следующие критерии: мотивационный, деятельностный, эмоционально-оценочный и рефлексивный. Рассмотрим данные критерии более подробно.

Мотивационный критерий рассматривается как готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности; потребность в осуществлении взаимоконтроля для того, чтобы иметь возможность увидеть недостатки своей работы со стороны; направленность на осуществление самоконтроля; преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации. Следует отметить, что мотивацией (от лат. *movere*) является побуждение к определенному действию. Различают «положительную» и «отрицательную» мотивацию. Согласно П.М. Якобсону, «отрицательная» мотивация рассматривается как побуждение студента к осуществлению контроля сформированности компетенций, связанное с осознанием определенных проблем и неудобств (боязнь быть отчисленным из вуза из-за отрицательных результатов контроля, упреки со стороны преподавателей, родителей, одногруппников). «Положительная» мотивация, прежде всего, связана с личностными мотивами студента (стремление быть успевающим в учебной деятельности, понимание и стремление к формированию высокого уровня сформированности компетенций для успешного осуществления в будущем профессиональной деятельности, получение удовлетворения от положительных результатов контроля сформированности своих компетенций, стремление к преодолению препятствий при осуществлении контроля, стремление овладеть всеми компетенциями, необходимыми для осуществления будущей профессиональной деятельности, посредством разнообразных форм и методов контроля сформированности компетенций). Таким образом, в качестве показателей мотивационного критерия сформированности компетенций студентов выступают:

- готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности;

- потребность в осуществлении взаимоконтроля;
- направленность на осуществление самоконтроля;
- преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации.

Деятельностный критерий предполагает развитие умений и навыков взаимоконтроля и самоконтроля у студентов. Следует отметить, что данные умения и навыки формируются в деятельности. Взаимоконтроль позволяет проверить и оценить работу одногруппников, осуществить наблюдение и выявление ошибок других студентов и произвести своевременную коррекцию учебной деятельности. Самоконтроль обеспечивает возможность адекватно оценить собственную деятельность, внести необходимые коррективы для устранения недостатков в ней. Предварительный самоконтроль дает возможность проанализировать собственную деятельность. Текущий самоконтроль студентов предполагает соотнесение выполненного действия с предполагаемым планом, что включает в себя анализ и синтез выполняемых действий, а также их корректировку. Заключительный самоконтроль предполагает оценку результатов уровня сформированности своих компетенций и формирование форсайт-плана для исправления отрицательных результатов контроля в случае такой необходимости. Предварительный самоконтроль у студентов может осуществляться с посторонней помощью. Текущий и заключительный самоконтроль осуществляется только в самостоятельном режиме. Основными показателями сформированности самоконтроля у студентов являются умения контролировать собственные мыслительные процессы, контролировать свое речевое поведение, заметить ошибку в своей работе и способность ее исправить, переключаться от одной формы контроля к другой. Деятельностный критерий предполагает формирование и развитие умений применять знания на практике, умений и навыков самостоятельно мыслить, совершенствоваться в профессиональной деятельности, проявлять инициативность в деятельности, умения работать в команде, которые, на наш взгляд, проявляются в степени сформированности коммуникативных и организаторских способностей. Лишь при сформированной потребности в

коммуникативной и организаторской деятельности и активном стремлении к ней, достаточной инициативности, склонности в трудной ситуации брать ответственность на себя за принятые решения, отстаивать свою точку зрения и добиваться, чтобы оно было принято другими людьми, настойчивости в учебно-профессиональной деятельности возможно развитие умений и навыков взаимоконтроля и самоконтроля у студентов. Таким образом, показателями деятельностного критерия сформированности компетенций студентов выступают:

- умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности;
- умение работать в команде;
- сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности;
- умения и навыки взаимоконтроля и самоконтроля.

Эмоционально-оценочный критерий – это положительное эмоционально-оценочное отношение к контролю профессиональной подготовки компетентного специалиста. Он предполагает личностное включение студентов в процесс выбора форм и методов контроля сформированности компетенций, что достигается благодаря отношению студента к контролю как значимому компоненту его учебно-профессиональной деятельности. Эмоционально-оценочный критерий включает в себя формирование положительных эмоционально-оценочных качеств у студентов (вера в собственные силы при выполнении контрольных заданий, справедливое отношение, честность в выполнении контролируемых заданий, отсутствие помощи со стороны, исключение в своей работе плагиата, списывания и т.д.). Эмоционально-оценочный критерий предполагает позитивную оценку студентом самого процесса контроля сформированности компетенций и его результатов (отсутствие боязни получить плохой результат, вера в свои силы, желание проверить уровень собственных компетенций, ответственное отношение при подготовке к контролю сформированности своих компетенций, адекватная самооценка в учебной деятельности, которая включает постоянный контроль

компетенций). Таким образом, показателями эмоционально-оценочного критерия сформированности компетенций студентов выступают:

- положительное отношение студента к процессу контроля сформированности компетенций и его результатам;
- адекватная самооценка студента в учебной деятельности.

Рефлексивный критерий включает в себя осознание направленности взаимоконтроля и самоконтроля, выражающейся в способности положительно повлиять на результаты контроля сформированности своих компетенций. Следует отметить, что рефлексивный критерий также предполагает анализ аналогичных ситуаций относительно своей ситуации при осуществлении контроля сформированности компетенций. Анализ подобных ситуаций позволяет осуществить поиск способов выхода из них и путей преодоления затруднений. Рефлексивный критерий предполагает взаимооценку результатов контроля сформированности компетенций в целом.

Мы опираемся на точку зрения А.В. Карпова о том, что существует три вида рефлексии: ситуативная, ретроспективная и перспективная [170, с. 7]. В нашем исследовании мы исходили из того, что высокий уровень ситуативной рефлексии обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения студента в ситуации выполнения заданий, «осмысление ее элементов, анализ происходящего, его способность к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и действиями партнера, собственным состоянием и оценкой своих действий со стороны других. Это проявляется в том, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; в степени развернутости процессов принятия решения» [170, с. 7]. Высокий уровень ретроспективной рефлексии проявляется в склонности студента к самоанализу по результатам контроля профессиональных компетенций. «В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки» [170, с. 7]. Данный вид рефлексии выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго студент анализирует и оценивает уровень своей

подготовки к контролю, склонен ли он анализировать свою реакцию на критику со стороны других. Высокий уровень перспективной рефлексии связан «с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др.» [170, с. 7]. Это выражается в том, насколько тщательно и заблаговременно студент готовится к контролю, как оценивает важность взаимодействия с партнерами и т.д. Таким образом, высокий уровень указанных видов рефлексии в своей совокупности является показателем рефлексивного критерия полифункционального контроля сформированности компетенций студентов.

Исходя из выделенных критериев и показателей, для изучения полифункционального контроля сформированности компетенций студентов были отобраны методики, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Критериально-уровневая характеристика полифункционального контроля сформированности компетенций студентов

Критерии	Показатели	Методики	Уровни
МОТИВАЦИОННЫЙ	<ul style="list-style-type: none"> • Готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности • Потребность в осуществлении взаимоконтроля 	Тест «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустьян, И.Ф. Бережная)	<p>Пороговый – неумение управлять собой; отсутствие четкого осознания своих личных ценностей; наличие ценностей, не соответствующих выбранной профессиональной области; отсутствие ясности в вопросе о целях выбранного профессионального пути; наличие целей, несовместимых с условиями будущей работы; остановленное саморазвитие; недостаточность умения справляться с возникающими трудностями и творческого подхода в этом; неумение воздействовать на людей; недостаточное осознание особенностей выбранной профессии; низкий уровень субъективного контроля в отношении учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, стремление возложить ответственность в области достижений, неудач и профессиональных отношений на внешние обстоятельства; преобладание «отрицательной» мотивации.</p> <p>Базовый – развитая способность в достаточной мере использовать свое время, энергию, умения; наличие ясного понимания личных ценностей, соответствующих условиям выбранной</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Направленность на осуществление самоконтроля 	<p>Методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда)</p>	<p>профессиональной области; четкость в вопросе о целях выбранного профессионального пути; восприимчивость к новым ситуациям и возможностям; понимание особенностей выбранной профессии, но неспособность всегда эффективно справляться со стрессами современной жизни; трудности в выборе стратегии, необходимой для принятия решений; достаточно развитая способность генерировать новые идеи, но неумение использовать их; недостаточная способность получать помощь от других людей; высокий уровень субъективного контроля в отношении своих неудач и профессиональных отношений, но преобладание ориентации на внешние обстоятельства в области собственных достижений; преобладание «положительной» мотивации.</p> <p>Продвинутый – умение управлять собой; ясное понимание собственных ценностей; отсутствие тех ценностей, которые не соответствуют условиям выбранной профессиональной области; четкость в вопросе о целях выбранного профессионального пути; отсутствие целей, не совместимых с условиями будущей работы; ярко выраженные направленность и восприимчивость к новым ситуациям и возможностям; развитые навыки решать проблемы и творческого подхода; умение влиять на людей; четкое понимание особенностей выбранной профессии; высокий уровень субъективного контроля в отношении учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, стремление возложить ответственность в области достижений, неудач и профессиональных отношений на себя; преобладание «положительной» мотивации.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации 	<p>Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» (А.А. Реан)</p>	
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	<ul style="list-style-type: none"> • Умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности • Умение работать в команде • Сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности 	<p>Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (методика КОС В.В. Синявского и Б.А. Федоришина)</p>	<p>Пороговый – низкий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей; нет стремления к общению, нет стремления проявить свои способности в учебно-профессиональной деятельности и в учебной группе, трудности в установлении контактов с людьми; слабая ориентация в незнакомой ситуации, нет стремления отстаивать свое мнение, проявление инициативы в общественной деятельности недостаточно, стремление избегать принятия самостоятельных решений, что, в целом, говорит о неразвитых способностях самоконтроля и взаимоконтроля.</p> <p>Базовый – средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей, выраженное стремление к контактам с людьми, умение отстаивать свое мнение, планировать свою учебно-профессиональную деятельность и будущую работу, но потенциал данных способностей не отличается высокой устойчивостью, поэтому для поддержания и развития умений самоконтроля и взаимоконтроля необходима целенаправленная коррекционная работа.</p> <p>Продвинутый – сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Умения и навыки взаимоконтроля и самоконтроля 	<p>Эссе на заданную тему</p>	<p>и активное стремление к ней, достаточная инициативность, склонность в трудной ситуации брать ответственность на себя за принятые решения, отстаивать свою точку зрения и добиваться, чтобы оно было принято другими людьми, товарищами, настойчивость в учебно-профессиональной деятельности, что создает условия для развитых умений самоконтроля и взаимоконтроля.</p>
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ	<ul style="list-style-type: none"> • Положительное отношение студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам 	<p>Модифицированный вариант методики «20 утверждений» (М. Кун и Т. Мак-Партленд, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)</p>	<p>Пороговый – отрицательное или размытое отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций, отсутствие разносторонних представлений о себе в ситуации подготовки и реализации контроля, понимания его важности для развития себя как будущего профессионала, низкая или завышенная самооценка себя в учебной деятельности, чрезмерная самокритичность, неуверенность в своих силах или, наоборот, некритичное отношение к себе в учебной деятельности.</p> <p>Базовый – сформировано положительное отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций, достаточно сформированы представления о позитивной роли контроля для развития себя как будущего профессионала и неизбежных негативных эффектах, которые его сопровождают, но присутствует неуверенность в своих силах, слабая степень выраженности понимания важности подготовки к контролю, позитивное отношение к нему неустойчиво; заниженная самооценка в учебной деятельности, несколько чрезмерная самокритичность, неуверенность в своих силах.</p> <p>Продвинутый – позитивное, творческое отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций; отсутствие боязни получить плохой результат, вера в свои силы, желание проверить уровень собственных компетенций, ответственное отношение при подготовке к контролю сформированности своих компетенций, умение видеть положительные стороны, необходимость и важность контроля своих компетенций, принимать негативные его проявления для себя в виде стресса как неизбежные сопутствующие эффекты, т.е. устойчивое позитивное отношение к нему; адекватная самооценка в учебной деятельности.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Адекватная самооценка в учебной деятельности 	<p>Модифицированный вариант методики «Анкета самооценки личности» (С.А. Будасси, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)</p>	
РЕФЛЕКСИВНЫЙ	<ul style="list-style-type: none"> • Высокий уровень ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии в отношении к контролю сформированности компетенций и его результатам 	<p>Методика диагностики уровня развития рефлексии (А.В. Карпов)</p>	<p>Пороговый – готовность и способность к ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля отсутствуют либо выражены в незначительной степени.</p> <p>Базовый – готовность и способность к ситуативной и ретроспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля сформированы на достаточном уровне при неразвитой перспективной рефлексии.</p> <p>Продвинутый – готовность и способность к ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля сформированы на высоком уровне.</p>

Для оценки **мотивационного критерия** полифункционального контроля сформированности компетенций студентов в исследовании использовались следующие методики:

1. Тест «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная) применялся для оценки таких показателей мотивационного критерия полифункционального контроля сформированности компетенций, как:

- готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности;
- потребность в осуществлении взаимоконтроля.

Методика направлена на определение основы систематизированной оценки студентами своих сильных сторон и ограничений, мешающих эффективно выполнять учебно-профессиональную-деятельность в настоящем и профессиональную – в будущем. Тест включает два субтеста: «Вы сами» (состоит из 110 утверждений, которые могут быть или отсутствовать у студента как у будущего профессионала сейчас и в будущем) и «Работа» (представлен 11 группами утверждений по 10 в каждой, которые студент может применить к своей будущей работе и к себе как профессионалу) (см. Приложение 3). Наша модификация этого теста состояла в замене некоторых формулировок в утверждениях, касающихся конкретной профессии менеджера, на более обобщенные и применимые к разным профессиям, а также в корректировке времени, используемого в утверждениях (не только настоящее, но и будущее время, т.е. то, как студент видит себя как представителя данной профессиональной области на конкретном рабочем месте после завершения обучения в вузе). На наш взгляд, подобная корректировка утверждений не изменяет их содержательной стороны относительно анализа собственных ограничений. Таким образом, надежность и валидность методики не нарушаются, а ее применение решает задачу исследования готовности и потребности анализировать студентами собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. По результатам теста проводится ранжирование личных достоинств

и ограничений студентов в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, а также анализируется расхождение между ними по субтестам. Таким образом, возможна оценка не только готовности молодых людей анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, но и потребности разобраться в том, какие качества на этапе обучения и в будущем будут мешать студенту и как представителю выбранной профессиональной области, и как будущему специалисту, осуществляющему свою деятельность на определенном рабочем месте.

В то же время содержание утверждений теста позволяет оценить и потребность студентов во взаимоконтроле для того, чтобы иметь возможность увидеть недостатки своей работы со стороны (например, «мои друзья подтвердят, что я слежу за своим благосостоянием», «я располагаю навыками, необходимыми для создания эффективных рабочих групп», «я умею слушать других», «мне хорошо удастся распределить работу между окружающими», «я сопоставлял бы в будущем свои ценности с ценностями организации в целом» и т.д.). Таким образом, на наш взгляд, возможен качественный анализ потребности студентов во взаимоконтроле путем выявления оценки ими основных ограничений, связанных с оценкой себя во взаимодействии с другими:

1) неумение управлять собой (неспособность рационально использовать свое время, энергию, умения; неумение справляться со стрессами современной жизни);

2) размытость личных ценностей (отсутствие четкого осознания собственных ценностей; наличие ценностей, которые не соответствуют условиям выбранной профессиональной области);

3) смутные личные цели (отсутствие ясности в вопросе о целях выбранного профессионального пути; наличие целей, несовместимых с условиями будущей работы);

4) остановленное саморазвитие (отсутствие направленности и умения заметить новые возможности);

5) недостаточность навыка решать возникающие проблемы (отсутствие умений выработки разнообразных стратегий, необходимых в принятии решений, а также способности решать их);

6) недостаток творческого подхода (отсутствие способности генерировать идеи; неумение их использовать);

7) неумение воздействовать на людей (неумение обеспечивать участие людям и получать помощь от других, неспособность влиять на решения людей).

2. Методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) применялась для исследования такого показателя мотивационного критерия полифункционального контроля сформированности компетенций, как направленность на осуществление самоконтроля. Мы обратились к оценке результатов методики по следующим шкалам:

- **Шкала общей интернальности (Ио).** Высокие баллы по ней говорят о высоком уровне субъективного контроля над значимыми для человека ситуациями. Так, студенты считают, что важные события в их жизни, в том числе и профессиональный выбор, и обучение в вузе являются следствием их собственных действий, что они могут влиять на них, и, таким образом, осознают свою ответственность за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по данной шкале свидетельствует о низком уровне субъективного контроля. Так, студенты не соотносят свои действия и значимые для них события в жизни, не осознают возможности контролировать их развитие и считают, что большинство из них являются результатом случая или действий окружающих.

- **Шкала интернальности в области достижений (Ид).** Высокие баллы по ней говорят о высоком уровне субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. Такие студенты считают, что они сами добились успехов в учебно-профессиональной деятельности, и что они способны добиться успеха в будущей профессии. Низкие показатели по шкале Ид говорят о том, что студент считает свои успехи и достижения результатом действия обстоятельств – везению, счастливому случаю, помощи других людей.

- **Шкала интериальности в области неудач (Ин).** Высокие баллы по ней говорят о довольно развитом субъективном контроле по отношению к отрицательным событиям. Это проявляется в склонности к самообвинению в различных неприятностях в отношении учебно-профессиональной деятельности. Низкие показатели по шкале Ин говорят о том, что студент перекладывает ответственность за подобные события на других людей (преподавателей, родителей, которые не помогли с правильным выбором профессии и т.д.) или считают их невезением.

- **Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).** Высокий показатель Ип говорит о том, что человек видит свои действия как важный фактор организации своей учебно-профессиональной деятельности в настоящем и профессиональной – в будущем, в существующих отношениях в коллективе, своего развития и т.д. Низкий показатель Ип свидетельствует о том, что студент перекладывает ответственность на внешние обстоятельства.

3. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» (А.А. Реан) использовался для выявления преобладания у студентов в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации. После подсчета общего количества набранных баллов по данной методике у студентов диагностируется преобладание в учебно-профессиональной деятельности мотивации на неудачу (боязнь неудачи), на успех (надежда на успех) или то, что мотивационный полюс ярко не выражен. Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. При такой мотивации студент в своей учебно-профессиональной деятельности нацелен на достижение конструктивных целей. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха в будущей профессиональной деятельности. Испытуемые уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны в отношении выбранной профессиональной сферы. Их отличает настойчивость и целеустремленность в достижении главной цели обучения в вузе – стать эффективным профессионалом в выбранной специальности. Для этого они способны воспринимать критику и использовать внешний контроль для самосовершенствования как будущего профессионала.

Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность студентов осуждения, наказания, неудачи в глазах других. Обучаясь в вузе, испытуемые думают о путях избегания возможных неудач, а не о способах достижения успеха в будущей профессии. Для студентов, ориентированных на неудачу, характерны тревожность, неуверенность в своих силах. Они избегают ответственных поручений, а при необходимости принятия решения могут впасть в состояние паники. Однако при этом они довольно ответственно относятся к делу. Обучаясь в вузе, испытуемые уже заранее боятся возможной неудачи, думают о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха в будущей профессии. Студенты, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач могут впасть в состояние близкое к паническому. Все это, вместе с тем, может сочетаться с весьма ответственным отношением к делу.

Для оценки таких показателей **деятельностного критерия** полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, как: умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности; умение работать в команде; сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности в исследовании использовалась методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (методика КОС В.В. Синявского и Б.А. Федоришина). Методика позволяет установить оценочные коэффициенты коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей и сопоставить их со шкальными оценками. В нашем исследовании мы исходили из того, что шкальные оценки 1 – 2 соответствуют пороговому, шкальная оценка 3 – базовому, шкальные оценки 4 и 5 – продвинутому уровням полифункционального контроля сформированности компетенций студентов. С целью изучения такого показателя **деятельностного критерия** полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, как умения и навыки взаимоконтроля

и самоконтроля мы предложили студентам написать эссе на заданную тему, в котором они должны были ответить на следующие вопросы:

1. Как вы проверяете, хорошо ли подготовились к контрольной работе?
2. Если вы получили низкий балл за контрольную работу, что вы делаете для того, чтобы его повысить? В чем причина, по вашему мнению, неудовлетворительной оценки ваших знаний?
3. На ваш взгляд, нужна ли помощь в проверке знаний по предмету со стороны ваших одгруппников? В чем она может выражаться?

При обработке вербальной продукции испытуемых выделяются категории, которые отражают степень сформированности умений и навыков взаимоконтроля и самоконтроля у студентов. Затем проводится количественный подсчет категорий. Высокий балл говорит о том, что у студента достаточно сформированы умения и навыки взаимоконтроля и самоконтроля.

Для оценки такого показателя **эмоционально-оценочного критерия** полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, как положительное отношение студента к процессу контроля сформированности компетенций и его результатам в исследовании использовался модифицированный вариант методики «20 утверждений» (М. Кун и Т. Мак-Партленд, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная) (см. Приложение 4). Модификация заключалась в изменении инструкции. Испытуемым предлагалось ответить на вопрос: «Кто и какой я на экзамене/контрольной работе/зачете?». В таком варианте методика позволяет определить степень позитивности отношения студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам. Обработка данных и интерпретация проводятся на качественном и количественном уровне. В частности, количественный анализ вербальной продукции испытуемых проводится путем подсчета количества слов и предложений, которые они написали. Этот показатель называется в исходном варианте методики уровнем самопрезентации. Он тем выше, чем больше получено число утверждений. Мы исходили из того, что при высоком уровне самопрезентации можно говорить и о высокой степени дифференцированности эмоционально-оценочного критерия

полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, так как большое число ответов на вопрос «Кто и какой я на экзамене/контрольной работе/зачете?» говорит о разносторонних представлениях человека о себе в ситуациях подготовки и проведения контроля, о его вере или неуверенности в своих силах, дифференцированном понимании того, что дает проверка сформированности его компетенций ему как будущему профессионалу. На наш взгляд, дифференцированность эмоционально-оценочного критерия полифункционального контроля сформированности компетенций студентов свидетельствует об умении студентов видеть положительные стороны, необходимость и важность контроля своих компетенций, принимать негативные его проявления для себя в виде стресса как неизбежные сопутствующие эффекты, что, в целом, указывает на позитивное отношение к нему.

Степень позитивности отношения студентов к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам исследовалась и путем анализа использованных прилагательных положительной или отрицательной модальности при описании себя на экзамене/контрольной работе/зачете, которые отражают отсутствие боязни получить плохой результат, веру в собственные силы, желание проверить уровень собственных компетенций, ответственное отношение при подготовке к контролю сформированности своих компетенций.

Для изучения такого показателя **эмоционально-оценочного критерия** полифункционального контроля сформированности компетенций студентов, как адекватная самооценка в учебной деятельности в исследовании применялся модифицированный вариант методики «Анкета самооценки личности» (С.А. Будасси, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная) (см. Приложение 5). Данная методика позволяет определить количественное выражение самооценки личности. В нашем исследовании модификация касалась изменения инструкции, в которой испытуемым предлагалось оценить степень выраженности качеств, проявляющихся у них в учебной деятельности, а именно в ситуациях самоконтроля, взаимоконтроля и контроля сформированности компетенций. По результатам анкеты, согласно критериям оценки результатов, выявляется высокая

и завышенная, адекватная, низкая и заниженная самооценка студента в учебной деятельности.

Для оценки **рефлексивного критерия** полифункционального контроля сформированности компетенций студентов в исследовании использовалась методика диагностики уровня развития рефлексии (А.В. Карпов). Опросник представляет собой список из 27 утверждений, ответы на которые соотносятся с ключом. При обработке результатов получается суммарный балл, по которому можно сделать вывод о высоком, среднем и низком уровне развития рефлексии в отношении контроля собственной профессиональной компетенции испытуемого. Опираясь на теоретический конструкт автора методики, мы исходили из того, что пороговому уровню рефлексивного критерия полифункционального контроля сформированности компетенций соответствует низкий уровень рефлексии, который проявляется в неразвитых ситуативном, ретроспективном и перспективном ее видах, базовому уровню – средний уровень рефлексии, который проявляется в достаточно развитых ситуативном, ретроспективном и в неразвитом перспективном ее видах, продвинутому уровню – высокий уровень рефлексии, который проявляется в высоко развитых ситуативном, ретроспективном и перспективном ее видах.

4.2. Ход и результаты констатирующего этапа эксперимента

Опытно-экспериментальная работа по реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе осуществлялась с 2010 по 2015 гг. В 2010 – 2011 гг. проводился констатирующий этап эксперимента. В 2011 – 2015 гг. мы осуществляли формирующий эксперимент по реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. В 2015 – 2016 гг. мы проводили обработку, анализ и обобщение полученных результатов. В констатирующем эксперименте принимали участие студенты, обучающиеся в Южном федеральном университете (ЮФУ),

Воронежском государственном университете (ВГУ), Воронежском государственном педагогическом университете (ВГПУ), Воронежском институте высоких технологий (ВИВТ), Воронежском государственном техническом университете (ВГТУ) и преподаватели, работающие в этих вузах. Всего в эксперименте приняли участие 913 человек (887 студентов, 26 преподавателей). В констатирующем эксперименте участвовали 740 студентов и 20 преподавателей. В ходе исследования было проведено анкетирование, целью которого было выявление наиболее распространенных форм и методов контроля, используемых преподавателями. Для анкетирования студентов мы использовали разработанную нами анкету «Контроль сформированности компетенций» (см. Приложение 1).

Согласно результатам анкетирования, 56% студентов называют устный опрос, 12% – письменную контрольную работу, 18% обучающихся – письменное тестирование, 14% опрошенных – компьютерное тестирование основными формами контроля сформированности компетенций студентов, используемых на занятиях преподавателями. Нетрадиционные формы контроля сформированности своих компетенций, такие как устный опрос (чат) с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио не назвал ни один студент.

На вопрос: «Какую форму контроля Вы предпочитаете?» 58% студентов указало устный опрос, 2% студентов – письменную контрольную работу, 14% – письменное тестирование, 11% студентов – компьютерное тестирование; 15% студентов предпочитают, чтобы преподавателям использовались нетрадиционные формы контроля сформированности компетенций студентов, а именно: устный опрос (чат) с применением Skype, письменная контрольная работа с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио.

Большинство студентов (85%) в выборе нетрадиционных форм контроля отдали свое предпочтение портфолио; 12% опрошенных студентов – письменной контрольной работе с применением электронной почты (E-mail); лишь 3% студентов предпочитает устный опрос с применением Skype. Никто из студентов не выбрал веб-квест и вариант «все нетрадиционные формы контроля в равной

степени». Мы склонны объяснять это тем, что студенты не знакомы с этими формами контроля.

По мнению 8% опрошенных, осуществление контроля сформированности компетенций в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде будет способствовать их саморазвитию, 19% студентов – увеличению шансов найти работу в будущем, 2% студентов – решению конкретных задач; у 71% студентов возникли затруднения при ответе на данный вопрос.

Для большинства студентов (91%) проведение контроля сформированности их компетенций в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде является требованием преподавателя. Только 9% студентов видели в этом возможность получить достоверную и детализированную информацию об уровне сформированности их компетенций. Никто из студентов не считает, что реализация контроля в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде связана с интересом или возможностью получить рекомендации по обучению.

92% студентов предпочитают, чтобы преподаватель осуществлял контроль сформированности их компетенций в контактной образовательной среде, 5% студентов предпочитают осуществлять контроль в виртуальной образовательной среде, 3% студентов предпочитают, чтобы он проходил как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах в равной степени.

78% студентов считают компьютерное тестирование наиболее удобной формой контроля сформированности своих компетенций; 18% студентов отдали предпочтение подготовке мультимедийных презентаций (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, предложенных преподавателем; только 4% студентов готовы выполнять мультимедийные презентации (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, выбранных самостоятельно. Такие формы контроля, как веб-квест, эссе, деловая игра, портфолио и видеочат с применением Skype, а также смешанный формат (все вышеперечисленные формы контроля) не были названы ни одним студентом.

12% опрошенных подтверждают возможность замены традиционного экзамена по билетам на выступления на научной конференции, участие в

олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио. 26% опрошенных отрицательно относятся к замене традиционного экзамена на альтернативный вариант. 62% студентов затруднились ответить на вопрос.

12% студентов считают возможным осуществление контроля сформированности их компетенций в форме деловой игры с использованием метода кейсов (case-study); 88% студентов отрицательно относятся к этой форме контроля.

57% опрошенных считают, что использование компьютерного тестирования для оценки уровня сформированности их компетенций позволит разгрузить преподавателя от рутинной работы; 29% студентов полагают, что использование компьютерного тестирования создает стрессовую ситуацию, т. к. машину сложно обмануть; только 14% студентов считают, что использование компьютерного тестирования позволит сократить время на контроль и оценку и, как следствие, увеличить количество времени на сам процесс обучения. Ни один студент не дал утверждения, что использование компьютерного тестирования позволит более объективно оценить уровень сформированности его компетенций, т.к. машина «беспристрастна». Никто не считает, что использование компьютерного тестирования приучает к систематической работе.

78% студентов считают тест из 10-30 вопросов приемлемым, чтобы получить достоверный и детализированный результат. 22% студентов подтверждают свое намерение ответить на 30-50 вопросов, чтобы получить достоверный и детализированный результат.

82% опрошенных проходят компьютерное тестирование для контроля сформированности своих компетенций 1 раз в год; 18% студентов – 2-3 раза в год. Никто из опрошенных студентов не проходит компьютерное тестирование по завершению каждой темы. Однако 48% студентов хотели бы проходить тестирование 2-3 раза в год, 25% - по завершении каждой темы, 27% отрицательно отнеслись к систематическим тестированиям и хотели бы проходить тестирование только один раз.

93% студентов положительно относятся к нетрадиционным формам контроля сформированности своих компетенций (веб-квест, видеочат с применением Skype, портфолио); 7% студентов – отрицательно.

На вопрос: «Что для Вас является наиболее предпочтительным?» 17% опрошенных ответили, что предпочитают сначала пройти стартовое тестирование и по его результатам разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития; 80% студентов предпочитают осуществление итогового контроля сформированности своих компетенций в форме тестирования; 3% студентов считают возможным пройти стартовое тестирование, разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития, закончив обучение, осуществить итоговый контроль сформированности своих компетенций в форме тестирования.

4% опрошенных студентов считают, что форсайт-план личного и профессионального развития позволит сэкономить время на подготовку к контролю сформированности своих компетенций; 42% студентов не согласны с данным утверждением; 54% студентов затрудняются дать ответ на вопрос.

8% студентов полагают, что форсайт-план личного и профессионального развития позволит изучить только то, чего они не знают; 35% студентов не согласны с данным утверждением; 57% студентов затрудняются ответить.

На вопрос «Считаете ли Вы, что составление портфолио послужит стимулом развития Ваших компетенций?» большинство студентов (65%) дало отрицательный ответ; наименьшая часть студентов (14%) дала положительный ответ; 21% студентов затруднились ответить на вопрос.

21% опрошенных студентов тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций 6-8 часов в неделю; 72% студентов – 2-4 часа в неделю; только 7% студентов тратят на подготовку к контролю больше 10 часов в неделю. Никто из студентов не ответил, что тратит на подготовку к контролю менее 2 часов в неделю.

Большинство студентов (89%) предпочитает готовиться самостоятельно к контролю; 11% студентов предпочитают работать в группе (осуществлять

совместную работу над проектом, распределять задачи в команде, искать единомышленников для работы над проектом).

Только 13% студентов хотели бы, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны работодателям, заинтересованным в приглашении на работу специалистов своего профиля. Остальные 87% студентов отрицательно относятся к тому, чтобы результаты их контроля были доступны потенциальным работодателям.

15% придают высокую значимость контролю сформированности своих компетенций; 64% придают этому процессу низкую значимость; у 21% опрошенных возникли затруднения с ответом на вопрос.

Для 87% студентов осуществление контроля сформированности их компетенций является возможностью получить отличную оценку по пройденному курсу; для 13% студентов – отслеживанием динамики роста сформированности их компетенций. Никто из студентов не считает, что осуществление контроля позволит конкурировать с другими студентами.

На вопрос «Влияет ли система контроля на качество обучения (качество профессиональной подготовки)?» большинство студентов (84%) дало отрицательный ответ; наименьшая часть студентов (2%) дала положительный ответ; 14% студентов затруднились ответить на вопрос.

Выводы: проведенное анкетирование студентов на констатирующем этапе эксперимента свидетельствует о том, что такие нетрадиционные формы контроля сформированности компетенций студентов, как устный опрос (чат) с применением Skype, письменная контрольная работа с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио не применяются преподавателями. Основными формами контроля сформированности компетенций для большинства опрошенных студентов являются традиционный устный опрос, письменная контрольная работа, письменное тестирование и компьютерное тестирование. Большинство студентов не знакомы с осуществлением контроля сформированности своих компетенций посредством электронного обучения и виртуальной образовательной среды. Нетрадиционный метод контроля – метод кейсов (case-study) также незнаком

многим студентам. Большинство студентов считает компьютерное тестирование наиболее удобной формой контроля. Тем не менее, компьютерное тестирование проводится в группах крайне редко (один или два раза в год). Отмечается, что многие студенты посвящают мало времени (2-4 часа в неделю) для подготовки к контролю сформированности своих компетенций. Большинство студентов предпочитает самостоятельно готовиться к контролю сформированности своих компетенций, для них крайне сложно работать в группе: осуществлять совместную подготовку, распределять задачи в группе, искать единомышленников для реализации задач. Большая часть студентов отрицательно относится к тому, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны потенциальным работодателям. Многие студенты придают низкую значимость процессу контроля сформированности своих компетенций, для них важным является получение положительной оценки, а не динамика роста уровня сформированности их компетенций, соревновательный аспект в обучении.

Далее приведем результаты анкетирования преподавателей вышеперечисленных вузов (см. Приложение 2). Так, 54% преподавателей используют устный опрос для оценки уровня сформированности компетенций студентов, 14% – письменную контрольную работу, 15% опрошенных преподавателей – письменное тестирование, 16% преподавателей используют чаще всего компьютерное тестирование. Только 1% преподавателей использует в своей работе нетрадиционные формы контроля, такие как устный опрос (чат) с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио.

На вопрос: «Какую форму контроля Вы хотели бы использовать?» 51% преподавателей предпочитают устный опрос; 5% опрошенных преподавателей – письменную контрольную работу; 19% преподавателей – письменное тестирование; 12% преподавателей – компьютерное тестирование; 13% преподавателей хотели бы использовать нетрадиционные формы контроля: устный опрос (чат) с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио.

Большинство преподавателей (87%) в выборе нетрадиционных форм контроля отдали свое предпочтение портфолио; 9% – письменной контрольной работе с применением электронной почты (E-mail); 2% преподавателей – устному опросу с применением Skype; 1% преподавателей – веб-квесту; 1% преподавателей выбрали вариант «все нетрадиционные формы контроля в равной степени».

По мнению 16% опрошенных, осуществление контроля сформированности компетенций в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде будет способствовать саморазвитию студентов; 16% преподавателей считают, что это будет способствовать увеличению шансов студентов найти работу в будущем; 1% преподавателей – решению конкретных задач; у 67% преподавателей возникли затруднения при ответе на данный вопрос.

Для большинства преподавателей (81%) осуществление контроля сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде является их требованием. Только 7% преподавателей видели в этом возможность получить достоверную и детализированную информацию об уровне сформированности компетенций студентов; 5% преподавателей считает, что осуществление контроля в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде связано с интересом; 7% – возможностью получить рекомендации по обучению.

97% преподавателей предпочитают осуществлять контроль в контактной образовательной среде; 2% преподавателей – в виртуальной образовательной среде; 1% преподавателей считают необходимым проводить контроль как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах в равной степени.

82% преподавателей предпочитают проводить компьютерное тестирование; 8% преподавателей отдали предпочтение мультимедийным презентациям (подготовленным студентами самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, предложенных ими; 3% преподавателей считают наиболее удобной формой контроля мультимедийные презентации на темы, выбранные самими студентами; 1% преподавателей предпочитают такую форму контроля, как веб-квест; 2% преподавателей – эссе; 2% преподавателей – деловая игра; 1% преподавателей –

портфолио; 1% преподавателей – видеочат с применением Skype. Никто из преподавателей не выбрал вариант «смешанный формат (все вышеперечисленные формы контроля)».

19% опрошенных преподавателей считают возможным заменить традиционный экзамен по билетам на выступления студентов на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио; 22% преподавателей относятся к этому отрицательно; 59% преподавателей затруднились ответить на вопрос.

9% преподавателей считают возможным проведение контроля в форме деловой игры с использованием метода кейсов (case-study); 91% преподавателей отрицательно относятся к этому.

11% преподавателей полагает, что использование компьютерного тестирования позволит более объективно оценить уровень сформированности компетенций студентов; 41% опрошенных преподавателей считает, что использование компьютерного тестирования разгрузит их от рутинной работы; 28% преподавателей – создает стрессовую ситуацию для студентов; только 15% преподавателей считают, что использование компьютерного тестирования позволит сократить время на контроль и оценку уровня сформированности компетенций студентов и, как следствие, увеличить количество времени на сам процесс обучения. 5% преподавателей полагает, что использование компьютерного тестирования приучает студентов к систематической работе.

82% преподавателей считают тест из 30-50 вопросов приемлемым, чтобы получить достоверный и детализированный результат; 18% преподавателей считают приемлемым тест из 10-30 вопросов.

75% преподавателей проводят компьютерное тестирование 1 раз в год; 23% преподавателей – 2-3 раза в год; 2% – по завершению каждой темы. Тем не менее, 56% преподавателей хотели бы проводить компьютерное тестирование 2-3 раза в год; 44% – по завершении каждой темы. Никто из преподавателей не считает правильным проводить компьютерное тестирование только один раз в год.

79% преподавателей положительно относятся к использованию нетрадиционных форм контроля (веб-квест, видеочат с применением Skype, портфолио). 21% преподавателей отрицательно относятся к использованию нетрадиционных форм контроля.

На вопрос: «Что для Вас является наиболее предпочтительным?» 15% преподавателей отвечают, что отдают предпочтение проведению стартового тестирования и по его результатам разработке форсайт-плана дальнейшего личностного и профессионального развития студента; 76% преподавателей предпочитают проводить итоговый контроль в форме тестирования; 9% преподавателей считают возможным провести стартовое тестирование, разработать форсайт-план дальнейшего личностного и профессионального развития студентов, и в конце обучения осуществить итоговый контроль сформированности их компетенций в форме тестирования.

3% опрошенных преподавателей считают, что разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов позволит им сэкономить время на подготовку к контролю сформированности их компетенций; 38% преподавателей не согласны с данным утверждением; 59% преподавателей затрудняются дать ответ на вопрос.

7% преподавателей полагают, что форсайт-план личностного и профессионального развития позволит студентам изучить только то, чего они не знают; 37% преподавателей не согласны с данным утверждением; 56% преподавателей затрудняются ответить.

22% преподавателей считают, что составление портфолио послужит стимулом развития компетенций студентов; 59% преподавателей дали отрицательный ответ; 19% преподавателей затруднились ответить на вопрос.

17% опрошенных преподавателей полагают, что студенты тратят на подготовку к контролю менее двух часов в неделю; 7% преподавателей – 6-8 часов в неделю; 61% преподавателей – 2-4 часа в неделю; только 15% – больше 10 часов в неделю.

Большинство преподавателей (82%) считает, что студенты предпочитают работать самостоятельно для подготовки к контролю; 18% преподавателей полагают, что студенты оказывают предпочтение работе в группах для подготовки к контролю.

21% преподавателей считают, что студенты хотели бы, чтобы результаты их контроля были доступны работодателям, заинтересованных в приглашении их на работу; 79% преподавателей отрицательно относятся к тому, чтобы результаты контроля студентов были доступны потенциальным работодателям.

20% преподавателей полагают, что студенты придают высокую значимость контролю сформированности своих компетенций; 65% – низкую значимость; у 15% опрошенных возникли затруднения с ответом на вопрос.

89% преподавателей считают, что осуществление контроля сформированности компетенций студентов является возможностью для них получить отличную оценку по пройденному курсу; для 11% преподавателей – отслеживанием динамики роста сформированности их компетенций. Никто из преподавателей не считает, что контроль позволит студентам конкурировать между собой.

На вопрос «Влияет ли система контроля на качество обучения (качество профессиональной подготовки)?» большинство преподавателей (82%) дало отрицательный ответ; 2% преподавателей – положительный ответ; 16% преподавателей затруднились ответить на вопрос.

Выводы: проведенное анкетирование преподавателей на констатирующем этапе эксперимента свидетельствует о том, что они в своей работе применяют в основном традиционные формы и методы контроля, а нетрадиционные – крайне редко. Преподаватели считают, что студенты тратят недостаточно времени на подготовку к контролю уровня сформированности компетенций. Они отмечают, что студенты чаще всего готовятся к контролю самостоятельно, а не в группах. По их мнению, большинство студентов не хотело бы, чтобы результаты их контроля были доступны потенциальным работодателям. Преподаватели полагают, что большинство студентов придают низкую значимость процессу контроля, для них

важным является результат – оценка, а не динамика роста уровня сформированности их компетенций или соревновательный аспект в учебно-профессиональной деятельности.

В целом анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал обоснованность разработки и реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

4.3. Формирующий эксперимент по реализации системы полифункционального контроля сформированности компетенций студентов

В 2011 – 2015 гг. проводился формирующий эксперимент по реализации разработанной нами системы полифункционального контроля сформированности компетенций студентов. В формирующем эксперименте принимали участие студенты, обучающиеся в ЮФУ. Всего в формирующем эксперименте участвовало 147 студентов 1 – 4-х курсов. В экспериментальной учебной группе (количество студентов – 72 человека – 4 учебные группы) реализовывалась разработанная система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. В контрольной учебной группе (количество студентов – 75 человек – 4 учебные группы) учебная работа проводилось в традиционном режиме.

Целью опытно-экспериментальной работы явилась реализация системы полифункционального контроля сформированности компетенций студентов и их развитие.

Технология реализации системы полифункционального контроля основывалась на следующих положениях:

– определенные виды контроля, выполняя различные функции, в совокупности обеспечивают контроль сформированности всех компетенций будущего специалиста;

– определенные формы, методы и типы контроля направлены на оценку сформированности соответствующих компетенций (таблица 6).

Соотношение видов, функций, форм, методов, типов полифункционального контроля

ВИД КОНТРОЛЯ	ФУНКЦИИ	ФОРМЫ	МЕТОДЫ	ТИПЫ
Предварительный (пропедевтический)	оценочно-диагностическая, мотивационная, планирующая, прогностическая, установления обратной связи	устный опрос (собеседование, беседа), деловая игра	устный, практический	внешний (открытый, латентный)
Текущий	предупредительная, оценочно-диагностическая, мотивационная, развивающая, воспитательная, обучающая, информационная, корректировочная, прогностическая	веб-квест, деловая игра, мультимедийная презентация	устный, программированный, комбинированный, практический, коучинг, метод кейсов, метод контроля «в перевернутом обучении», метод BYOD	внешний (открытый, латентный), взаимный, самоконтроль
Тематический (периодический)	развивающая, воспитательная, обучающая	веб-квест, деловая игра, мультимедийная презентация	устный, программированный, комбинированный, практический, коучинг, метод кейсов, метод контроля «в перевернутом обучении», метод BYOD	внешний (открытый, латентный), взаимный, самоконтроль
Промежуточный (рубежный)	оценочно-диагностическая, планирующая, воспитательная, информационная, мотивационная	устный опрос, тест, контрольная работа, матричный контроль, самостоятельная работа, срезовая работа, диктант, коллоквиум	устный, письменный, программированный, комбинированный	внешний (открытый, латентный), взаимный, самоконтроль
Резидуальный (отсроченный)	развивающая, воспитательная, прогностическая, социализирующая	устный опрос, тест, контрольная работа, матричный контроль, самостоятельная работа, срезовая работа, диктант, коллоквиум	устный, письменный, программированный, комбинированный	внешний (открытый)
Итоговый	оценочно-диагностическая, обобщающая	зачет, эссе, портфолио	устный, письменный, программированный, комбинированный, практический, коучинг, метод BYOD	внешний (открытый), самоконтроль
Резюмирующий (заключительный)	эмоционально-рефлексивная, обобщающая	экзамен, эссе, портфолио	устный, письменный, программированный, комбинированный, практический, коучинг, метод BYOD, метод кейсов	внешний (открытый), самоконтроль

При формировании КГ и ЭГ были соблюдены следующие условия:

- 1) одинаковый исходный уровень сформированности компетенций по дисциплинам в процессе выделения КГ и ЭГ, который определялся по баллам стартового тестирования;
- 2) приблизительно одинаковое количество студентов в этих группах;
- 3) одинаковый период обучения.

Формирующий эксперимент проходил в несколько этапов. Общий период обучения студентов как КГ, так и ЭГ составил четыре года. Каждый курс обучения предусматривал изучение предметов как общеобразовательного, так и профессионального цикла.

Средствами контроля в процессе опытно-экспериментальной работы выступали контрольно-измерительные материалы в виде вопросов, заданий, тестов, видеоматериалов и т.д.

На основе изучения психолого-педагогической литературы и реальной практики мы сформулировали *педагогические условия* необходимые нам для реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста. Прежде чем перейти к характеристике педагогических условий реализации системы полифункционального контроля считаем необходимым рассмотреть само понятие «педагогические условия», которое приводится в работах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, В.А. Беликова, Н.М. Борытко, В.М. Полонского [15; 29; 38; 59; 234]. Под педагогическими условиями они понимают обстоятельства и возможности, от которых зависит реализация той или иной задачи. Систематизируя различные определения «педагогических условий» в научной литературе, в нашем исследовании под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность целенаправленно создаваемых мер педагогического воздействия, способствующих эффективной реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

В ходе опытно-экспериментальной работы создавались следующие *педагогические условия*:

1. Разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов (организация аудиторной, внеаудиторной и научно-исследовательской работы студентов в соответствии с их особенностями, возможностями и интересами).

2. Профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля (подбор контролирующих заданий, связанных с будущей специальностью студента; использование профессионально-ориентированных ситуаций по методу кейсов).

3. Реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде (готовность и способность использовать технические и программные средства: веб-браузеры, цифровые образовательные ресурсы сети Интернет, электронную почту, Skype, Whatsapp, Hangouts, социальные сети и др.; умение оценить целесообразность использования веб-ресурсов).

4. ИКТ-компетентность преподавателей (использование ИКТ с учетом индивидуальных особенностей студентов; создание и использование мультимедийных презентаций, веб-квестов, готовность и способность использовать программы тестирования, электронные тренажеры для осуществления контроля).

5. Вовлечение студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций (осуществление взаимоконтроля и самоконтроля; анализ деятельности, планирование, рефлексия и оценка студентами выполненной работы, самокоррекция и определение путей устранения недостатков).

6. Выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов (помощь студентам в выборе форм и методов самоконтроля; вовлечение студента в активные формы контроля с акцентом на проектную деятельность и формирование его профессионального портфолио; регулирование сетевой

коммуникации в виртуальной образовательной среде посредством распределения полномочий среди студентов и управления сетевой дискуссией).

Ниже охарактеризуем каждое условие.

Разработка форсайт-плана личного и профессионального развития студентов. Индивидуальная образовательная траектория рассматривается многими педагогами (О.В. Акулова, И.Ф. Бережная, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.) как личный путь реализации потенциала студентов, соответствующий их интересам и потребностям [10; 43; 45; 300]. Это условие реализуется через возможность выбора методов и форм контроля сформированности компетенций студентов в соответствии с их личностными потребностями, возможностями и интересами. Кроме того, данное условие реализуется средствами научно-исследовательской деятельности. Инициативное участие студентов в научно-исследовательской работе заключается в разработке научных проектов и представление их в виде научных статей в журналах различного уровня (международных, российских, региональных) и тезисов докладов на научных конференциях (международных, российских, региональных), в подаче заявки проекта на грант, участие в предметных олимпиадах, конкурсах и т.д.

Профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля заключается в подборе контролирующих заданий, связанных с будущей специальностью студентов. Данное условие может быть реализовано посредством метода кейсов. Формой контроля сформированности компетенций студентов выступает деловая игра с использованием профессионально-ориентированных ситуаций. Итоговая аттестация студентов может проводиться в форме экзамена по билетам, но при этом обучающиеся должны будут выполнить практико-ориентированные задания, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Так, студентам – будущим программистам можно предложить разыграть ситуации такого, к примеру, рода: «Вам предложили выполнить IT-проект, что требует опыта работы с программой ArchiCAD. Вы никогда не работали с этой программой»; «Вам предстоит осуществить IT-проект в команде из

пяти человек. Никто из ее членов, кроме Вас, не имеет опыта работы с программой Monomakh, которой необходимо владеть для реализации данного проекта. Вы будете выполнять всю работу самостоятельно или попытаетесь дать инструкции членам своей команды?»; «По вине одного из сотрудников IT-проект не может быть сдан в срок. Вы являетесь руководителем рабочей группы, выполняющей данный проект. Найдите выход из сложившегося положения». Выполнение подобных заданий позволит контролировать такие необходимые для осуществления будущей профессиональной деятельности качества, как: способность работать в команде, целеустремленность и др.

Реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде предполагает:

- готовность и способность использовать технические и программные средства (веб-браузеры, цифровые образовательные ресурсы сети Интернет, электронные учебные тренажеры и др.);
- готовность и способность использования таких ресурсов, как: электронная почта (e-mail), Skype, Whatsapp, Hangouts, социальные сети (например, Facebook, ВКонтакте и др.) в реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста;
- готовность и способность преподавателей и студентов общаться в виртуальной образовательной среде, на Интернет-форумах по профессиональным интересам;
- готовность и способность обсудить вопросы со студентами, связанные с сетевой этикой (общение в сетевых сообществах и посредством электронной почты) и этикой использования материалов в сети Интернет (плагиат);
- умение оценить целесообразность использования тех или иных веб-сайтов для осуществления контроля сформированности компетенций студентов, а также подбора материалов для подготовки к контролирующим мероприятиям;
- готовность и способность использовать различные поисковые системы, базы данных для осуществления контроля сформированности компетенций студентов;

- умение использовать цифровые образовательные ресурсы, созданные другими коллегами, и умение создавать свои собственные.

ИКТ-компетентность преподавателей. Изучение отечественного и зарубежного опыта, а также личный опыт использования ИКТ позволили нам сформулировать, что входит в ИКТ-компетентность преподавателей, реализующих систему полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста:

- умение использовать информационно-коммуникационные технологии согласно времени, месту и контингенту студентов;
- умение создавать и использовать мультимедийные презентации, веб-квесты для осуществления контроля сформированности компетенций студентов;
- умение использовать базовые свойства текстового редактора для ввода, редактирования, форматирования информации;
- умение подобрать электронные и Интернет-источники для осуществления контроля сформированности компетенций студентов;
- готовность и способность осуществить консультирование и помощь студентам в использовании ИКТ;
- готовность и способность использования ИКТ для сотрудничества и общения с другими коллегами;
- умение совмещать традиционные формы контроля сформированности компетенций студентов с использованием форм контроля на основе современных ИКТ;
- умение использовать текстовый редактор, видеофрагменты из сети Интернет совместно с интерактивной доской (Smart Board);
- готовность и способность осуществлять совместные проекты с использованием ИКТ;
- готовность и способность использовать различные программы тестирования, электронные учебные тренажеры для осуществления контроля сформированности компетенций студентов;

- готовность и способность использовать в работе компьютерные программы SPSS, Statistika, Stadia.

Вовлечение студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций (осуществление взаимоконтроля и самоконтроля). Взаимоконтроль рассматривается как контроль и проверка выполненной работы одногруппником/одногогруппниками. Важность взаимоконтроля заключается во взаимной заинтересованности всех студентов группы, поскольку выполнение задания обязывает каждого студента осуществлять подготовку к контролирующим мероприятиям более ответственно. Следует отметить, что совместная деятельность позволяет выявить допущенные студентами ошибки: иногда студент не видит аналогичных собственных ошибок, при этом замечает их у другого студента группы. Проведение взаимоконтроля способствует формированию рефлексивной культуры студентов.

Самоконтроль является компонентом регуляции собственного поведения и деятельности. Сформированный самоконтроль представляет собой управление своей учебной деятельностью с целью повышения ее результативности и включает в себя осознанность и самостоятельность выполненных контролирующих действий. Основные этапы самоконтроля включают в себя: анализ собственной деятельности, ее планирование, рефлекссию и оценку выполненной работы, корректировку своей деятельности и определение путей устранения недостатков.

Выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов. Следует отметить, что для реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста педагогу необходимо совмещать вышеперечисленные роли. Термин педагог-фасилитатор впервые был введен К. Роджерсом (от лат. *facilis* – «легкий, удобный», от англ. *facilitate* – «облегчать, помогать, способствовать») [244]. Роль педагога-фасилитатора в осуществлении контроля сформированности компетенций студентов заключается в том, чтобы осуществить помощь студентам в выборе форм и методов контроля, соответствующих их личностным потребностям и интересам. Для этого педагогу-

фасилитатору необходимо иметь целостную информацию о студенте: о сфере его интересов, личностных особенностях, способностях и т.д. Педагог-фасилитатор должен помочь студенту таким образом, чтобы задействовать личностные резервы последнего. Педагог-фасилитатор реализует введенный нами подтип латентного контроля, поскольку ему необходимо осуществлять систематическое наблюдение и проверку в отношении как аудиторной, так и внеаудиторной работы студента с целью разработки индивидуальной образовательной траектории, траектории личностного роста и раскрытия потенциала каждого обучающегося.

Следующий важной ролью преподавателя является роль коуча, задача которого состоит в раскрытии потенциала студента, максимизируя производительность его учебного труда. Преподаватель-коуч сосредоточен на разрушении существующих стереотипов. Он проводит диагностику, составляет план научной работы для студента-исследователя, помогает ему установить личные и профессиональные цели и осуществляет наблюдение за прогрессом в их реализации. Преподаватель-коуч выступает в роли эксперта, дающего советы или рекомендации, которые не могут быть получены без помощи преподавателя. Важно отметить, что преподаватель-коуч вырабатывает направление развития студента путем диалога таким образом, чтобы студент сам приходил к тому или иному решению.

Преподаватель-тьютор осуществляет сопровождение образовательного процесса, вовлекая студента в различные активные формы контроля, при этом акцент делается на проектной деятельности и формировании профессионального портфолио студента. Роль педагога-тьютора заключается в организации взаимодействия и коммуникации студентов при организации контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде. Эффективность тьюторского сопровождения заключается в том, что преподаватель-тьютор, используя различные методы и формы контроля компетенций студентов, активизирует их деятельность. Педагогу-тьютору следует мотивировать и поощрять вербальную и невербальную коммуникацию студентов, используя при этом различные средства и формы коммуникации. Педагог-тьютор при регулировании сетевой коммуникации осуществляет помощь группе студентов в делегировании

полномочий, а также в формировании умения управлять сетевой дискуссией. Таким образом, педагог-тьютор должен обладать ИКТ-компетентностью.

Далее рассмотрим основные этапы опытно-экспериментальной работы.

В ходе первого этапа формирующего эксперимента (2011 – 2012 гг.) мы осуществляли реализацию системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе в ходе изучения таких предметов общеобразовательного цикла, как «Иностранный язык» и «Культурология». Для контроля сформированности компетенций студентов по этим предметам преподаватели использовали такие формы контроля, как устный опрос (собеседование, беседа, чат), тестирование, самостоятельные работы, срезовые работы, диктанты, мультимедийные презентации, веб-квест, эссе, которые реализовывались с помощью традиционных (устного, программированного, комбинированного, практического) и инновационных (коучинга, метода кейсов, метода контроля «в перевернутом обучении», метода BYOD) методов контроля. Данные формы и методы позволили нам осуществить контроль общекультурных компетенций (способности работать в коллективе, способности к самоорганизации и самообразованию, способности пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации) и общепрофессиональных компетенций (средний балл по предметным знаниям, способности к самостоятельной научно-исследовательской работе, способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи) в ходе преподавания вышеназванных дисциплин. Следует отметить, что уже на первом этапе формирующего эксперимента студентам ЭГ была дана установка на формирование портфолио (совокупности студенческих работ, грамот, дипломов, отзывов преподавателей, рекомендаций, представленных на электронных носителях либо онлайн версии). В ходе данного этапа был реализован следующий комплекс функций контроля (предупредительная, оценочно-диагностическая, обучающая, обратной связи, воспитательная, мотивационная, эмоционально-рефлексивная, развивающая и социализирующая). Большое внимание уделялось использованию

виртуальной образовательной среды для осуществления контроля сформированности компетенций студентов. Преподаватели размещали материалы для подготовки к следующим формам контроля: устным опросам, деловым играм, самостоятельным работам, контрольным работам, диктантам, эссе, тестам, веб-квестам, зачетам, экзаменам на портале Incampus и проводили контрольные мероприятия и консультации в рамках портала, делали рассылку контролирующих материалов по электронной почте, проводили консультации, контрольные мероприятия с использованием Skype, Whatsapp, Hangouts и электронной почты, тем самым имитируя условия виртуальной образовательной среды, а также создавали виртуальные сообщества из сообществ студентов по предметным и профессиональным интересам в социальных сетях Facebook и Вконтакте. Это предполагало создание двух педагогических условий – реализацию контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде и ИКТ-компетентность преподавателей, осуществляющих контроль, поскольку педагогам было необходимо обладать этой компетентностью для использования информационно-коммуникационных технологий.

Контроль сформированности компетенций студентов осуществлялся согласно следующим видам: предварительному (пропедевтическому), текущему, тематическому (периодическому), промежуточному (рубежному). На данном этапе преподаватели проводили внешний (открытый и латентный) тип контроля. Внешний открытый подтип контроля сопровождался выставлением содержательной оценки преподавателя. Преподаватели также давали парциальную оценку каждому студенту в ходе контроля сформированности компетенций. Педагоги систематически осуществляли латентный контроль. При этом они вели дневники наблюдений каждой группы студентов, для каждого студента была отведена своя страница, где преподаватели фиксировали отдельные показатели. Для нашего исследования важными явились следующие показатели: личностные качества (целеустремленность, инициативность, способность самостоятельно принимать решения, самостоятельность, дисциплинированность, исполнительность); умение работать в команде (умение генерировать идеи,

способность и умение делегировать полномочия, умение сплотить команду, умение формулировать задачи для группы, умение нести ответственность за результаты своей работы, умение сотрудничать с членами команды); творческие качества (умение действовать не по шаблону, способность и умение к поиску новых нестандартных решений, способность к импровизации). В ходе латентного контроля преподаватели реализовали следующие педагогические условия – разработку форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов и выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов.

Для того, чтобы выявить определенные интересы, склонности, отношение студентов к учебной деятельности в ходе первого этапа формирующего эксперимента мы предложили студентам, изучающим дисциплину «Культурология» в рамках темы «Высшее образование как фактор повышения уровня культуры индивида» написать эссе на тему «Мои первые впечатления от университета». Тем самым мы реализовали эмоционально-рефлексивную и функцию обратной связи. Преподаватели провели анализ данного эссе. В результате его написания многие студенты (74%) признали, что не ожидали того, что им предстоит столкнуться с рядом организационных и бытовых трудностей, многие студенты (89%) отметили, что большинство преподавателей выдвигают слишком завышенные требования к выполнению домашних заданий по своему предмету, ряд студентов (64%) высказал мысль, что их студенческая жизнь пройдет только за партой университета или в библиотеке, и не останется времени на другие виды деятельности. Тем не менее, среди первокурсников (24%) оказались и те, которые видели свою студенческую жизнь увлекательной и полной событий, при этом, по их мнению, что необходимо подойти к выполнению данной задачи творчески и с желанием. Большинство студентов (89%) подчеркнули, что университет произвел на них сильное впечатление, многие студенты познакомились с новыми людьми и отметили, что большинство из них открыты и общительны. Студентами (63%) также было указано, что новая система оценки, а именно модульно-рейтинговая система, дает возможность планомерно усваивать

новую информацию. Для некоторых студентов – выпускников лицея (18%) такая система оценки не была новой, поэтому они высказали удовлетворение ею. Кроме того, студентам (71%) понравилось то, что большинство аудиторий оснащено современной техникой, что позволяет реализовать полученные теоретические знания на практике. Первокурсники (52%) также отметили, что подготовка к предстоящему мероприятию «Первокурсник» позволит разнообразить их студенческую жизнь. Многие первокурсники (69%) проявили положительное отношение относительно внеаудиторных мероприятий университета. Тем не менее, среди них обнаружили и студенты (31%), не проявившие интереса к предстоящим мероприятиям. На вопрос «В каких мероприятиях Вы бы хотели принять участие?», ряд студентов (18%) ответили отрицательно, часть студентов (31%) не смогла определиться с выбором мероприятия, однако, выразила желание принять участие в мероприятиях, большинство студентов (51%) продемонстрировало желание принять участие в мероприятиях развлекательного характера. Большинство студентов (71%) отметило, что они готовы приложить максимум усилий, чтобы достичь поставленной цели: получить знания по выбранной профессии. Ряд студентов (38%) подчеркнули, что необходимо любить то, чему ты учишься, быть целеустремленным, ответственным, не бояться работы. Большая часть студентов (66%) высказала мнение, что успешность или неуспешность их обучения зависит от них самих. Тем не менее, среди студентов, написавших эссе, оказались и такие студенты (34%), которые посчитали, что успешность или не успешность их обучения целиком и полностью зависит от профессорско-преподавательского состава и от материально-технической базы университета. Первокурсниками (89%) были высказаны опасения относительно сложности изучаемых предметов. Студентами (37%) было отмечено, что годы, проведенные в университете, позволят стать им более ответственными людьми. Студентами (19%) были высказаны также опасения о том, что преподаватели ориентируются на среднего студента. В этой связи, студенты (19%), оценивающие себя выше среднего уровня, высказали опасения, что им будет неинтересно. Тем не менее, они сформулировали пожелания относительно дополнительных заданий

творческого характера. Ряд студентов (68%) обнаружил обеспокоенность тем, что они ошиблись с выбором вуза и профессии, однако менять своего решения относительно места обучения и выбранной специальности не собираются.

Важной и эффективной формой контроля явился веб-квест. Данную форму контроля мы использовали в ходе обучения студентов дисциплинам «Иностранный язык», «Культурология».

Согласно Б. Доджу, структура веб-квеста была представлена следующим образом:

Введение – описание главных ролей участников.

Задание – формулировка задачи.

Ресурсы – список информационных ресурсов.

План работы – описание процедуры работы, которую необходимо выполнить каждому участнику веб-квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

Оценка – описание критериев и параметров оценки веб-квеста.

Заключение – раздел, где суммируется опыт, который будет получен участниками при выполнении работы над веб-квестом [431].

Ряд авторов (Е.И. Багузина, О.Н. Горбатова, А.Н. Жалдыбина, И.А. Иващенко, И.Г. Казмина, Е.Г. Конькова, Н.Г. Муравьева) выделяют следующие формы веб-квеста:

1. Создание базы данных по предложенной проблеме.
2. Творческое задание – написание пьесы, рассказа, стихотворения, песни, создание видеоролика.
3. Журналистское расследование – изложение информации на основе предложенных фактов.
4. Научное исследование – изучение различных явлений, открытий, фактов с использованием как печатных, так и Интернет-ресурсов.
5. Интервью с виртуальным персонажем [31; 32; 127; 147; 163; 213].

Наиболее эффективными формами защиты квест-проекта по изучаемому предмету считаем устное выступление с иллюстративным материалом на основе презентации PowerPoint или создание тематического веб-сайта или веб-страницы.

В архитектуре WebQuest был использован принцип Универсального Дизайна Обучения (Universal Design for Learning), который направлен на организацию контроля таким образом, чтобы он подходил всем студентам с разным уровнем сформированности компетенций. С технологической точки зрения, создание веб-квеста заключается в создании документа, содержащего гиперссылки. WebQuest может быть разработан в Word, Powerpoint, Excel. Для создания веб-квеста были использованы бесплатные платформы: <http://zunal.com>, <http://www.jimdo.com/>, которые содержат подробные пошаговые инструкции по формированию веб-квеста. Для создания веб-квеста были использованы платформы:

<http://zunal.com> – Zunal WebQuest Maker представляет собой инструмент для преподавателей и студентов. Это основная веб-программа для создания веб-квестов в короткие сроки и без знаний HTML.

Zunal WebQuest Maker – бесплатный ресурс и для его работы не требуется скачивать дополнительные материалы. Данный ресурс имеет более 100 шаблонов на выбор, раздел под названием WebQuest Menu в левой части сайта, где размещены задания, выполненные другими пользователями. Они распределены по различным категориям, таким как: музыка, английский язык и т.д. ZUNAL поддерживает также мобильные устройства.

<http://www.jimdo.com/> – платформа Jimdo позволяет преподавателям и студентам создавать уникальный сайт с фотографиями и текстами. У Jimdo есть также мобильное приложение. В данный момент Jimdo доступен на 9 языках, в том числе и на русском языке. В Приложении 10 представлены также другие Интернет-порталы для создания образовательных веб-сайтов и веб-квестов.

В ходе изучения дисциплины «Культурология» студентам было предложено выполнить веб-квесты по следующей тематике: «Артефакт как культурное явление», «Теории культуры Б. Малиновского», «Культурное производство П. Бурдьё», «Э. Гидденс о современности как культуре риска», «Теория символа Н. Элиаса» и др.

В рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» студенты также выполняли веб-квесты по следующей тематике: «Знаменитые люди России»,

«Знаменитые люди Америки», «События, повлиявшие на ход истории России», «Способы коммуникации», «Путешествие – способ узнать себя и весь мир».

В качестве примера мы рассмотрим этапы работы над веб-квестом по теме «Travelling as the Way of Learning Yourself and the Whole World» / «Путешествие – способ узнать себя и весь мир», выполняемым студентами, изучающими базовый курс английского языка.

1-й этап: Студентам была предложена следующая ситуация: «Вы – представители Великобритании, Ирландии, Германии, США, Испании, Дании, Норвегии, Греции, Мексики, Бразилии, Армении и т.д., приехавшие в Россию. Расскажите о достопримечательностях своей страны».

2-й этап: Изучение материала по следующему плану:

1. The history of travelling.
2. Means of travelling.
3. Your preferences of travelling.
4. The reasons of people's travelling.
5. Going abroad (arguments for and against).
6. Travelling round the native country (arguments for and against).

Студентам было предложено использовать следующие Интернет-источники:

1. <http://en.wikipedia.org/wiki/Tourism>
2. <http://www.city-sightseeing.com/>
3. <http://www.milano.city-sightseeing.it/eng/>
4. <http://www.viennasightseeing.at/ru/home/>
5. <http://www.dublinsightseeing.ie/>
6. <http://www.newyorksightseeing.com/>
7. [http://www.barcelona-tourist-guide.com/en/attractions/barcelona-tourist-](http://www.barcelona-tourist-guide.com/en/attractions/barcelona-tourist-attractions.html)

[attractions.html](http://www.barcelona-tourist-guide.com/en/attractions/barcelona-tourist-attractions.html)

Затем студентам предстояло ответить на следующие вопросы:

1. People travel because...
 - a) they want to see other countries and continents;
 - b) they enjoy picturesque places;

- c) they understand the traditions and customs;
 - d) they like practicing foreign language.
2. Contemporary people have a lot of ways to spend their holidays
- a) quiet holiday by the sea or in the mountains;
 - b) hiking or mountain skiing;
 - c) admiring animals going on safari.
3. They can travel by...
- a) air: speed and comfort;
 - b) train: more practical and economical; enjoy the splendid view of the countryside;
 - c) sea: relax on the sun deck and enjoy the panoramic view of the sea;
 - d) car: rather convenient, don't have to buy tickets.
4. My ideal place to visit is...

3-й этап: Выполнение презентации или создание Интернет-страницы по теме «Travelling»/«Путешествие».

В качестве иллюстрации веб-квеста на тему «Travelling as the Way of Learning Yourself and the Whole World» / «Путешествие – способ узнать себя и весь мир» представлены скриншоты Интернет-страницы «Travelling in Catalonia: Barcelona» / «Путешествие по Каталонии: Барселона», созданной на бесплатном сайте jimdo студентами, изучающими английский язык на базовом курсе (Приложение 11).

4 этап: Проведение круглого стола. После выполнения заданий по веб-квесту был проведен круглый стол в рамках учебного занятия, на котором студенты представили свои доклады, обсуждали вопросы и выполнили задания, связанные с изученной темой. Студентам также было предложено проиллюстрировать следующие высказывания известных людей по теме «Travelling»/«Путешествие»:

1. «A man travels the world over in search of what he needs, and returns home to find it» (Moore). / «Человек может объездить весь мир в поисках того, что ему нужно, и найти это, вернувшись домой» (Мур).

2. «The man who goes out alone can start today; but he who travels with another must wait till that other is ready» (Thoreau). / «Человек, путешествующий один, может

отправляться в путь хоть сегодня; тот, кто путешествует в компании, должен ждать, когда будут готовы его спутники» (Торье).

3. «The world is a book, and those who do not travel, read only a page» (Augustine, St.). / «Мир – это книга, и те, кто не путешествуют, читают лишь одну ее страницу» (Августин Блаженный).

Веб-квест способствовал реализации мотивационной, развивающей и социализирующей функций: во время проведения круглого стола возникали интересные, подчас неожиданные вопросы (мотивационная функция), в которых проявлялась общая эрудиция студентов. Каждый участник получил замечательную возможность продемонстрировать свои навыки общения на английском языке (развивающая функция). Все это способствовало сплочению группы, превращению ее в единый коллектив, где каждый студент занимает свое место и принят этим коллективом (социализирующая функция). Помимо этого, также реализовывалась обучающая функция контроля.

Форма веб-квест была использована в ходе промежуточного (рубежного) контроля, поскольку веб-квест позволяет совершенствовать и развивать интеллектуальный и общекультурный уровень, способствует активному общению в учебной и научной сферах деятельности, позволяет самостоятельно приобретать знания с помощью информационных технологий и использовать их в практической деятельности, позволяет проявлять инициативу и формировать умение работы в команде, оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы, формирует готовность применять компьютерные технологии в профессиональной деятельности, к сотрудничеству с другими студентами и работе в коллективе.

На втором этапе формирующего эксперимента (2012 – 2013 гг.) мы осуществляли реализацию системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе в ходе обучения таким дисциплинам, как «Иностранный язык» и «Философия», поскольку они продолжают развивать те же самые компетенции. На данном этапе преподаватели этих дисциплин также активно использовали виртуальную

образовательную среду Incampus, (реализация педагогического условия – ИКТ-компетентности преподавателей). В качестве форм контроля мы продолжали использовать устный опрос (собеседование, беседу, чат), тест, самостоятельную работу, мультимедийную презентацию, эссе, а также деловую игру. При этом мы реализовывали следующие методы контроля: устный, письменный, программированный, комбинированный, практический, коучинг, метод BYOD, метод кейсов. Эти формы и методы позволили нам осуществить контроль общекультурных компетенций (способности работать в коллективе, способности к самоорганизации и самообразованию, способности пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации) и общепрофессиональных компетенций (средний балл по предметным знаниям, способности к самостоятельной научно-исследовательской работе, способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи) в ходе преподавания вышеназванных дисциплин. Данные формы и методы контроля позволили нам реализовать такие функции, как оценочно-диагностическую, информационную, обучающую, обратной связи, корректировочную, предупредительную, воспитательную, мотивационную, эмоционально-рефлексивную, развивающую, прогностическую и социализирующую. В ходе второго этапа мы использовали следующие виды контроля: предварительный (пропедевтический), текущий, тематический (периодический), промежуточный (рубежный), резидуальный (отсроченный), итоговый. Преподаватели осуществляли внешний (открытый и латентный) тип контроля. При осуществлении латентного контроля преподаватели продолжали вести дневники наблюдений, в которых не только отмечали личностные особенности и интересы студентов, но также составляли для каждого студента форсайт-план личностного и профессионального развития. Для этого они подбирали индивидуальные задания для студентов, мотивировали их к осуществлению научно-исследовательской деятельности путем привлечения к участию в научных конференциях, семинарах, конкурсах. Кроме того, реализовывался такой тип контроля, как взаимоконтроль студентов.

Особое внимание уделялось проведению деловых игр в ходе изучения дисциплин «Иностранный язык» и «Философия». Рассмотрим основные этапы подготовительной работы и проведения деловых игр, в ходе которых были использованы метод коучинга, метод контроля в «перевернутом обучении», метод ВУОД, метод кейсов. В ходе подготовительной работы к проведению деловых игр студентам предстояло выполнить ряд заданий, предложенных преподавателем. Студенты использовали как печатную литературу, так и Интернет-источники. В Приложении 6 представлены виртуальные библиотеки, имеющие свободный доступ, в Приложении 7 отражены цифровые библиотеки с ограниченным доступом. Преподаватель давал четкие инструкции подготовительной работы к деловым играм, проводил как очные консультации, так и консультации в дистанционном формате в интерактивном режиме по Skype, Incampus, Whatsapp, Hangouts и электронной почте согласно следующим этапам:

1 этап: студентам была предложена тема «Подготовка и проведение Олимпийских игр в Сочи 2014». Им предстояло изучить следующие пункты общей темы, связанные со спортом, такие как: «Подготовка к предстоящим Олимпийским играм в Сочи 2014», «История олимпийского движения», «Символика олимпийского движения», «Зимние и летние виды спорта», «В здоровом теле – здоровый дух», «Пьер де Кубертен – основатель и президент Международного олимпийского комитета», «Физическая культура и спорт – составляющие общей культуры общества», «Физическая культура – неотъемлемый элемент системы ценностей современной культуры», «Спорт – зеркало общественной жизни», «Социальные функции физической культуры и спорта», «Психологические аспекты в спортивной подготовке», «Личности в спорте», «Выдающиеся спортивные достижения».

2 этап: студентам давались ролевые задания, связанные с вышеперечисленной тематикой.

Задание 1. Вы – Пьер де Кубертен, основатель и президент Международного олимпийского комитета, расскажите, что заставило Вас заниматься этой деятельностью.

Задание 2. Вы являетесь членом Спорткомитета Олимпиады, объясните почему Олимпиада должна проходить именно в Вашей стране.

Задание 3. Вы – спортсмен и готовитесь принять участие в Олимпийских играх в Сочи 2014, расскажите с какими психологическими трудностями Вам приходится сталкиваться и как Вы с ними справляетесь.

Задание 4. Вы подали заявку на участие в Олимпийских играх в качестве волонтера, расскажите о том, какие функции волонтера Вы готовы выполнять.

Задание 5. Вы ведете здоровый образ жизни и увлекаетесь горнолыжным спортом в течение 10 лет. Ваш лучший друг – человек неспортивный, имеющий несколько лишних килограммов, предлагает Вам провести пассивный отпуск на морском побережье в Египте. Вы, в свою очередь, предлагаете ему поехать на горнолыжный курорт в Таймази и заняться там Вашим любимым видом спорта. Приведите свои аргументы в поддержку активного отдыха.

Задание 6. Вы – спортсмен, выигравший золотую медаль в предыдущих Олимпийских играх. Во время подготовки к предстоящим Олимпийским играм Вы получили травму. После операции Вам потребовалось значительное время на реабилитацию. До Олимпийских игр остается полгода. Какое решение Вы выберете: принимать участие в предстоящих Олимпийских играх или нет? Приведите свои аргументы.

Задание 7. Вы являетесь студентом второго курса высшего учебного заведения. Вам предложили принять участие в массовых сценах церемоний открытия и закрытия Олимпийских игр в Сочи 2014. Время проведения данных мероприятий совпадает с учебным процессом в вузе. Как Вы поступите? Приведите свои аргументы.

3 этап: Преподаватель делает рассылку заданий по электронной почте. Студенты также могут предложить свой собственный кейс, согласовав его при этом с преподавателем. Контроль осуществляется посредством Skype, Incampus, Whatsapp, Hangouts и электронной почты.

4 этап: изучение печатных и Интернет-источников по теме деловой игры. Согласование с преподавателем списка литературы. Консультации с преподавателем в дистанционном режиме относительно списка литературы.

5 этап: систематизация и анализ полученных источниковых данных. Отправление материалов преподавателю по электронной почте на проверку. Согласование с преподавателем полученных данных в дистанционном режиме.

6 этап: оформление материала в виде целостного текста и рецензирование работы преподавателем. Преподаватель высылает замечания и дополнения студенту относительно выполненной работы. Осуществление контроля на данном этапе в дистанционном формате посредством Skype, Incampus, Whatsapp, Hangouts и электронной почты.

7 этап: выполнение коррекции ошибок студентом. Отправление исправленного материала преподавателю. Очная консультация преподавателя относительно выполненной работы, ее обсуждение со студентом, обсуждение тезисов речи для презентации кейса в группе.

8 этап: подготовка речи для презентации кейса в группе. Предварительный контроль со стороны преподавателя: отправление текста речи для презентации кейса в группе на электронную почту преподавателя, обсуждение посредством Skype речи для презентации кейса в группе.

9 этап: подготовка мультимедийной презентации кейса в группе. Отправление мультимедийной презентации на электронную почту преподавателя. Ее проверка преподавателем и внесение в нее корректив. Очная консультация преподавателя перед презентацией кейсов в группе.

10 этап: презентация и обсуждение кейса в группе студентов.

Алгоритм подготовительной работы и проведения деловой игры в виде структурной схемы представлен на рисунке 11.

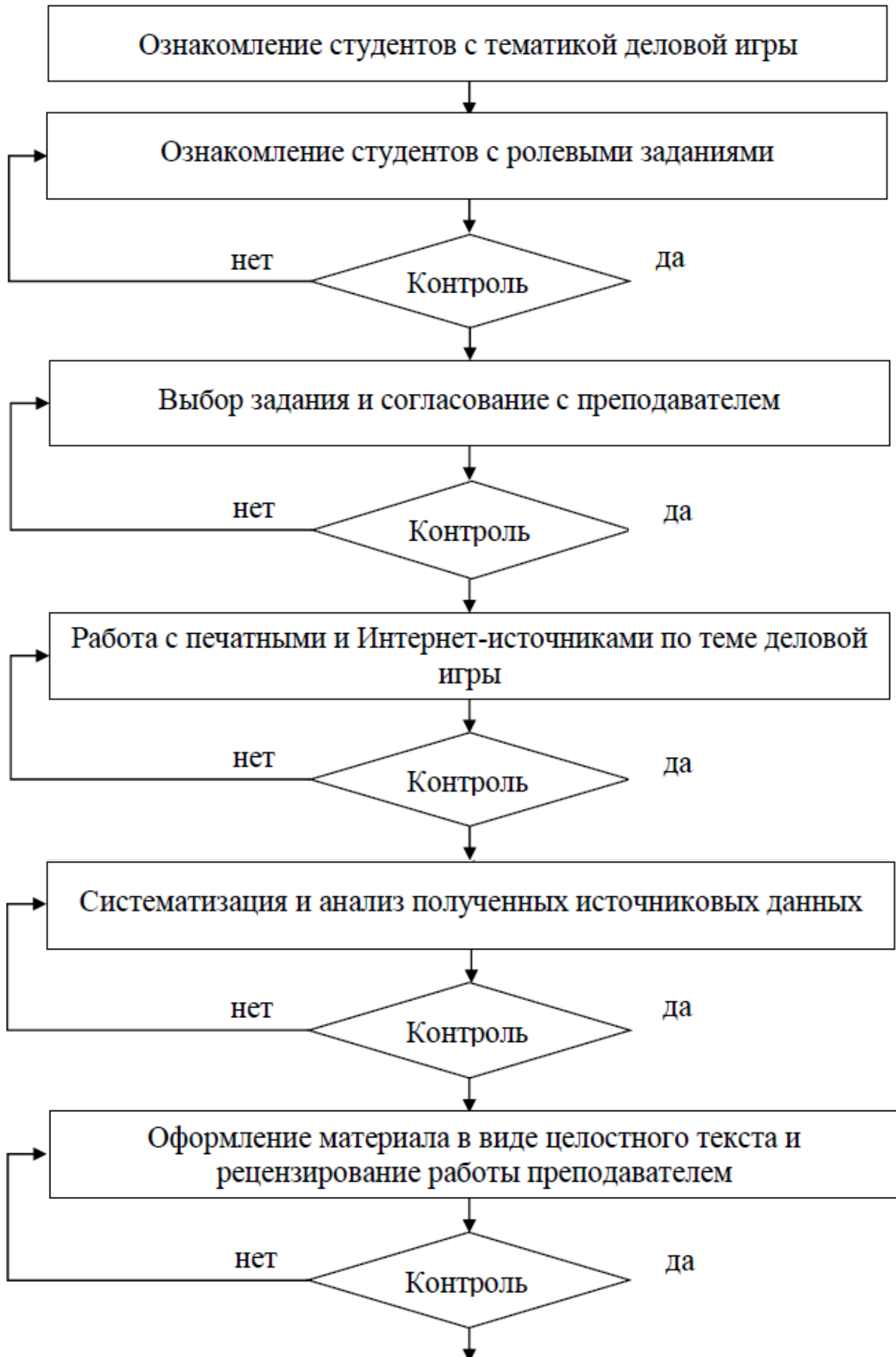




Рис. 11. Алгоритм подготовительной работы и проведения деловой игры с использованием метода кейса

В завершении данного этапа формирующего эксперимента состоялась деловая игра, посвященная предстоящим Олимпийским Играм в Сочи 2014. Деловая игра носила междисциплинарный характер, поскольку она затрагивала исторические, языковые, культурные, психологические, социальные аспекты.

Таким образом, она была связана с такими дисциплинами, как «Иностранный язык», «Культурология», «Философия». В конце деловой игры мы провели конкурс ораторского мастерства среди студентов группы, которые защищали подготовленные проекты. Проведение деловых игр способствовало осуществлению обучающей, информационной, развивающей, мотивационной и социализирующей функций. При этом соблюдались следующие педагогические условия: профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля (задания имели профессионально-ориентированную направленность) и высокий уровень ИКТ-компетентности преподавателей (педагоги обладали этой компетентностью, т.к. им необходимо было в ходе консультирования использовать информационно-коммуникационные технологии).

В рамках дисциплины «Иностранный язык» были проведены деловые игры по следующей тематике: «Теория потребления», «Система образования в России и за рубежом», «Семья и семейные ценности», «Внешность и ее значение в жизни человека», «Слабые и сильные стороны характера человека», «Роль развлечений в повседневной жизни», «Повседневные обязанности членов семьи», «Жизнь в городе и за городом», «Хобби и интересы», «Пищевые привычки», «Защита окружающей среды», «Роль средств массовой информации в жизни современного человека», «Здоровье и поддержание себя в форме». В рамках дисциплины «Философия» были проведены деловые игры, посвященные следующим темам: «Подход Х. Ортеги-и-Гассета к философии», «Специфика философии: соотношение философии, науки и религии», «Проблема генезиса философии», «Древневосточная философия», «Воспитательный потенциал философии», «Идеи В.И. Вернадского и формирование мировоззрения человека», «Модальности чувственности в европейской культуре», «Осмысление проблемы здоровья в философской литературе», «Влияние звука на жизнедеятельность человека».

В ходе обучения дисциплинам «Иностранный язык» и «Философия» студенты регулярно осуществляли написание эссе относительно полученных впечатлений после проведения деловых игр. Прежде чем написать эссе, они получали четкую инструкцию относительно объема и структуры эссе, а именно:

объем эссе – 2-4 страницы, в структуру эссе входит введение (обоснование), основная часть, заключение (обобщение и выводы). При написании эссе студентам предстояло ответить на вопросы: «Что нового я узнал(а) в ходе подготовки и проведения деловой игры?», «Что дало мне участие в деловой игре?», «Хотел(а) бы я принять участие в подобном мероприятии еще раз?». Студентов просили также написать рекомендации и пожелания относительно проведенных мероприятий. Эссе оценивались согласно следующим критериям: соответствует ли эссе заявленной теме, раскрыта ли тема эссе, приведены ли аргументы автора, оценивалась также грамотность изложения. В группах было также предложено оценить эссе одноклассников, которые принимали участие в деловой игре, тем самым осуществив взаимоконтроль студентов. Преподавателями было отмечено, что в своих работах студенты изъявили желание принимать участие в деловых играх в будущем. Было выявлено, что при оценке эссе одноклассников студенты не замечали собственных ошибок в своем эссе, однако, они видели все промахи и недостатки в эссе одноклассника. В ходе данного вида работы осуществлялась эмоционально-рефлексивная функция контроля. Ряд студентов изъявил желание выполнять подобную работу небольшими группами (3-4 человека). После завершения этой работы преподаватели сделали выводы, что совместная деятельность позволяет улучшить навыки академического письма, усовершенствовать коммуникативные навыки, поскольку студентам приходилось работать в небольшом коллективе, что позволило реализовать также социализирующую функцию контроля. Следует отметить, что в совместных эссе приводилось больше аргументаций и давалось больше рекомендаций относительно подготовки и проведения деловых игр. Студентам, работавшим в небольших группах, удалось более грамотно изложить различные точки зрения и высказать собственную позицию. Кроме того, в группе каждый раз менялась роль студента, отвечавшего за тот или иной аспект (грамотность, структуру, оформление, аргументации и рекомендации), что дало возможность преподавателям вовлечь студентов в процесс контроля, тем самым было реализовано данное педагогическое условие.

В ходе второго этапа экспериментальной работы студенты продолжали формировать портфолио, в которое вошли студенческие доклады на научных конференциях, опубликованные статьи в сборниках материалов научных конференций, оформленные результаты творческих проектов по методу кейсов, материалы для подготовки и проведения деловых игр, эссе. В данном процессе реализовывалось педагогическое условие – выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора.

В ходе третьего этапа формирующего эксперимента (2013-2014 гг.) мы осуществляли реализацию системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе в рамках дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» и дисциплины профессионального цикла «Базы данных». На этом этапе экспериментальной работы преподаватели продолжали использовать виртуальную образовательную среду Incampus, размещая там материалы для контрольных, самостоятельных, лабораторных работ, для подготовки к матричному контролю, тестам, коллоквиумам, экзаменам. Данный этап включал в себя следующие формы (устный опрос, тест, матричный контроль, самостоятельную работу, деловые игры, мультимедийные презентации, веб-квесты) и методы контроля (устный, письменный, программированный, метод кейсов, метод контроля «в перевернутом обучении»), которые дали нам возможность реализовать весь комплекс функций. Названные формы и методы позволили нам осуществить контроль общекультурных компетенций (способности работать в коллективе, способности к самоорганизации и самообразованию, способности пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации), общепрофессиональных компетенций (средний балл по предметным знаниям, способности к самостоятельной научно-исследовательской работе, способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи) и профессиональных компетенций (умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, умение применять основные методы

и инструменты разработки программного обеспечения, способности создавать программные интерфейсы) в ходе преподавания такой дисциплины общеобразовательного цикла, как «Иностранный язык для специальных целей», а также специальной дисциплины профессионального цикла «Базы данных». В ходе данного этапа формирующего эксперимента реализовывался внешний (открытый и латентный) тип контроля, взаимоконтроль, а также самоконтроль студентов.

На данном этапе мы также большое внимание уделяли проведению деловых игр по методу кейсов. В рамках изучения дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» мы подготовили и провели несколько деловых игр по методу кейсов, связанных с профессиональной деятельностью будущих программистов. Студентам предстояло изучить информацию, связанную с их будущей профессией по таким пунктам, как: «Должностные обязанности программиста (веб-дизайнера, системного инженера)», «Компьютерные программы», «Компьютерные навыки и опыт», «Инструменты для создания веб-сайтов (инфографики)». Студенты при осуществлении подготовки к деловой игре, связанной с их профессиональной деятельностью, выполнили следующие кейсы:

Задание 1. Вы работаете в крупной компании, связанной с разработкой дизайна полиграфической продукции. Работодатель дает Вам задание, которое можно осуществить при помощи двух компьютерных программ AdobeInDesign и CorelDRAW. Одну из них (CorelDRAW) Вы знаете достаточно хорошо, со второй (AdobeInDesign) Вы совершенно не знакомы. Работодатель настаивает на выполнении технического задания с использованием той программы, которую Вы не знаете. Убедите работодателя в том, что Вы в состоянии выполнить данный проект при помощи знакомой компьютерной программы (CorelDRAW).

Задание 2. Вы работаете в двух местах. Одна работа связана с перспективой карьерного роста в будущем, но она малооплачиваемая в данный момент. Кроме того, эта работа Вам интересна и непосредственно связана с Вашей специальностью – системного инженера. Вторая работа – высокооплачиваемая, но она – сдельная, и занятость в ней невысокая. Кроме того, ее минусом является то, что отсутствует карьерный рост, и работа связана со специальностью

опосредованно. Приведите свои аргументы в пользу той или иной работы и сделайте свой выбор.

Задание 3. Вам предложили выполнить IT-проект, для чего требуется опыт работы с программой ArchiCAD. Вы никогда не работали с этой программой. Ваш близкий товарищ имеет большой опыт работы с нею, но неделю назад Вы поссорились и не разговариваете друг с другом. Как Вы поступите?

Задание 4. Вам предстоит осуществить IT-проект в команде из пяти человек. Никто из членов Вашей команды, кроме Вас, не имеет опыта работы с программой Monomakh, которой необходимо владеть для реализации данного проекта. И, получается, что только Вы в состоянии его выполнить. Вы будете выполнять всю работу самостоятельно или попытаетесь дать инструкции членам своей команды?

Задание 5. По вине одного из сотрудников IT-проект не может быть сдан в срок. Вы являетесь руководителем рабочей группы, выполняющей данный проект. Найдите выход из сложившегося положения.

Задание 6. Работодатель обозначил жесткие сроки для выполнения IT-проекта, связанного со знанием таких инструментов для создания инфографики, как: Inkscape, Garminder. Вы работали только с CorelDRAW. Вы передадите данный проект другому члену команды или попытаетесь в короткий срок освоить новые программы?

Задание 7. В IT-компанию назначен новый молодой директор. Он дает массу «бесполезных», с точки зрения подчиненных, заданий (например, изучить новые компьютерные программы и т.д.). При этом, как такового контроля качества, сроков выполнения заданий им не осуществляется. Сотрудники чрезмерно перегружены выполнением уже начатых проектов и, соответственно, не довольны таким положением дел. Все обсуждают сложившуюся ситуацию у директора за спиной, но в лицо начальнику никто не решается сказать. Обстановка крайне накалена. Вы – один из сотрудников компании. Попытайтесь найти выход из создавшейся ситуации.

В конце мы провели ряд деловых игр, в которых подробно разобрали вышеперечисленные кейсы, тем самым реализовали обучающую, развивающую, эмоционально-рефлексивную и социализирующую функции контроля.

В ходе изучения дисциплины «Базы данных» студенты подготовили веб-квесты по следующей тематике: «Темпоральные базы данных», «Коллективный доступ к данным», «Жизненный цикл, разработка, поддержка и сопровождение баз данных», «Сетевые, распределенные и параллельные базы данных», «Основные понятия и термины реляционной модели», «Разграничение доступа и безопасность данных», «Архитектуры ЭВМ, ориентированные на поддержку баз данных», «Понятие целостности данных», что являлось одним из важных педагогических условий – профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля.

Большое внимание уделялось формированию самоконтроля у студентов. Необходимо было сформировать три вида самоконтроля (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин): прогнозирующий, пошаговый, итоговый. Задача прогнозирующего самоконтроля заключалась в том, чтобы студент мог планировать свою учебную деятельность в целом, при этом необходимо было предупреждать возможные ошибки в своей учебной работе. Пошаговый самоконтроль предполагал преодоление ошибок до выполнения контроля. Итоговый ход самоконтроля включал в себя выполнение работы на более качественном высоком уровне, при этом студент проявляет готовность к совершению волевого усилия по преодолению затруднений в работе [136; 318].

В ходе третьего этапа эксперимента студенты также продолжали работу над формированием портфолио, в которое они добавляли опубликованные работы, а также материалы для проведения деловых игр по методу кейсов.

Четвертый этап формирующего эксперимента проходил в 2014-2015 гг. На данном этапе мы осуществляли реализацию системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе в ходе обучения дисциплинам «Иностранный язык для специальных целей» и «Интерфейсы автоматизированных систем обработки информации и

управления». На этом этапе преподаватели данных дисциплин также использовали виртуальную образовательную среду Incampus для размещения дополнительных материалов, проведения контрольных работ и консультаций. В ходе четвертого этапа были использованы такие формы контроля, как устный опрос, контрольные работы, тест, мультимедийные презентации; реализовывались такие виды контроля, как текущий, тематический (периодический), итоговый, резюмирующий (заключительный). Вышеперечисленные формы и методы позволили нам реализовать контроль общекультурных компетенций (способности работать в коллективе, способности к самоорганизации и самообразованию, способности пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации); общепрофессиональных компетенций (средний балл по предметным знаниям, способности к самостоятельной научно-исследовательской работе, способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи); профессиональных компетенций (умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения, способности создавать программные интерфейсы) в ходе преподавания дисциплин «Иностранный язык для специальных целей» и «Интерфейсы автоматизированных систем обработки информации и управления». На данном этапе большое внимание уделялось взаимоконтролю и самоконтролю студентов, а также осуществлялся внешний (открытый) контроль преподавателя. Этот этап являлся завершающим этапом, в этой связи студенты заканчивали оформление портфолио и осуществляли подготовку для презентации их в группе.

В ходе изучения специальной дисциплины «Интерфейсы автоматизированных систем обработки информации и управления» студенты выполнили ряд проектов с последующей их защитой в группе с использованием мультимедийных презентаций. Выполнение проектов предполагало работу в паре, в ходе которого осуществлялся взаимоконтроль. Студенты выполнили проекты по следующей тематике: «Правило создания справочной системы», «Стандартизация

интерфейсов», «Аппаратные интерфейсы», «Проектирование пиктограмм», «Архитектура: компоненты интерфейса, основные характеристики», «Импорт и экспорт файлов», «Использование буфера обмена», «Этапы проектирования пользовательского интерфейса», «Способы соединения устройств линиями интерфейса». В конце курса студенты выполняли лабораторные работы в парах. Тематикой лабораторных работ явились: «Разработка пользовательского интерфейса», «Создание прототипа интерфейса и его тестирование», «Низкоуровневое проектирование интерфейса: количественная оценка и построение прототипа». Данный вид работы позволил студентам не только научиться использовать в своей деятельности методы и технологии создания интерфейса, но и осуществлять взаимоконтроль. Следует также отметить, что преподаватели осуществляли консультирование и контроль, используя виртуальную образовательную среду Incampus.

В ходе всего периода формирующего эксперимента значительное внимание уделялось научно-практической работе студентов, при этом преподаватель выступал в роли коуча, что являлось одним из важных педагогических условий. Студенты оформляли выполненные исследования в виде научных докладов с представлением презентаций в PowerPoint, а также оформляли свои материалы в виде научных статей и тезисов научных конференций. Результатом явились научные работы в виде научных докладов и опубликованных работ студентов (самостоятельные и в соавторстве с научным руководителем) в сборниках таких конференций, как: XII научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых (Таганрог, 2011), Всероссийской студенческой научной конференции «Отечество в его минуты роковые: переломные моменты российской истории» (Воронеж, 2011), 10-ой международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (Воронеж, 2012), XI-ой международной, научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (Воронеж, 2013), Международной научной конференции «Философские проблемы естествознания и

технических наук» (Ростов-на-Дону, 2014), Всероссийской студенческой научной конференции «Духовно-нравственное осмысление Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.» (Таганрог, 2015), Международной молодежной научной конференции «Межкультурный диалог как фактор сближения народов» (Таганрог, 2015), Международной студенческой научно-практической конференции «Взаимодействие языков и культур в современном мире» (Таганрог, 2015). В результате данной работы нам удалось охватить следующую проблематику: «Образовательные системы в различных странах мира», «Современные технологии в образовательном процессе», «Образование на протяжении всей жизни», «Традиции и инновации в образовании», «Исторические аспекты развития нашей страны», «Воспитание личности в современных образовательных системах», «Технологии обучения в образовательных учреждениях России», «Философские основы образовательного процесса», «Технические аспекты организации учебного процесса», «Роль Великой Отечественной войны в мировой истории», «Художественные произведения, посвященные Великой Отечественной войне», «Страны-союзники СССР в Великой Отечественной войне», «Роль гуманитарных дисциплин в современном вузе», «Самооценка как фактор развития личности», «Гендерные стереотипы», «Виртуальная реальность», «Междисциплинарное взаимодействие в современном образовательном процессе», «Компьютерная лингвистика в обучении» и др.

В ходе изучения курса «Иностранный язык для профессиональных целей» студенты составляли *curriculum vitae* и представляли его в группе. Перед тем как писать *curriculum vitae*, преподаватели представили информацию о значении, содержании и рекомендации *curriculum vitae*. В переводе с латинского языка «*curriculum vitae*» означает «течение жизни», «жизнеописание». Это выражение часто сокращают до CV. В наше время «*curriculum vitae*» – это документ, содержащий информацию о навыках, опыте работы и образовании. Обычно *curriculum vitae* требуется при рассмотрении кандидатуры для найма на работу. Сокращенный и упрощенный вариант этого документа носит французское название «резюме» (*resume*). Само же жизнеописание, т.е. *curriculum vitae*,

отличается от резюме объемом и, как правило, пишется кандидатом для получения должности высокого уровня. В нем дается более подробная, чем в резюме, информация о себе, своем образовании и квалификации [441;451; 469; 470; 471].

Curriculum vitae должно отражать личные качества кандидата и всегда представляет его в лучшем свете. Curriculum vitae – это документ, в котором предмет торговли – сам кандидат. Ему нужно «продать» свои навыки, способности, квалификацию и опыт работодателям. Этот документ может быть использован для подачи заявления на работу в несколько организаций. По этой причине многие кадровые специалисты не принимают curriculum vitae, самостоятельно составленное кандидатом на должность, а предлагают свою собственную анкету. Curriculum vitae должно помочь произвести необходимое впечатление на работодателя, и поэтому не стоит умалчивать о своих сильных качествах.

Следует отметить, что не существует единственного способа написания идеального curriculum vitae. Этот документ кандидат может создавать на свое усмотрение. Curriculum vitae может быть написано традиционно на бумаге или отправлено по электронной почте, его можно написать даже на футболке. Креативный подход дает преимущество над конкурентами, если претендент рассчитывает на творческую работу [451; 469; 470; 471].

Когда используется curriculum vitae?

- Когда работодатель просит аргументировать претендента на вакантное место, почему это рабочее место должно достать именно ему.
- Когда работодатель просто говорит: «Требуется...» без указания требований к кандидату.

Какую информацию должно содержать curriculum vitae?

- Личные данные: имя, адрес, дата рождения, номер телефона и адрес электронной почты.
- Образование и квалификация: ученая степень и информация об университете, который закончил кандидат, информация об оценках или среднем балле.
- Опыт работы и навыки:

Указание предыдущих рабочих мест, владение иностранными языками (например, хороший разговорный английский и испанский), знание ПК (например, владение MS Access и Excel, а также основные навыки веб-дизайна), при желании можно указать наличие водительских прав.

Существуют различные виды curriculum vitae. Рассмотрим их более подробно.

1. Хронологическое curriculum vitae представляет собой изложение карьерной истории в хронологическом порядке, как правило, начиная с указания последнего рабочего места (обратная хронология). Такой подробный биографический отчет обычно хорошо работает как для выпускников вузов, так и кандидатов с опытом работы. Кроме того, у кандидатов немолодого возраста не возникает необходимости подчеркивать свой возраст, а также указывать перерыв в трудовой деятельности.

2. Функциональное curriculum vitae оформляется в виде заявки, имеющей разделы: образование, опыт работы, навыки и основные достижения. Функциональное curriculum vitae, как правило, ориентировано на конкретную должность.

3. Смешанное curriculum vitae представляет собой описание опыта работы, личностных характеристик, информацию об учебной деятельности, при этом кандидат в некоторых пунктах может также указать данные в хронологическом порядке (например, перечень научных конференций и симпозиумов, в которых кандидат принимал участие) [451; 468; 469; 470; 471].

Преподаватели давали следующие рекомендации по составлению и оформлению curriculum vitae:

1. Требуется предоставлять достоверную информацию. Несмотря на то, что нет необходимости сообщать сведения, которые кандидат предпочел бы не разглашать (например, отрицательный результат экзамена, который в целом не повлиял на окончательный результат обучения), не следует давать неточную, вводящую в заблуждение информацию. Curriculum vitae изначально не является юридическим документом, и кандидат не может быть привлечен к ответственности

ни за один из скрытых или домысленных фактов, но если работодатель заподозрит его в ложной информации, он не будет принят на работу. Кроме того, при оформлении на работу и подписании трудового договора *curriculum vitae* автоматически становится юридическим документом, за содержание которого кандидат несет ответственность.

2. *Curriculum vitae* должно быть тщательно и четко изложено. Следует использовать жирный шрифт и курсив для заголовков и важной информации.

3. Необходимо проверить *curriculum vitae* на грамотность. Оно может быть великолепно составлено, но наличие грамматических или синтаксических ошибок вызовет недоверие ко всем сведениям, указанным в тексте. Важно перечитать *curriculum vitae* несколько раз, можно предложить прочесть *curriculum vitae* друзьям и близким.

4. Следует выбрать разумный адрес электронной почты. Подобные адреса для профессиональных контактов не подойдут: `martishka@gmail.com`; `ogogo@mail.ru` и т.д.

5. Требуется поставить свое имя в области нижнего колонтитула так, чтобы оно появлялось на каждой странице [451; 469; 470; 471].

Следует отметить, что обучение студентов написанию *curriculum vitae* подкреплялось конкретными примерами, как положительными, так и отрицательными. Были разобраны типичные ошибки при составлении *curriculum vitae*, а также составлялись различные виды *curriculum vitae*. Отметим также, что обучение студентов написанию *curriculum vitae* дало возможность активизировать деятельность студентов, развить их аналитическую и информационно-коммуникационную компетенции. В данном виде работы преподаватель выступал в роли тьютора, что являлось необходимым педагогическим условием. Следует отметить, что составление *curriculum vitae* способствовало реализации развивающей, обучающей и обобщающей функций контроля.

В ходе всех этапов экспериментальной работы студенты выполняли электронное портфолио (совокупность студенческих работ, грамот, дипломов,

отзывов преподавателей, рекомендаций, представленных на электронных носителях либо онлайн версии). В структуру электронного портфолио вошло:

- 1) выполненное curriculum vitae;
- 2) результаты стартового, промежуточных, диагностических тестов по предмету;
- 3) выполненные эссе «Мои первые впечатления от университета», ряд эссе, посвященных впечатлениям об участии в различного рода мероприятиях;
- 4) сертификаты, грамоты, дипломы;
- 5) программы научных конференций, в которых студенты принимали участие, тезисы докладов, фото- и видеоматериалы с конференций, статьи из сборников научных конференций;
- 6) дополнительные материалы (печатные и Интернет-источники для подготовки к аудиторным занятиям);
- 7) отзывы и рекомендации преподавателей, характеристики;
- 8) веб-квесты и мультимедийные презентации;
- 9) форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития.

На каждом этапе создания портфолио преподаватели консультировали студентов относительно логики, структуры, наполняемости портфолио, использования компьютерных программ для его создания (педагог выступал в роли фасилитатора, коуча, тьютора). Консультации проводились в дистанционном режиме с использованием технологии Skype, Whatsapp, Hangouts, электронной почты, также проводились очные консультации в аудиторном формате. Работа над составлением портфолио студентов способствовала выполнению эмоционально-рефлексивной и обобщающей функций контроля.

Итоговой аттестацией студентов по дисциплине «Иностранный язык» явилась сдача экзамена по методу кейсов. В отличие от студентов контрольной группы, студентам экспериментальной группы предстояло выполнить практическое задание по методу кейсов. Все задания опирались на ранее изученный и проработанный материал, и теперь студентам предстояло продемонстрировать свои практические навыки. Кроме того, мы подобрали

задание таким образом, чтобы они были связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов, тем самым реализуя педагогическое условие – профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля. Итоговая аттестация способствовала реализации важнейшей функции контроля – обобщающей. Пример экзаменационного задания по методу кейсов отражен на рисунке 12.

CARD №11

You work at the large company connected with the designing of printed products. The employer gives you the task, which is to be accomplished by using computer programs such as AdobeInDesign or CorelDRAW. You have worked by using computer program CorelDRAW for many times. Computer program AdobeInDesign is not familiar to you. The employer insists on using the program AdobeInDesign. You have to give arguments to the employer that you can carry out this project with the help of another computer program (CorelDRAW).

Рис. 12. Экзаменационный билет по английскому языку

Таким образом, подводя итоги опытно-экспериментальной работы, следует подчеркнуть, что на протяжении всех четырех лет в ходе контроля создавались выявленные педагогические условия: разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов; профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля; реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде; ИКТ-компетентность преподавателей; вовлечение студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций; выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов. Также в процессе контроля реализовывался весь комплекс функций (корректировочная, предупредительная, обучающая, обобщающая, развивающая, воспитательная, оценочно-диагностическая, мотивационная, обратной связи, информационная,

планирующая, дифференцирующая, эмоционально-рефлексивная, прогностическая и социализирующая), что определило полифункциональность разработанной системы контроля и, соответственно, способствовало ее эффективности.

4.4. Итоги экспериментальной работы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшем образовании

В 2015 – 2016 гг. мы осуществляли обработку, анализ и обобщение полученных результатов. В экспериментальной работе приняли участие 147 человек (75 человек – в контрольной группе (4 учебные группы), 72 человека – в экспериментальной группе (4 учебные группы)).

Анализ результатов контроля уровня сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов

Для контроля уровня сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов осуществлялось его изучение по следующим показателям:

– готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности (тест «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная));

– потребность в осуществлении взаимоконтроля (тест «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная));

– направленность на осуществление самоконтроля (методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда));

– преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации (опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» (А.А. Реан)).

По результатам теста «Анализ своих ограничений» у каждого испытуемого был выявлен перечень ограничений профессионального обучения и профессионализации в целом. По сумме ограничений присваивался балл ограниченности в диапазоне от 0 (нет ограничений) до 10 (выявлены все перечисленные в методике ограничения). После процедуры линейной стандартизации все результаты можно было распределить по трем уровням по данному показателю мотивационного критерия: низкий, средний и высокий уровни показателя. Обозначим контрольную и экспериментальную группы на начальном этапе эксперимента как КГ1 и ЭГ1, а на конечном этапе эксперимента как КГ2 и ЭГ2. Результаты указанной методики в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты оценки ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ 1		ЭГ1	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	7	9,3	9	12,5
Средний	18	24,0	16	22,2
Высокий	50	66,7	47	65,3

В результате анализа полученных данных можно говорить о том, что большинство испытуемых на начальном этапе эксперимента обладает высоким уровнем (66,7% в КГ и 65,3% в ЭГ) ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. Эти студенты не умеют управлять собой; для них характерно отсутствие ясного понимания своих личных ценностей.

Среди этих испытуемых отмечается наличие ценностей, не соответствующих условиям выбранной профессиональной области; отсутствие ясности в вопросе о целях выбранной профессионального пути; наличие целей, не совместимых с условиями будущей работы; остановленное саморазвитие. Для них характерны недостаточность навыка решать проблемы и творческого подхода; неумение влиять на людей; недостаточное понимание особенностей выбранной профессии.

Средним уровнем проявления ограничений в учебно-профессиональной деятельности на начальном этапе эксперимента обладали 24,0% и 22,2% испытуемых в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Для них характерны развитая способность в достаточной мере использовать свое время, энергию, умения; наличие ясного понимания своих личных ценностей, ценностей, соответствующих условиям выбранной профессиональной области; четкость в вопросе о целях выбранной профессионального пути; восприимчивость к новым ситуациям и возможностям. Эти испытуемые понимают особенности выбранной профессии, но не всегда способны эффективно справляться со стрессами современной жизни; испытывают трудности в выборе стратегии, необходимой для принятия решений. Студенты со средним уровнем исследуемого показателя обладают достаточно развитой способностью генерировать новые идеи, но не умеют использовать их. В целом, для этих испытуемых характерна недостаточная способность получать помощь от других людей.

Низким уровнем выявленных ограничений в учебно-профессиональной деятельности и будущей профессиональной деятельности на начальном этапе эксперимента обладали 9,3% и 12,5% испытуемых контрольной и экспериментальной групп. У них выявлены умение управлять собой; ясное понимание своих личных ценностей; отсутствие ценностей, не соответствующих условиям выбранной профессиональной области; четкость в вопросе о целях выбранной профессионального пути. Для этих испытуемых характерны отсутствие целей, не совместимых с условиями будущей работы; ярко выраженные направленность и восприимчивость к новым ситуациям и возможностям; развитые

навыки решать проблемы и творческого подхода. Эти студенты умеют влиять на людей; четко понимают особенности выбранной профессии.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности исследуемого показателя. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровням ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 8).

Таблица 8

Сопоставление результатов оценки ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ^*)

Уровни	Значение критерия φ^*
Низкий	0,61
Средний	0,25
Высокий	0,17

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Анализ оценки ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента позволяет утверждать, что уровень их выраженности существенно снизился во всей выборке испытуемых. Результаты оценки представлены в таблице 9.

Результаты оценки ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента

Уровни	КГ 2		ЭГ2	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	10	13,3	30	41,7
Средний	37	49,4	27	37,5
Высокий	28	37,3	15	20,8

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют средний уровень ограничений в учебно-профессиональной деятельности (49,4%), при этом 37,3% студентов характеризуются наличием большого количества ограничений в учебно-профессиональной деятельности, 13,3% испытуемых обладают умением управлять собой; ясным пониманием своих личных ценностей; отсутствием ценностей, не соответствующих условиям выбранной профессиональной области; четкостью в вопросе о целях выбранной профессионального пути.

В экспериментальной группе высокий уровень ограничений выявлен у 20,8% испытуемых, средний уровень – у 37,5% испытуемых и низкий уровень ограничений – у 41,7%. Это свидетельствует о снижении уровня ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности в экспериментальной группе на конечном этапе эксперимента и повышении способности студентов ЭГ управлять собой; ясно понимать свои личные и профессиональные ценности; четко представлять цели будущей профессиональной деятельности, влиять на людей; четко понимать особенности выбранной профессии.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на

начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 10).

Таблица 10

**Сопоставление результатов оценки ограничений в учебно-
профессиональной и будущей профессиональной деятельности
в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (φ^*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Низкий	3,9*	0,76	4,08**
Средний	1,44	3,21**	2,02*
Высокий	2,28*	3,58**	5,61**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

- в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности в сторону роста способности управлять собой; ясно понимать свои личные и профессиональные ценности; четко представлять цели будущей профессиональной деятельности, влиять на людей; понимать особенности выбранной профессии; при этом, в контрольной группе доля студентов с низким уровнем ограничений в учебно-профессиональной деятельности в ходе эксперимента значимо не изменилась;
- на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с высоким уровнем ограничений в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;
- на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с низким уровнем ограничений в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности;

– на конечном этапе эксперимента в среднем уровне ограничений в учебно-профессиональной деятельности достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено.

Такой показатель мотивационного критерия, как направленность на осуществление самоконтроля исследовался с помощью методики «Уровень субъективного контроля». В данной методике анализировался уровень общей интернальности как показатель субъективного контроля испытуемых. Данные анализа представлены в таблице 11.

Таблица 11

Результаты оценки уровня общей интернальности в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ (%)		ЭГ (%)	
	Начальный этап	Конечный этап	Начальный этап	Конечный этап
Низкий	60,0	29,3	55,6	13,9
Средний	20,0	53,4	23,6	37,5
Высокий	20,0	17,3	20,8	48,6

На начальном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах преобладал низкий уровень общей интернальности (60,0% и 55,6% соответственно), что свидетельствует о том, что испытуемые не видят связи между своими действиями и значимым для них событиям в учебно-профессиональной деятельности, не считают себя способными контролировать собственное развитие в ней. Студенты проявляют низкий уровень субъективного контроля в отношении учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, стремятся возложить ответственность в области достижений, неудач и профессиональных отношений на внешние обстоятельства.

В равных долях студенты контрольной и экспериментальной групп распределились по группам со средним и высоким уровнями общей интернальности. При сопоставлении КГ и ЭГ между собой по показателю общей интернальности с помощью критерия ϕ^* , достоверных различий между группами

не выявлено (φ^* варьируется в диапазоне от 0,120 до 0,534, уровень значимости отличий $p > 0,05$).

На конечном этапе эксперимента контрольная и экспериментальная группы по показателю общей интернальности на низком, среднем и высоком уровнях достоверно различны (таблица 12).

Таблица 12

**Сопоставление результатов оценки общей интернальности
в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (φ^*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Низкий	4,11**	0,41	3,57**
Средний	2,0*	4,1**	1,69*
Высокий	2,28*	3,76**	5,51**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровне субъективного контроля в сторону его роста; при этом в контрольной группе доля студентов с высоким уровнем субъективного контроля в учебно-профессиональной деятельности в ходе эксперимента значимо не изменилась;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с низким и средним уровнями субъективного контроля в учебно-профессиональной деятельности;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с высоким уровнем субъективного контроля в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

Такой показатель мотивационного критерия, как преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации исследовался с помощью опросника «Мотивация успеха и боязнь неудач». Для единообразия

представления результатов исследования мы рассматривали мотивацию на избегание неудач как низкий уровень положительной мотивации, мотивацию на достижение успеха как высокий уровень положительной мотивации, неопределенность мотивации как средний уровень положительной мотивации в учебно-профессиональной деятельности. Данные анализа представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты оценки уровня положительной мотивации в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ (%)		ЭГ (%)	
	Начальный этап	Конечный этап	Начальный этап	Конечный этап
Низкий	66,7	26,7	70,8	16,7
Средний	21,3	53,3	22,2	38,9
Высокий	12,0	20,0	7,0	44,4

На начальном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах преобладал низкий уровень мотивации на достижение успеха (66,7% в КГ и 70,8% в ЭГ), что свидетельствует о том, что испытуемые переживают потребность избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Начиная дело, они уже заранее опасаются возможных неудач, думают о путях избегания гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

В равных долях студенты контрольной и экспериментальной группы проявляют средний уровень мотивации на достижения успеха.

Среди испытуемых 12,0% КГ и 7,0% ЭГ обладают высоким уровнем положительной мотивации. Они настойчивы, целеустремлены и уверены в успехе в учебно-профессиональной деятельности. При сопоставлении КГ и ЭГ между собой с помощью критерия ϕ^* достоверных различий между группами не выявлено (ϕ^* варьируется в диапазоне от 0,34 до 0,46, уровень значимости отличий $p > 0,05$).

На конечном этапе эксперимента контрольная и экспериментальная группы по показателю положительной мотивации в учебно-профессиональной

деятельности на низком, среднем и высоком уровнях достоверно различны (таблица 14).

Таблица 14

**Сопоставление результатов оценки положительной мотивации
в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (φ*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Низкий	3,98**	0,30	3,63**
Средний	1,9*	4,21**	1,71*
Высокий	2,45*	3,52**	5,52**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровне положительной мотивации в учебно-профессиональной деятельности в сторону ее роста; при этом, в контрольной группе доля студентов с высоким уровнем положительной мотивации в учебно-профессиональной деятельности в ходе эксперимента значимо не изменилась;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с низким и средним уровнями положительной мотивации в учебно-профессиональной деятельности;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с высоким уровнем положительной мотивации в учебно-профессиональной деятельности.

Для определения единого уровня сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов была составлена сводная таблица уровней по трем методикам, при этом низкий уровень по методике оценивался в 0,5 баллов, средний уровень - в 1 балл, высокий уровень – 1,5 балла. Для теста «Анализ своих ограничений»

использовалась обратная шкала: низкий уровень ограничений – 1,5 балла, средний уровень – 1 балл, высокий уровень – 0,5 баллов.

По итогам сопоставления результатов трех методик у каждого испытуемого в баллах, в выборке данные распределились в диапазоне от 1,5 балла до 4,5 баллов. Для распределения испытуемых по группам в соответствии с пороговым, базовым и продвинутым уровнями сформированности мотивационного критерия нами была проведена процедура z-стандартизации. Таким образом, испытуемые с показателем 1,5 балла относятся к группе с пороговым уровнем сформированности мотивационного критерия, с показателями от 2 до 4 баллов – к группе с базовым уровнем, с показателем 4,5 балла – к группе с продвинутым уровнем. Исходя из этого, можно провести анализ обобщенных данных по уровням сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов (таблица 15).

Таблица 15

Результаты контроля уровня сформированности мотивационного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	48	64,0	46	63,8
Базовый	17	22,7	16	22,3
Продвинутый	10	13,3	10	13,9

При анализе результатов можно видеть, что большинство испытуемых на начальном этапе эксперимента обладали пороговым уровнем сформированности мотивационного критерия (64,0% в КГ и 63,8% в ЭГ), что позволяет сделать вывод о том, что большинству испытуемых свойственно неумение управлять собой; отсутствие ясного понимания своих личных ценностей; наличие ценностей, не соответствующих условиям выбранной профессиональной области; отсутствие ясности в вопросе о целях выбранной профессионального пути; наличие целей, не совместимых с условиями будущей работы. Эти испытуемые недостаточно

понимают особенности выбранной профессии; обладают низким уровнем субъективного контроля в отношении учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности, стремятся возложить ответственность в области достижений, неудач и профессиональных отношений на внешние обстоятельства; у них преобладает «отрицательная» мотивация.

В контрольной и экспериментальной группах базовый уровень сформированности мотивационного критерия представлен у 22,7% и 22,3% испытуемых соответственно. Для этих студентов характерны развитая способность в достаточной мере использовать свое время, энергию, умения; наличие ясного понимания своих личных ценностей, ценностей, соответствующих условиям выбранной профессиональной области; четкость в вопросе о целях выбранной профессионального пути; восприимчивость к новым ситуациям и возможностям; понимание особенностей выбранной профессии, но неспособность всегда эффективно справляться со стрессами современной жизни; трудности в выборе стратегии, необходимой для принятия решений; достаточно развитая способность генерировать новые идеи, но неумение использовать их; недостаточная способность получать помощь от других людей; высокий уровень субъективного контроля в отношении своих неудач и профессиональных отношений, но преобладание ориентации на внешние обстоятельства в области собственных достижений; преобладание «положительной» мотивации.

Продвинутый уровень сформированности мотивационного критерия выявлен в контрольной и экспериментальной группах у 13,3% и 13,9% испытуемых соответственно.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 16).

Таблица 16

**Сопоставление результатов оценки уровня сформированности
мотивационного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента
(φ^*)**

Уровни	Значение критерия φ^*
Пороговый	0,01
Базовый	0,05
Продвинутый	0,07

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Контроль сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на конечном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах позволил заметить ряд существенных изменений. Результаты представлены в таблице 17.

Таблица 17

**Результаты контроля уровня сформированности мотивационного
критерия в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента**

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	22	29,3	13	18,0
Базовый	39	52,0	25	34,7
Продвинутый	14	18,7	34	47,3

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют базовый уровень сформированности мотивационного критерия (52,0%). При этом в контрольной группе 29,3% студентов обладают пороговым уровнем сформированности мотивационного критерия и только 18,7% проявляют умение

управлять собой, ясность целей профессионального развития, положительную мотивацию в учебно-профессиональной деятельности на высоком уровне.

В экспериментальной группе пороговый уровень выявлен только у 18,0% испытуемых, базовый – у 34,7%, а продвинутый уровень – у 47,3% опрошенных, что свидетельствует о повышении уровня сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов.

Нами была проведена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 18).

Таблица 18

**Сопоставление результатов контроля уровня сформированности
мотивационного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах
эксперимента (ϕ^*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Пороговый	1,65*	4,2**	5,68**
Базовый	2,10*	3,7**	1,87*
Продвинутый	3,73**	0,88	4,05**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Для наглядности полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 13.

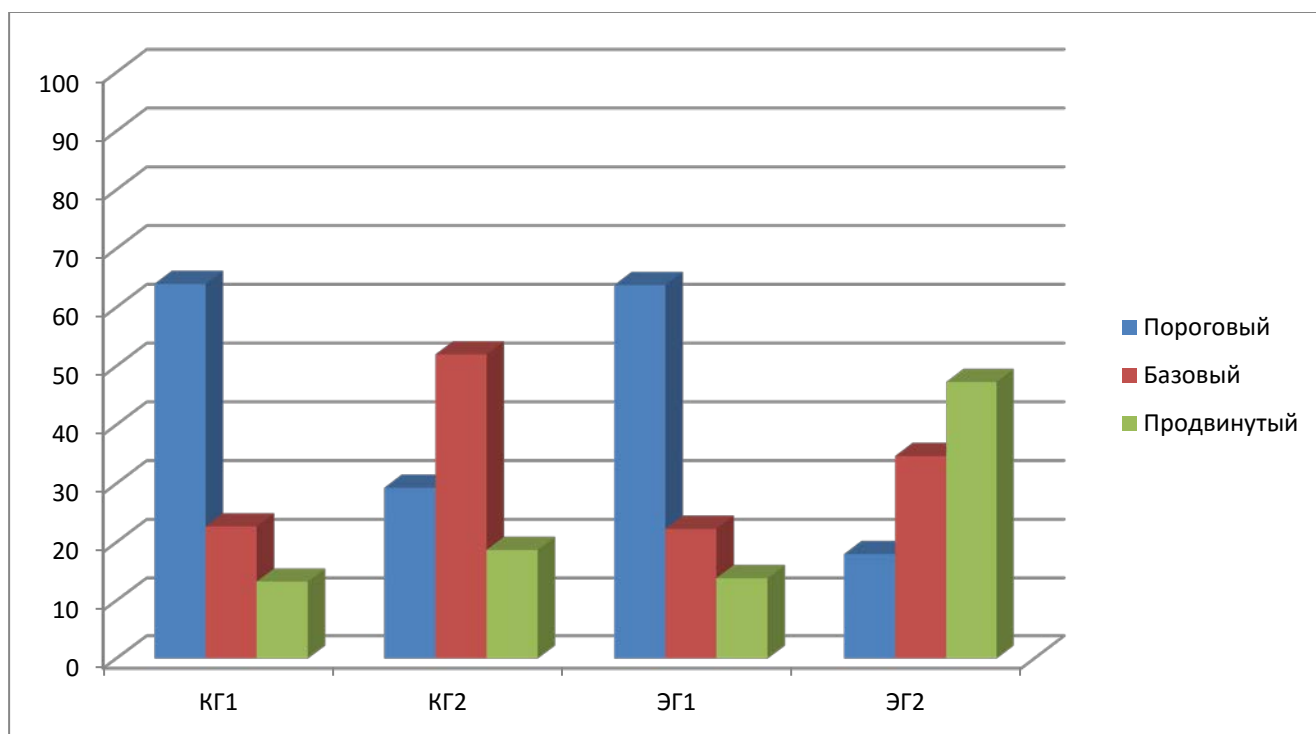


Рис. 13. Результаты контроля уровня сформированности мотивационного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Таким образом, можно сделать выводы:

- в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов в сторону роста готовности и потребности анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности; потребности в осуществлении взаимоконтроля; направленности на осуществление самоконтроля; положительной мотивации в учебно-профессиональной деятельности;

- на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с пороговым и базовым уровнями сформированности мотивационного критерия;

- на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности мотивационного критерия;

– на конечном этапе эксперимента в контрольной группе достоверно выше доля студентов с базовым уровнем, а в экспериментальной группе – с продвинутым уровнем сформированности мотивационного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов.

Анализ результатов контроля уровня сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов

Для контроля уровня сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов нами были использованы методика «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС), а также эссе, направленное на выявление умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности; умения работать в команде; потребности в коммуникативной и организаторской деятельности; умения и навыков взаимоконтроля и самоконтроля.

По результатам методики (КОС) данные распределяются на 5 уровней: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. В ходе обработки данных нами была проведена процедура z-стандартизации, согласно которой полученные результаты можно было объединить по трем уровням: низкому, среднему и высокому, соотносящимся с описанными нами пороговым, базовым и продвинутым уровнями сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов. Результаты указанной методики в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 19.

Таблица 19

Результаты оценки коммуникативных и организаторских склонностей в ЭГ и КГ на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ 1		ЭГ1	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	66	88,0	62	86,1
Средний	8	10,7	9	12,5
Высокий	1	1,3	1	1,4

В результате анализа полученных данных можно говорить о том, что большинство испытуемых на начальном этапе эксперимента обладает низким уровнем (88,0% в КГ и 86,1% в ЭГ) коммуникативных и организаторских склонностей. Эти студенты не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений. У них нет стремления проявить свои способности в учебно-профессиональной деятельности и в учебной группе, отстаивать свое мнение, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено.

Средним уровнем развития организаторских и коммуникативных склонностей на начальном этапе эксперимента обладали 10,7% и 12,5% испытуемых в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Для них характерно выраженное стремление к контактам с людьми, умение отстаивать свое мнение, планировать свою учебно-профессиональную деятельность и будущую работу, но потенциал данных способностей не отличается высокой устойчивостью, необходимая дополнительная воспитательная работа, психолого-педагогическое сопровождение.

Высоким уровнем развития организаторских и коммуникативных склонностей на начальном этапе эксперимента обладали 1,3% и 1,4% испытуемых контрольной и экспериментальной групп. У них выявлены сформированные потребности в коммуникативной и организаторской деятельности и активном стремлении к ней, достаточная инициативность, предпочтение в важном деле или в сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваться, чтобы оно было принято товарищами, настойчивость в учебно-профессиональной деятельности.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню

сформированности исследуемого критерия. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности организаторских и коммуникативных склонностей студентов на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 20).

Таблица 20

Сопоставление результатов оценки организаторских и коммуникативных склонностей в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ*)

Уровни	Значение критерия φ*
Низкий	0,342
Средний	0,342
Высокий	0,048

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Анализ оценки организаторских и коммуникативных склонностей в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента позволяет утверждать, что уровень их сформированности существенно повысился во всей выборке испытуемых. Результаты оценки представлены в таблице 21.

Таблица 21

Результаты оценки коммуникативных и организаторских склонностей в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента

Уровни	КГ 2		ЭГ 2	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	15	20,0	6	8,3
Средний	45	60,0	38	52,8
Высокий	15	20,0	28	38,9

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют средний уровень организаторских и коммуникативных склонностей (60,0%), при этом

20,0% студентов не проявляют умения отстаивать свое мнение, планировать свою учебно-профессиональную деятельность и будущую работу, столько же испытуемых (20,0%) способны принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваться, чтобы оно было принято товарищами, проявляют настойчивость в учебно-профессиональной деятельности .

В экспериментальной группе низкий уровень выявлен только у 8,3% испытуемых, средний уровень – у 52,8% испытуемых и высокий уровень – у 38,9%. Это свидетельствует о повышении уровня способности к планированию своей деятельности, организации деятельности с вовлечением в нее людей и различных ресурсов.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 22).

Таблица 22

Сопоставление результатов оценки организаторских и коммуникативных склонностей в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (φ^*)

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Низкий	2,28*	9,04**	10,9**
Средний	1,78*	6,63**	6,6**
Высокий	2,44**	4,1**	5,43**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях организаторских и коммуникативных склонностей в сторону роста склонности к организаторской деятельности и коммуникации;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с низким и средним уровнями организаторских и коммуникативных склонностей;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с высоким уровнем организаторских и коммуникативных склонностей.

Приведенные выводы коррелируют с результатами анализа эссе студентов, в котором выявлялось наличие умений и навыков взаимоконтроля и самоконтроля. В соответствии с определением указанных умений и навыков в эссе, мы констатировали высокий, средний и низкий уровень сформированности навыков взаимоконтроля и самоконтроля. Данные анализа представлены в таблице 23.

Таблица 23

Уровни сформированности навыков контроля и взаимоконтроля в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ (%)		ЭГ (%)	
	Начальный этап	Конечный этап	Начальный этап	Конечный этап
Низкий	80,0	22,7	87,5	9,7
Средний	13,3	53,3	9,7	59,7
Высокий	6,7	24,0	2,8	16,6

Таким образом, полученные в результате анализа эссе данные согласуются с результатами оценки коммуникативных и организаторских склонностей в контрольной и экспериментальной группах. Данное соответствие было проверено нами с помощью коэффициента корреляции Пирсона (r_{xy}). Мы сопоставляли данные оценки организаторских и коммуникативных склонностей с данными эссе в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента. Корреляция между этими данными выявлена на уровне значимости $p \leq 0,01$ ($r_{xy}=0,782$ в КГ и $r_{xy}=0,881$ в ЭГ).

Для определения единого уровня сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки

студентов была составлена сводная таблица уровней по двум методикам, при этом низкий уровень по методике оценивался в 0,5 баллов, средний уровень – в 1 балл, высокий уровень – 1,5 балла.

Таблица 24

Определение сводного уровня сформированности деятельностного критерия в контрольной и экспериментальной группах (балл)

Уровни	Низкий	Средний	Высокий
Низкий	1	1,5	2
Средний	1,5	2	2,5
Высокий	2	2,5	3

По итогам сопоставления результатов двух методик у каждого испытуемого в баллах, в выборке данные распределились в диапазоне от 1 балла до 3 баллов. Для распределения испытуемых по группам в соответствии с пороговым, базовым и продвинутым уровнями сформированности деятельностного критерия нами была проведена процедура z-стандартизации. Таким образом, испытуемые с показателем 1 балл относятся к группе с пороговым уровнем сформированности деятельностного критерия, с показателями от 1,5 до 2,5 баллов – к группе с базовым уровнем, с показателем 3 балла – к группе с продвинутым уровнем. Исходя из этого, можно провести анализ обобщенных данных по уровням сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов (таблица 25).

Таблица 25

Результаты контроля уровня сформированности деятельностного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	64	85,3	61	84,7
Базовый	10	13,4	11	15,3
Продвинутый	1	1,3	0	0,0

При анализе результатов можно видеть, что большинство испытуемых на начальном этапе эксперимента обладали пороговым уровнем сформированности

деятельностного критерия (85,3% в КГ и 84,7% в ЭГ), что позволяет сделать вывод о недостатке способности проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности; работать в команде; потребностей в коммуникативной и организаторской деятельности; навыков самоконтроля и взаимоконтроля.

В контрольной и экспериментальной группах базовый уровень сформированности деятельностного критерия представлен у 13,4% и 15,3% испытуемых соответственно, для поддержания и развития организаторских и коммуникативных склонностей, а также навыков самоконтроля и взаимоконтроля этих испытуемых необходима целенаправленная коррекционная работа.

Продвинутый уровень сформированности деятельностного критерия, характерный для развитых организаторских и коммуникативных способностей, а также навыков самоконтроля и взаимоконтроля, выявлен в контрольной и экспериментальной группах у 1,3% и 0,0% испытуемых соответственно.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности исследуемого критерия. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 26).

Таблица 26

**Сопоставление результатов контроля уровня сформированности
деятельностного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента
(φ^*)**

Уровни	Значение критерия φ^*
Пороговый	0,10
Базовый	0,32
Продвинутый	1,3

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Контроль сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на конечном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах позволил заметить ряд существенных изменений. Результаты контроля представлены в таблице 27.

Таблица 27

Результаты контроля уровня сформированности деятельностного критерия в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	13	17,3	8	11,1
Базовый	46	61,3	34	47,2
Продвинутый	16	21,4	30	41,7

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют базовый уровень сформированности деятельностного критерия (61,3%). При этом, в контрольной группе 17,3% студентов обладают пороговым уровнем сформированности деятельностного критерия, и только 21,4% проявляют организаторские склонности, способности к планированию, самоконтролю и взаимоконтролю на высоком уровне.

В экспериментальной группе пороговый уровень выявлен только у 11,1% испытуемых, базовый уровень характерен для 47,2% испытуемых, а продвинутый уровень – у 41,7% опрошенных, что свидетельствует о росте способности к планированию и организации деятельности, самоконтролю и взаимоконтролю в экспериментальной группе.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном

этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 28).

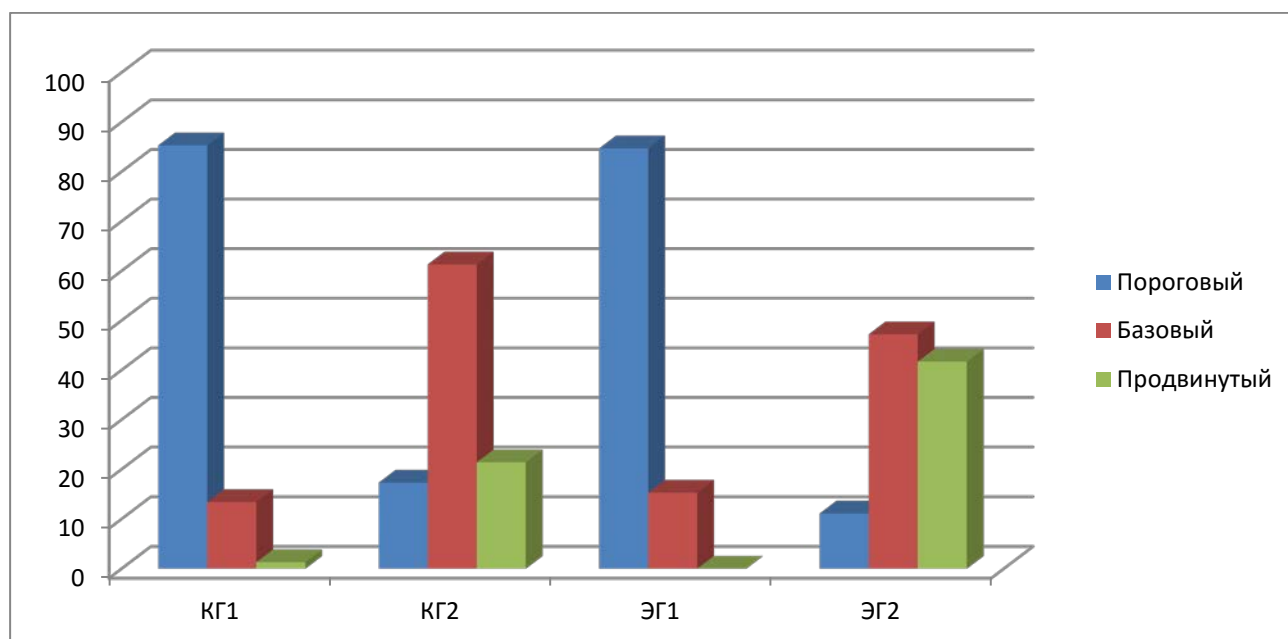
Таблица 28

**Сопоставление результатов контроля уровня сформированности
деятельностного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах
эксперимента (φ^*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Пороговый	1,65*	8,98**	9,95**
Базовый	1,72*	6,29**	5,77**
Продвинутый	2,43**	4,39**	6,85**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Для наглядности полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 14.



**Рис. 14. Результаты контроля уровня сформированности
деятельностного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента**

Таким образом, можно сделать выводы:

– в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях сформированности деятельностного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов в сторону роста умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности; умения работать в команде; потребности в коммуникативной и организаторской деятельности; умения и навыков взаимоконтроля и самоконтроля;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с пороговым и базовым уровнями сформированности деятельностного критерия;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности деятельностного критерия.

Анализ результатов контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов

Для контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов осуществлялось его изучение по следующим показателям:

– положительное отношение студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам (использовался модифицированный вариант методики «20 утверждений» (М. Кун, Т. Мак-Партленд, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная));

– адекватная самооценка в учебной деятельности (использовался модифицированный вариант методики «Анкета самооценки личности» (С.А. Будасси, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)).

По результатам модифицированного варианта методики «20 утверждений» данные распределяются на три уровня выраженности положительного отношения студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его

результатам: низкий, средний, высокий. Результаты указанной методики на начальном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах представлены в таблице 29.

Таблица 29

Результаты оценки отношения в КГ и ЭГ к процессу контроля сформированности компетенций и его результатам на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ 1		ЭГ1	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	38	50,7	37	51,4
Средний	30	40,0	28	38,9
Высокий	7	9,3	7	9,7

В результате анализа полученных данных можно говорить о том, что большинство испытуемых (50,7% в КГ и 51,4% в ЭГ) на начальном этапе эксперимента не обладают положительным отношением к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам. Для этих студентов характерно отрицательное или размытое отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций, отсутствие разносторонних представлений о себе в ситуации подготовки и реализации контроля, понимания его важности для развития себя как будущего профессионала.

Средним уровнем сформированности положительного отношения к контролю и его результатам на начальном этапе эксперимента обладали 40,0% и 38,9% испытуемых в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Для них характерно нейтральное или неустойчиво положительное отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций, размытое представление о себе в ситуации подготовки и реализации контроля и вместе с тем понимание его важности для развития себя как будущего профессионала.

Высоким уровнем развития положительного отношения к контролю и его результатам на начальном этапе эксперимента обладали 9,3% и 9,7% испытуемых контрольной и экспериментальной групп. Для этих студентов характерно позитивное, творческое отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций; желание проверить уровень собственных компетенций, ответственное отношение при подготовке к контролю сформированности своих компетенций, умение видеть положительные стороны, необходимость и важность контроля своих компетенций.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности исследуемого критерия. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по характеру отношения к контролю сформированности компетенций и его результату на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 30).

Таблица 30

Сопоставление оценки отношения к процессу контроля сформированности компетенций и его результатам в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (ϕ^*)

Уровни	Значение критерия ϕ^*
Низкий	0,08
Средний	0,07
Высокий	0,06

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Анализ отношения к процессу контроля сформированности компетенций и его результатам в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента позволяет утверждать, что его характер существенно изменился в

сторону положительного во всей выборке испытуемых. Результаты оценки представлены в таблице 31.

Таблица 31

Результаты оценки отношения в КГ и ЭГ к процессу контроля сформированности компетенций и его результатам на конечном этапе эксперимента

Уровни	КГ 2		ЭГ2	
	Чел.	%	Чел.	%
Низкий	19	25,3	6	8,3
Средний	47	62,7	35	48,7
Высокий	9	12,0	31	43,0

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют средний уровень сформированности положительного отношения к контролю компетенций и его результату (62,7%), при этом 25,3% студентов проявляют отрицательное или размытое отношение к контролю сформированности компетенций, не понимают его важности для развития себя как будущего профессионала, 12,0% испытуемых проявляют позитивное отношение к контролю сформированности компетенций; желание проверить уровень собственных компетенций, ответственное отношение при подготовке к контролю сформированности своих компетенций.

В экспериментальной группе низкий уровень выявлен только у 8,3% испытуемых, средний уровень – у 48,7% испытуемых и высокий уровень – у 43,0%.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 32).

**Сопоставление оценки отношения к процессу контроля
сформированности компетенций и его результатам в КГ и ЭГ на
конечном этапе эксперимента (φ*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Низкий	2,82**	3,11**	5,92**
Средний	1,69*	2,75**	1,65*
Высокий	4,33**	0,50	3,99**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в отношении к контролю компетенций и его результату: испытуемые за время эксперимента стали более положительно относиться к процессу и результату контроля сформированности компетенций, повысился уровень понимания его значимости в профессионально-личностном развитии;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с низким и средним уровнем развития положительного отношения к контролю сформированности компетенций и его результату; достоверно больше доля испытуемых с высоким уровнем развития положительного отношения к контролю сформированности компетенций.

Эмоционально-оценочный критерий также оценивался по такому показателю, как адекватная самооценка в учебной деятельности, который исследовался с помощью модифицированного варианта методики «Анкета самооценки личности». Данная методика позволяет определить особенности оценки самого себя в учебной деятельности, при этом самооценка может быть заниженной, адекватной и завышенной. Для приведения полученных данных к

трехуровневой шкале (низкий, средний и высокий уровень) они были подвергнуты процедуре линейной стандартизации. В результате были получены:

– интервалы с крайними значениями самооценки (завышенными и заниженными), которые соответствуют низкому уровню адекватности оценки себя в учебной деятельности;

– интервалы с умеренно заниженными и умеренно завышенными значениями оценки себя в учебной деятельности, которые соответствуют среднему уровню исследуемого показателя;

– интервал с адекватной оценкой себя, который соответствует высокому уровню исследуемого показателя.

Данные анализа показателя самооценки в контрольной и экспериментальной группах на различных этапах эксперимента представлены в таблице 33.

Таблица 33

Уровни самооценки в учебной деятельности в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Уровни	КГ (%)		ЭГ (%)	
	Начальный этап	Конечный этап	Начальный этап	Конечный этап
Низкий	48,0	20,0	47,2	9,7
Средний	30,7	69,3	33,3	41,6
Высокий	21,3	10,7	19,5	48,7

На начальном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах преобладали испытуемые с низким уровнем адекватности самооценки в учебной деятельности (48,0% и 47,2% соответственно). Для этих студентов свойственны заниженная или завышенная оценка себя в учебной деятельности, чрезмерная самокритичность, неуверенность в своих силах или, наоборот, не критичное отношение к себе в учебной деятельности.

Средний уровень адекватности самооценки в учебной деятельности в контрольной и экспериментальной группах выявлен у 30,7% и 33,3% испытуемых соответственно. Для них характерны несколько заниженная оценка себя в учебной деятельности, некоторая излишняя самокритичность, неуверенность в своих силах.

Высокий уровень адекватности самооценки в учебной деятельности свойственен для 21,3% и 19,5% студентов КГ и ЭГ соответственно.

На конечном этапе эксперимента в контрольной группе оценка себя в учебной деятельности меняется, становится достоверно больше доля студентов со средним уровнем адекватности самооценки в учебной деятельности ($\varphi^*=3,21$, $\rho \leq 0,01$). В экспериментальной группе на конечном этапе эксперимента достоверно больше ($\varphi^*=4,45$, $\rho \leq 0,01$) доля испытуемых с высоким уровнем адекватности самооценки в учебной деятельности и достоверно меньше ($\varphi^*=5,64$, $\rho \leq 0,01$) доля испытуемых с низким уровнем адекватности самооценки в учебной деятельности. Следовательно, можно сделать вывод о росте уровня адекватности самооценки в учебной деятельности в экспериментальной группе в сравнении с контрольной группой на конечном этапе эксперимента и в сопоставлении с самой собой на начальном этапе эксперимента.

Для определения единого уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов была составлена сводная таблица уровней по двум методикам, при этом низкий уровень по методике оценивался в 0,5 баллов, средний уровень – в 1 балл, высокий уровень – 1,5 балла.

Согласно процедуре z-стандартизации, были определены группы испытуемых с пороговым, базовым и продвинутым уровнями сформированности эмоционально-оценочного критерия, процентное соотношение которых в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента представлено в таблице 34.

Таблица 34

Результаты контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	39	52,0	38	52,8
Базовый	27	36,0	25	34,7
Продвинутый	9	12,0	9	12,5

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе эксперимента 52,0% и 52,8% испытуемых обладали пороговым уровнем сформированности эмоционально-оценочного критерия, что позволяет сделать вывод о наличии отрицательного или размытого отношения к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций, отсутствию разносторонних представлений о себе в ситуации подготовки и реализации контроля, понимания его важности для развития себя как будущего профессионала. Также для этих испытуемых характерна низкая или завышенная самооценка себя в учебной деятельности, чрезмерная самокритичность, неуверенность в своих силах или, наоборот, некритичное отношение к себе в учебной деятельности.

В контрольной и экспериментальной группах базовый уровень сформированности эмоционально-оценочного критерия представлен у 36,0% и 34,7% испытуемых соответственно. У них в целом сформировано положительное отношение к процессу обучения и к контролю сформированности компетенций, достаточно сформированы представления о позитивной роли контроля для развития себя как будущего профессионала и неизбежных негативных эффектах, которые его сопровождают, но присутствует неуверенность в своих силах, отмечается слабая степень выраженности понимания важности подготовки к контролю, позитивное отношение к нему неустойчиво.

Продвинутый уровень сформированности эмоционально-оценочного критерия, характеризующийся позитивным, творческим отношением к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций; отсутствием боязни получить плохой результат, верой в собственные силы, желанием проверить уровень собственных компетенций, ответственным отношением при подготовке к контролю сформированности своих компетенций, умением видеть положительные стороны, пониманием необходимости и важности контроля своих компетенций; адекватной оценкой себя в учебной деятельности, выявлен в контрольной и экспериментальной группах у 12,0% и 12,5% испытуемых соответственно.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности исследуемого критерия. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности эмоционально-оценочного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 35).

Таблица 35

Сопоставление результатов контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ^*)

Уровни	Значение критерия φ^*
Пороговый	0,09
Базовый	0,02
Продвинутый	0,08

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Контроль сформированности эмоционально-оценочного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на конечном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах позволил заметить ряд существенных изменений. Результаты контроля представлены в таблице 36.

Таблица 36

Результаты контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	18	24,0	8	11,1
Базовый	45	60,0	37	51,4
Продвинутый	12	16,0	27	37,5

При анализе результатов можно видеть, что и в контрольной группе, и в экспериментальной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют базовый уровень сформированности эмоционально-оценочного критерия (60,0% и 51,4% соответственно). При этом в контрольной группе 24,0% студентов обладают пороговым уровнем сформированности эмоционально-оценочного критерия, и только 16,0% проявляют позитивное, творческое отношение к процессу обучения в целом и к контролю сформированности компетенций.

В экспериментальной группе пороговый уровень выявлен лишь у 11,1% испытуемых, а продвинутый уровень – у 37,5% опрошенных.

Нами была проведена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 37).

Таблица 37

Сопоставление результатов контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента (φ^*)

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Пороговый	2,07*	3,50**	5,6**
Базовый	1,03	2,91**	2,39**
Продвинутый	2,97**	0,69	3,08**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Для наглядности полученные данные представлены в диаграмме на рисунке 15.

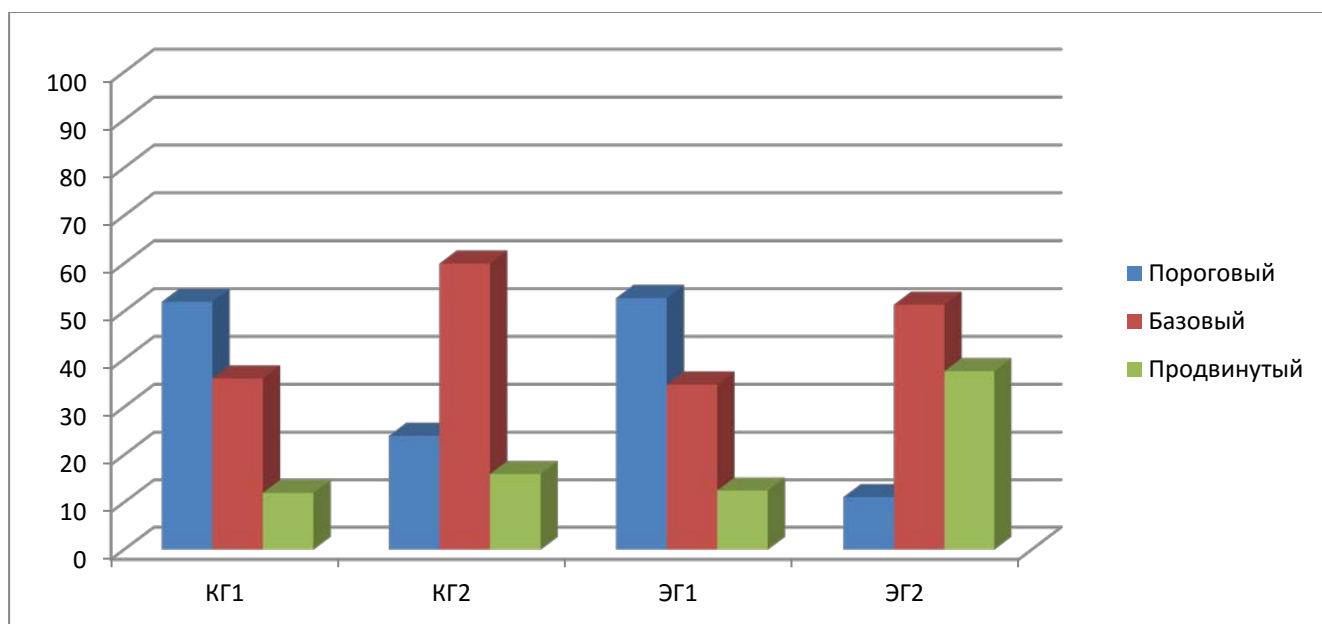


Рис. 15. Результаты контроля уровня сформированности эмоционально-оценочного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Таким образом, можно сделать выводы:

- в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях сформированности эмоционально-оценочного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов в сторону роста адекватности самооценки в учебной деятельности и положительного отношения к контролю сформированности компетенций и его результатам, преобладающим оказывается базовый уровень сформированности эмоционально-оценочного критерия;

- на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с пороговым уровнем сформированности эмоционально-оценочного критерия;

- на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности эмоционально-оценочного критерия;

- на конечном этапе эксперимента в базовом уровне сформированности эмоционально-оценочного критерия достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено.

Анализ результатов контроля уровня сформированности рефлексивного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов

Для контроля уровня сформированности рефлексивного критерия мы использовали методику диагностики уровня развития рефлексии (А.В. Карпов).

Методика позволяет рассмотреть рефлексивность в трех аспектах: ситуативном (обеспечивает самоконтроль в актуальной ситуации, но не предполагает анализа прошлого опыта и прогнозирования возможного будущего), ретроспективном (обеспечивает глубокий анализ своих поступков и поведения в прошлом), перспективном (направлена на анализ вероятных исходов актуальной ситуации). Методика дает возможность определить низкий, средний и высокий уровни рефлексивности испытуемых, характеристика которых отражает описанные нами уровни сформированности рефлексивного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов (пороговый, базовый и продвинутый уровень соответственно). Полученные результаты контроля сформированности указанного критерия в контрольной и экспериментальной группах на начало эксперимента представлены в таблице 38.

Таблица 38

Результаты контроля уровня сформированности рефлексивного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	59	78,67	57	79,2
Базовый	15	20,0	14	19,4
Продвинутый	1	1,33	1	1,4

При анализе результатов можно видеть, что большинство испытуемых на начальном этапе эксперимента обладали пороговым уровнем сформированности рефлексивного критерия (78,67% в КГ и 79,2% в ЭГ), что позволяет сделать вывод о том, что студенты в целом слабо проявляют готовность и способность к

ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля.

В контрольной и экспериментальной группах базовый уровень сформированности рефлексивного критерия представлен у 20,0% и 19,4% испытуемых соответственно. Для них характерен достаточный уровень готовности и способности к ситуативной и ретроспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля при неразвитой перспективной рефлексии.

Продвинутый уровень сформированности рефлексивного критерия, при котором у испытуемых отмечается высокая готовность и способность к ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля, выявлен в контрольной и экспериментальной группах у 1,33% и 1,4% испытуемых соответственно.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности исследуемого критерия. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности рефлексивного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 39).

Таблица 39

Сопоставление результатов контроля уровня сформированности рефлексивного критерия в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ^*)

Уровни	Значение критерия φ^*
Пороговый	0,318
Базовый	0,306
Продвинутый	1,49

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Контроль сформированности рефлексивного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов на конечном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах позволил заметить ряд существенных изменений. Результаты контроля представлены в таблице 40.

Таблица 40

Результаты контроля уровня сформированности рефлексивного критерия в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента

Уровни	КГ		ЭГ	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	21	28,0	10	13,89
Базовый	42	56,0	33	45,83
Продвинутый	12	16,0	29	40,28

При анализе результатов можно видеть, что в контрольной группе большинство испытуемых на конечном этапе эксперимента проявляют базовый уровень сформированности рефлексивного критерия (56,0%). При этом 28,0% студентов слабо проявляют готовность и способность к ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля, и только 16,0% готовы и способны к ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии собственной деятельности и результатам контроля на высоком уровне.

В экспериментальной группе пороговый уровень выявлен лишь у 13,89% испытуемых. Практически в равных долях (45,83% и 40,28%) представлены испытуемые с базовым и продвинутым уровнями сформированности рефлексивного критерия, что свидетельствует о достаточном и высоком уровне готовности и способности к рефлексии.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на

начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 41).

Таблица 41

**Сопоставление результатов контроля уровня сформированности
рефлексивного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента
(φ^*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Пороговый	2,0*	6,18**	8,16**
Базовый	1,2	4,5**	3,69**
Продвинутый	3,31**	3,5**	5,3**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Для наглядности полученные данные представлены в диаграмме (рис.16).

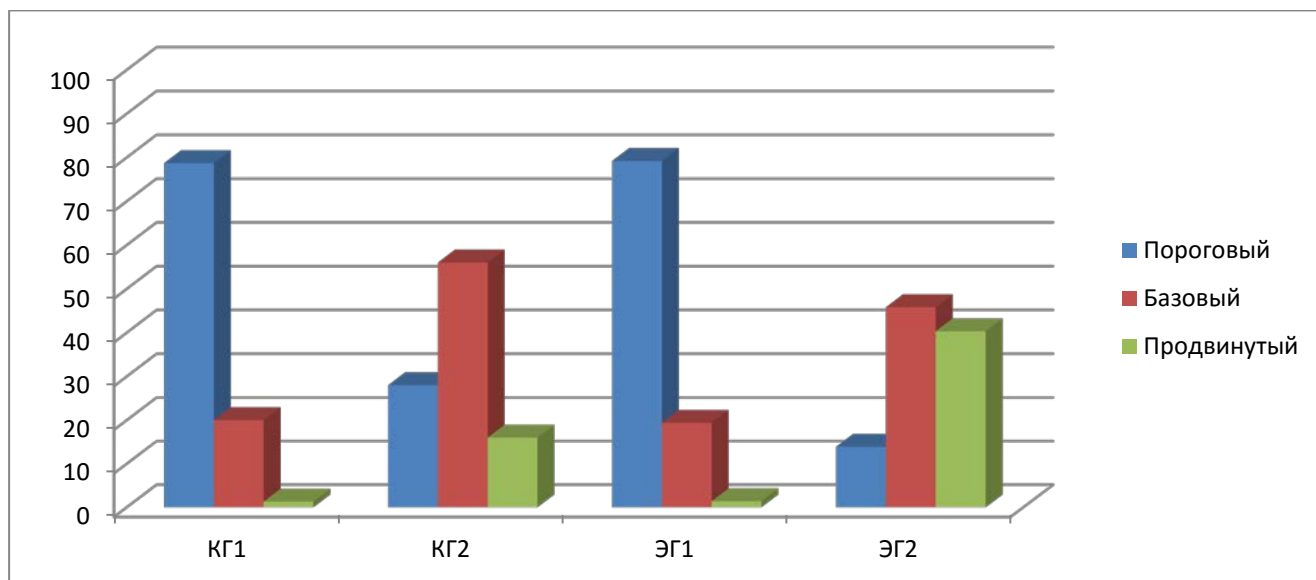


Рис. 16. Результаты контроля уровня сформированности рефлексивного критерия в КГ и ЭГ на различных этапах эксперимента

Таким образом, можно сделать выводы:

– в контрольной и экспериментальной группах на конечном этапе эксперимента произошли достоверные изменения в уровнях сформированности

рефлексивного критерия системы полифункционального контроля профессиональной подготовки студентов в сторону роста способности и готовности к рефлексии собственной деятельности и результатам контроля; преобладающим является базовый уровень сформированности рефлексивного критерия;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше, чем в контрольной, доля испытуемых с пороговым уровнем сформированности рефлексивного критерия;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно больше, чем в контрольной, доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности рефлексивного критерия;

– на конечном этапе эксперимента в базовом уровне сформированности рефлексивного критерия достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами не выявлено.

В ходе экспериментальной работы мы также произвели «замер» общекультурных компетенций (ОК). В качестве основных общекультурных компетенций (ОК), необходимых для будущей профессиональной деятельности, мы выделили следующий комплекс компетенций: способность работать в коллективе; способность к самоорганизации и самообразованию; способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации. Для диагностики общекультурной компетенции «способности работать в коллективе» мы использовали тестовую методику «Командные роли» (Р.М. Белбин). По результатам данной методики выявляется один из восьми преобладающих типов ролей, которые исполняет студент в коллективе или при выполнении заданий в микрогруппе в зависимости от его личных особенностей и качеств («Председатель», «Формирователь», «Мыслитель», «Исполнитель», «Разведчик», «Оценщик», «Коллективист», «Доводчик»). При этом представитель каждого типа ролей вносит свой вклад в общий результат и работу команды, но в то же время у каждого типа есть и свои слабые стороны, которые могут мешать реализовать весь его потенциал. В нашем

исследовании мы исходили из того, что пороговому уровню освоения компетенции соответствует размытое представление студента о собственной роли в учебном коллективе или при выполнении командных заданий. Он не видит себя в той или иной позиции, пассивен в отношениях с другими участниками образовательного процесса, не вносит вклад в общее дело, поэтому и за результат учебно-профессиональной деятельности «отвечают другие». Таким образом, можно сказать, что студент сам исключает себя из команды, с помощью которой можно профессионально развиваться и добиваться успехов в учебно-профессиональной деятельности. Студенты с базовым уровнем освоения компетенции довольно четко идентифицируют свою роль в команде, готовы действовать, исходя из нее, опираться на поддерживающую роль, если их командная роль на данный момент занята. На наш взгляд, они удачно справляются с ролями «Мыслитель», «Исполнитель», «Разведчик», «Оценщик», «Коллективист», «Доводчик». Однако иногда им мешают слабости, характерные для каждого типа ролей. Студенты с продвинутым уровнем овладения указанной компетенцией могут действовать, исходя из всех типов ролей, однако, лишь они способны быть «Председателем» и «Формирователем». Они являются зрелыми, уверенными в себе и своих силах, умеющими делегировать ответственность другим, динамично развивающимися, эмоционально устойчивыми. Эти студенты способны справиться с допустимыми слабостями указанных типов ролей, видя главную цель командной работы в учебно-профессиональной деятельности – получение качественного образования и профессиональный рост в будущем.

Для диагностики общекультурной компетенции «способности к самоорганизации и самообразованию», мы использовали методику «МИС» (В.В. Столин, С.Р. Пантеев), а именно шкалу «Саморуководство», которая, на наш взгляд, отражает отношение будущих специалистов к себе как к основному источнику активности и результатов, касающихся учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, пороговому уровню соответствуют низкие показатели по данной шкале, говорящие о том, что у студента преобладает вера в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам,

плохая само регуляция в отношении организации и совмещения своей учебно-профессиональной и личной жизни. У молодого человека отсутствует тенденция искать причины неудачных результатов в учебно-профессиональной деятельности в собственных личностных особенностях, а также желание профессионально расти и развиваться посредством активного поиска возможностей самообразования. Для будущих специалистов с преобладанием порогового уровня сформированности указанной компетенции в целом характерно осознание управляемости и предсказуемости собственного «Я» в отношении своей учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. Они достаточно заинтересованы в поиске путей своего профессионального самосовершенствования, адекватно оценивают степень собственной ответственности за результаты учебно-профессиональной деятельности, т.е. способны к самоорганизации своего времени и ресурсов по поводу нее. Однако подобная заинтересованность не всегда связана с реальной активностью в связи с повышением своего профессионального мастерства, а на выбор в процессе самореализации между важностью учебной и внеучебной сфер в данный момент иногда могут влиять сиюминутные эмоции и желания. Продвинутому уровню овладения данной компетенцией соответствует то, что студент переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его учебно-профессиональную деятельность, формальное и неформальное общение по поводу нее; считает, что его будущая профессиональная судьба находится в его собственных руках, испытывает чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. Для этого он не только готов, но и осуществляет реальные шаги по дополнительному профессиональному самообразованию, находясь в постоянном поиске возможностей повышения квалификации и уровня своего профессионального мастерства в целом. Он способен эффективно управлять и справляться с эмоциями и переживаниями в процессе самоорганизации, что выражается в умении правильно распределять время на учебную и внеучебную деятельность, пожертвовать личными желаниями ради подготовки к учебным занятиям и контролю своих компетенций.

Для диагностики общекультурной компетенции «способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации» мы использовали рейтинговую оценку уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции по дисциплинам «Иностранный язык. Базовый курс» и «Иностранный язык для специальных целей» по следующей шкале: 60 – 70 баллов – пороговый уровень; 71 – 85 баллов – базовый уровень; 86 – 100 баллов – продвинутый уровень. Результаты оценки общекультурных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента приведены в таблицах 42 и 43, а также на рисунках 46 и 47.

Таблица 42

Результаты оценки общекультурных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента (количество человек)

Компетенции	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Способность работать в коллективе				
Пороговый	34	32	27	9
Базовый	26	25	29	26
Продвинутый	15	15	19	37
Способность к самоорганизации и самообразованию				
Пороговый	27	26	25	8
Базовый	29	27	27	19
Продвинутый	19	19	23	45
Способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации				
Пороговый	36	34	29	7
Базовый	28	25	34	32
Продвинутый	11	13	12	33

Результаты оценки общекультурных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента (в % от выборки)

	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Компетенции				
Способность работать в коллективе				
Пороговый	45,34	44,45	36,00	12,50
Базовый	34,66	34,72	38,66	36,12
Продвинутый	20,00	20,83	25,34	51,38
Способность к самоорганизации и самообразованию				
Пороговый	36,00	36,12	33,34	11,12
Базовый	38,66	37,50	36,00	26,38
Продвинутый	25,34	26,38	30,66	62,50
Способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации				
Пороговый	48,00	47,22	38,66	9,72
Базовый	37,34	34,73	45,34	44,44
Продвинутый	14,66	18,05	16,00	45,84

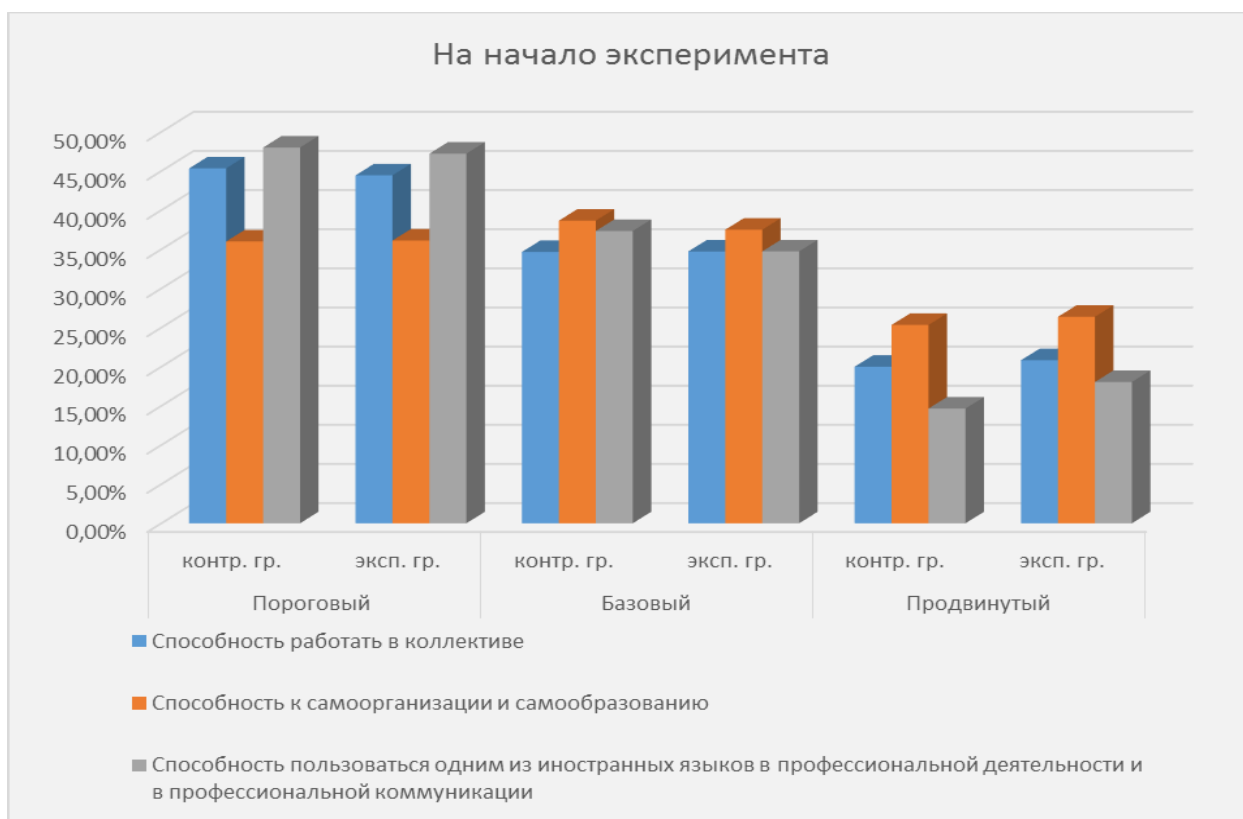


Рис. 17. Результаты оценки ОК по уровням в КГ и ЭГ на начало эксперимента (в % от выборки)

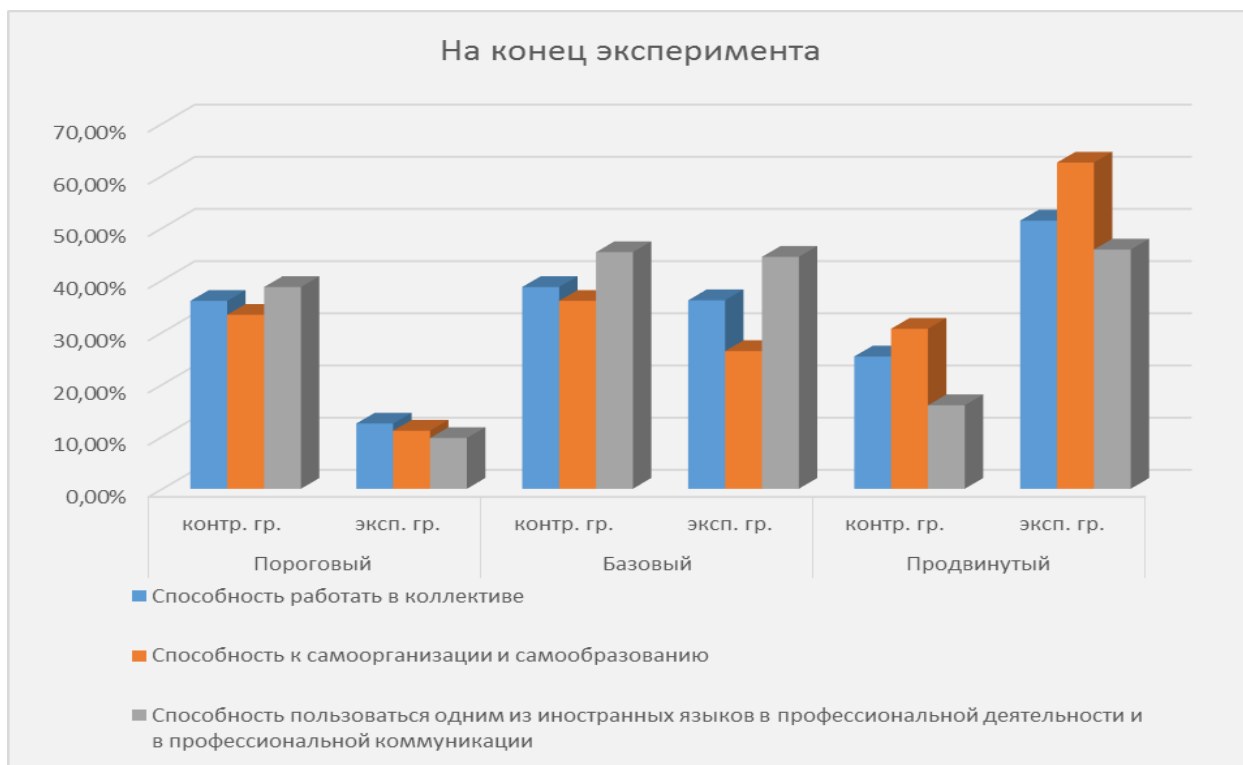


Рис. 18. Результаты оценки ОК по уровням в КГ и ЭГ на конец эксперимента (в % от выборки)

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности общекультурных компетенций. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по результатам оценки общекультурных компетенций на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 44).

Таблица 44

**Сопоставление результатов оценки общекультурных компетенций
в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ^*)**

Уровни	Значение критерия φ^*
Способность работать в коллективе	
Пороговый	0,05
Базовый	0,00
Продвинутый	0,12
Способность к самоорганизации и самообразованию	
Пороговый	0,01
Базовый	0,32
Продвинутый	0,15
Способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации	
Пороговый	0,09
Базовый	0,32
Продвинутый	0,53

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 45).

**Сопоставление результатов оценки общекультурных компетенций
в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (φ*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Способность работать в коллективе			
Пороговый	3,38**	0,96	4,39**
Базовый	0,32	0,49	0,17
Продвинутый	3,27**	0,76	3,91**
Способность к самоорганизации и самообразованию			
Пороговый	3,30**	0,34	3,66**
Базовый	1,66*	0,33	1,67*
Продвинутый	3,89**	0,72	4,46**
Способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации			
Пороговый	4,26**	1,12	5,29**
Базовый	0,10	0,97	1,19
Продвинутый	3,98**	0,21	3,66**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** - уровень значимости коэффициентов критерия φ* – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– на начальном этапе эксперимента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп преобладал базовый уровень сформированности исследуемых компетенций;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше доля испытуемых с пороговым уровнем сформированности исследуемых компетенций и достоверно больше доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности исследуемых общекультурных компетенций, чем в контрольной группе;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше доля испытуемых с базовым уровнем сформированности общекультурной компетенции «способность к самоорганизации и самообразованию».

В начале и в конце экспериментальной работы мы осуществили «замер» общепрофессиональных компетенций (ОПК) по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ), а также «замер» по предметным знаниям. В начале эксперимента основным критерием предметных знаний явился средний балл в аттестате по уровням: 3,0 – 3,5 балла – пороговый уровень; 3,6 – 4,5 балла – базовый уровень; 4,6 – 5,0 балла – продвинутый уровень. В конце эксперимента критерием явился средний рейтинг по зачетной книжке: 60 – 70 баллов – пороговый уровень; 71 – 85 баллов – базовый уровень; 86 – 100 баллов – продвинутый уровень. Мы выделили следующие компетенции: способность к самостоятельной научно-исследовательской работе и способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), приведенным в соответствие с требованиями Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ по направлению «090000. Информатика и вычислительная техника» в качестве основных общепрофессиональных компетенций (ОПК). Для диагностики способности к самостоятельной научно-исследовательской работе мы использовали метод Э. Хейя на основании количества и качества выполненных научно-исследовательских работ студентами (участие в научных конференциях различного уровня: международных, всероссийских и региональных; участие в олимпиадах, круглых столах и др.). Оценивание способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи осуществляли преподаватели на основании использования ИКТ для выполнения заданий (презентации, веб-квест, портфолио). Данные результатов контроля по предметным знаниям (средний балл) и общепрофессиональных компетенций студентов контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) по уровням на начало и конец эксперимента представлены в таблицах 46 и таблице 47.

Результаты оценки общепрофессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента (количество человек)

	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Предметные знания (средний балл)				
Пороговый	33	30	29	7
Базовый	27	25	28	23
Продвинутый	15	17	18	42
Компетенции				
Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе				
Пороговый	16	18	12	3
Базовый	38	34	38	16
Продвинутый	21	20	25	53
Способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи				
Пороговый	24	25	17	8
Базовый	32	29	34	17
Продвинутый	19	18	24	47

Результаты оценки общепрофессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента (в % от выборки)

	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Предметные знания (средний балл)				
Пороговый	44,00	41,67	38,66	9,73
Базовый	36,00	34,72	37,34	31,94
Продвинутый	20,00	23,61	24,00	58,33
Компетенции				
Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе				
Пороговый	21,33	25,00	16,00	4,16
Базовый	50,67	47,22	50,67	22,23
Продвинутый	28,00	27,78	33,33	73,61
Способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи				
Пороговый	32,00	34,72	22,66	11,11
Базовый	42,67	40,28	45,34	23,61
Продвинутый	25,33	25,00	32,00	65,28

Для наглядности данные результатов оценки общепрофессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента представлены на рисунках 19 и 20.

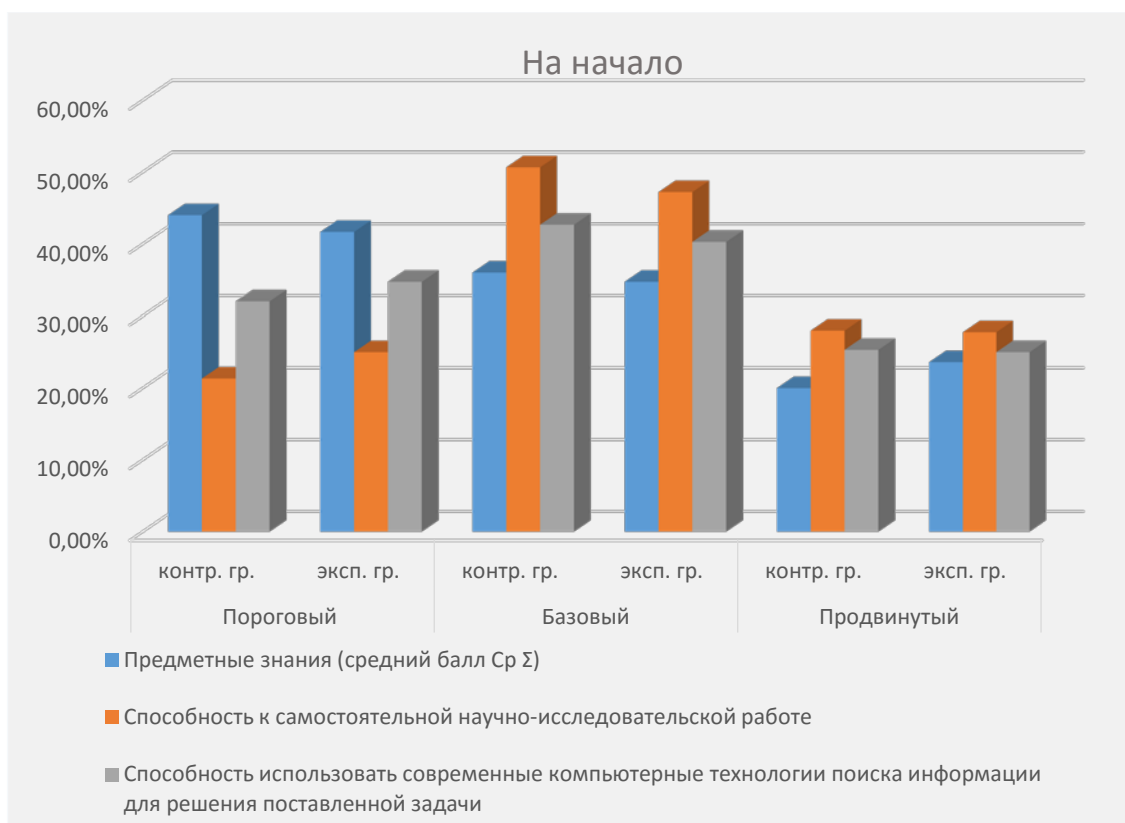


Рис. 19. Результаты оценки общепрофессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало эксперимента (в % от выборки)

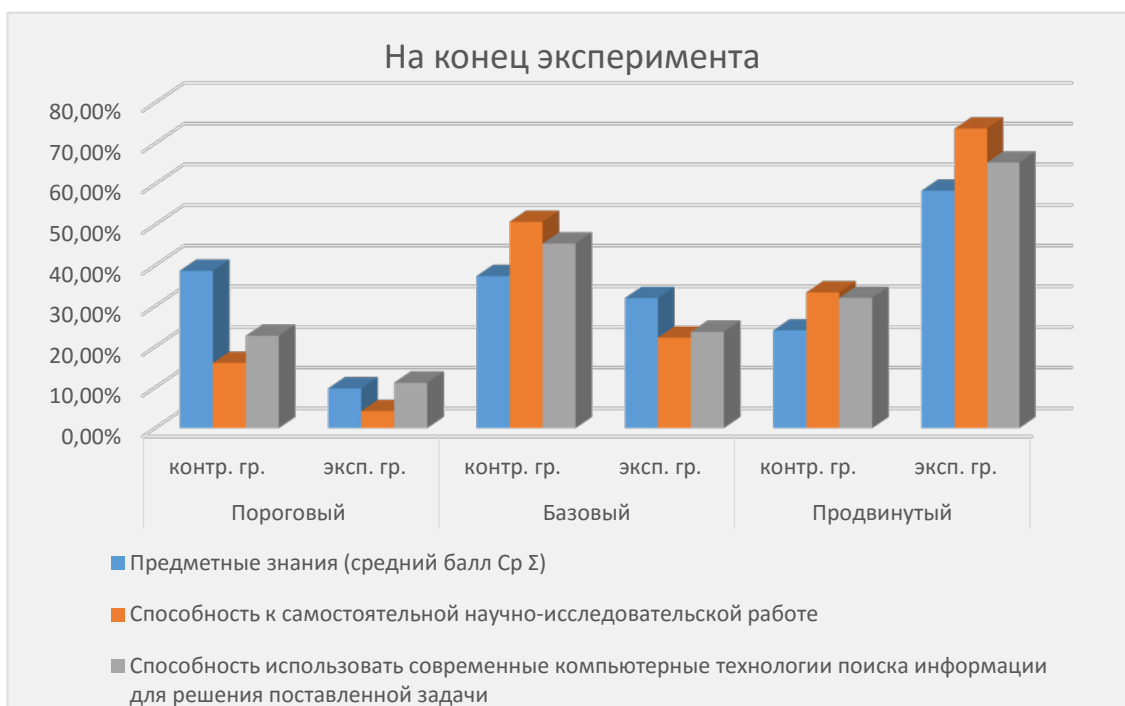


Рис. 20. Результаты оценки общепрофессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на конец эксперимента (в % от выборки)

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности общекультурных компетенций. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по результатам оценки общепрофессиональных компетенций на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 48).

Таблица 48

Сопоставление результатов оценки общепрофессиональных компетенций в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ^*)

Уровни	Значение критерия φ^*
Предметные знания (средний балл)	
Пороговый	0,28
Базовый	0,16
Продвинутый	0,52
Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе	
Пороговый	0,52
Базовый	0,42
Продвинутый	0,02
Способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи	
Пороговый	0,34
Базовый	0,28
Продвинутый	0,04

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом (таблица 49).

Сопоставление результатов оценки общепрофессиональных компетенций в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (ф*)

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Предметные знания (средний балл)			
Пороговый	4,26**	0,64	4,62**
Базовый	0,68	0,16	0,36
Продвинутый	4,28**	0,58	4,33**
Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе			
Пороговый	2,46**	0,81	3,80**
Базовый	3,62**	0,0	3,20**
Продвинутый	4,99**	0,69	5,70**
Способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи			
Пороговый	1,88*	1,42	3,48**
Базовый	2,77**	0,31	2,16*
Продвинутый	4,07**	0,89	5,01**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия χ^2 – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия χ^2 – угловое преобразование Фишера $p \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– на начальном этапе эксперимента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп преобладал пороговый уровень предметных знаний (средний балл);

– на начальном этапе эксперимента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп преобладал базовый уровень сформированности способности к самостоятельной научно-исследовательской работе, способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи;

– на конечном этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах доли испытуемых с базовым уровнем сформированности

общефессиональной компетенции «предметные знания (средний балл)» достоверно не отличаются;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше доля испытуемых с пороговым и базовым уровнями сформированности и достоверно больше доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности способности к самостоятельной научно-исследовательской работе, способности использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи, чем в контрольной группе.

В ходе формирующего эксперимента была сформирована группа экспертов для оценки профессиональных компетенций (ПК). В качестве основных критериев при подборе экспертов мы ориентировались на следующие показатели: сфера деятельности, стаж работы по техническому профилю, уровень образования, опыт педагогической деятельности. Оценку профессиональных компетенций студентов: умение выполнять мультимедийные презентации, умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения, способность создавать программные интерфейсы, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы осуществляла группа экспертов, состоящая из трех человек, кандидатов технических наук, стаж педагогической деятельности которых составил не менее пяти лет. Эксперты оценивали профессиональные компетенции, используя балльно-рейтинговую систему оценивания, где 60 – 70 баллов – пороговый уровень; 71 – 85 баллов – базовый уровень; 86 – 100 баллов – продвинутый уровень. Результаты оценки профессиональных компетенций по уровням контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ) на начало и конец эксперимента в процентах представлены в таблицах 50 и 51.

Результаты оценки профессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента (количество человек)

Компетенции	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы				
Пороговый	35	34	29	5
Базовый	29	28	30	27
Продвинутый	11	10	16	40
Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения				
Пороговый	16	15	11	3
Базовый	48	47	50	25
Продвинутый	11	10	14	44
Способность создавать программные интерфейсы				
Пороговый	31	31	24	5
Базовый	26	25	30	17
Продвинутый	18	16	21	50

Результаты оценки профессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента (в % от выборки)

Компетенции	На начало эксперимента		На конец эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы				
Пороговый	46,68	47,24	38,67	6,94
Базовый	38,66	38,88	40,00	37,51
Продвинутый	14,66	13,88	21,33	55,55
Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения				
Пороговый	21,34	20,83	14,67	4,16
Базовый	64,00	65,28	66,67	34,72
Продвинутый	14,66	13,89	18,66	61,12
Способность создавать программные интерфейсы				
Пороговый	41,33	43,05	32,00	6,94
Базовый	34,66	34,72	40,00	23,61
Продвинутый	24,00	22,23	28,00	69,44

Для наглядности результатов экспертных оценок профессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента представлены на рисунках 21 и 22.

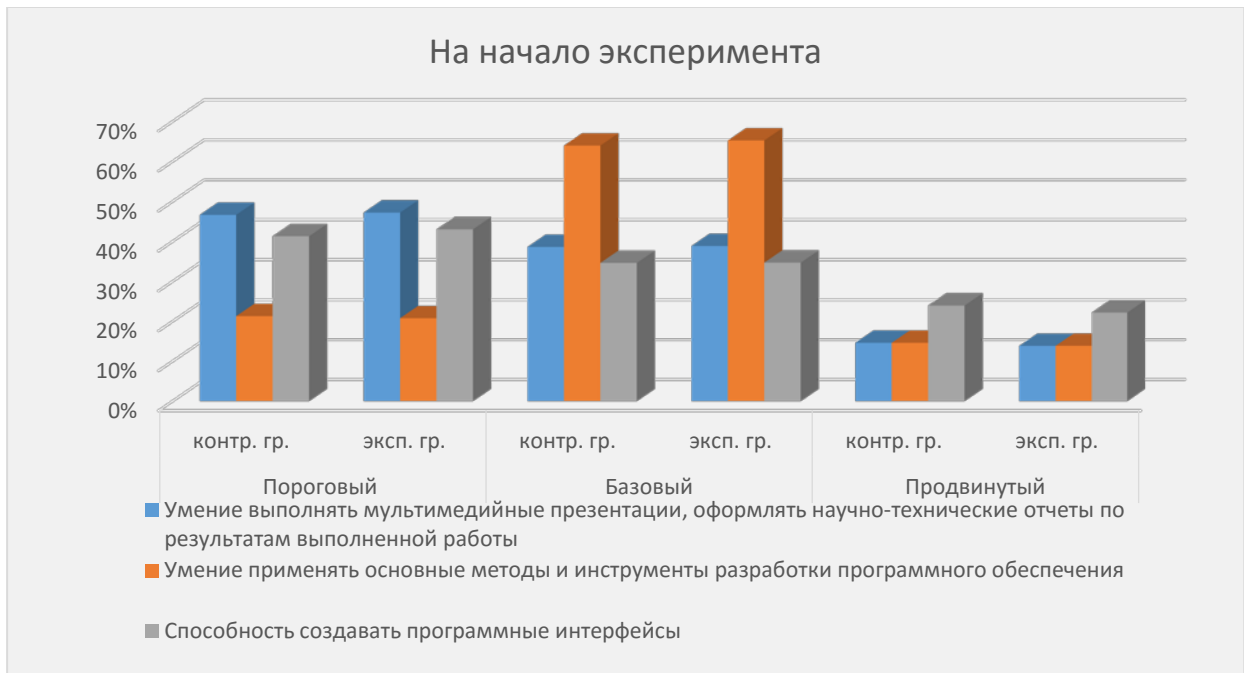
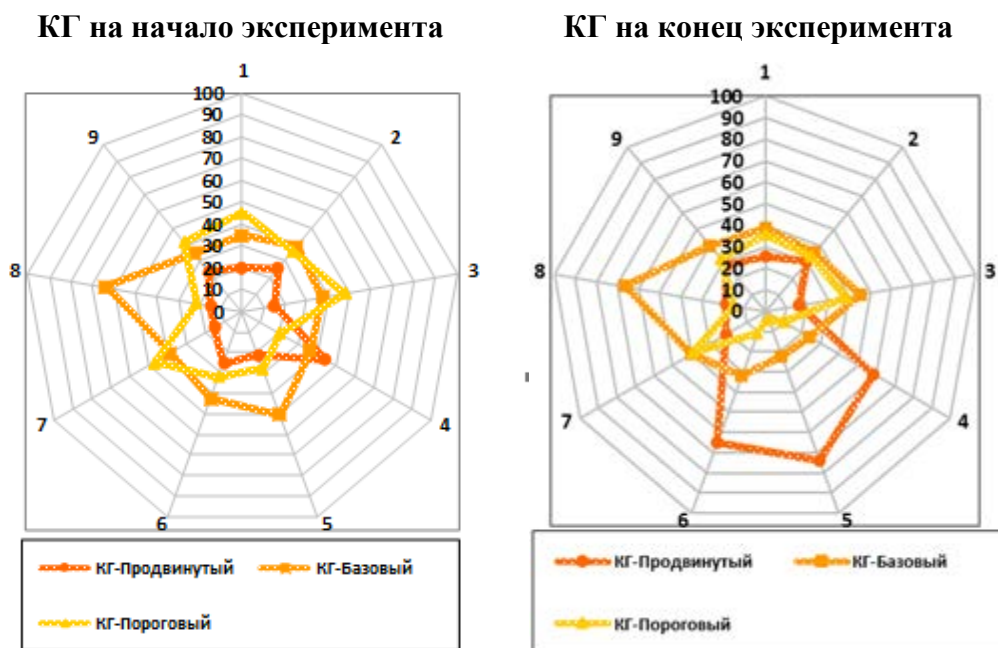


Рис. 21. Результаты оценки профессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало эксперимента (в % от выборки)



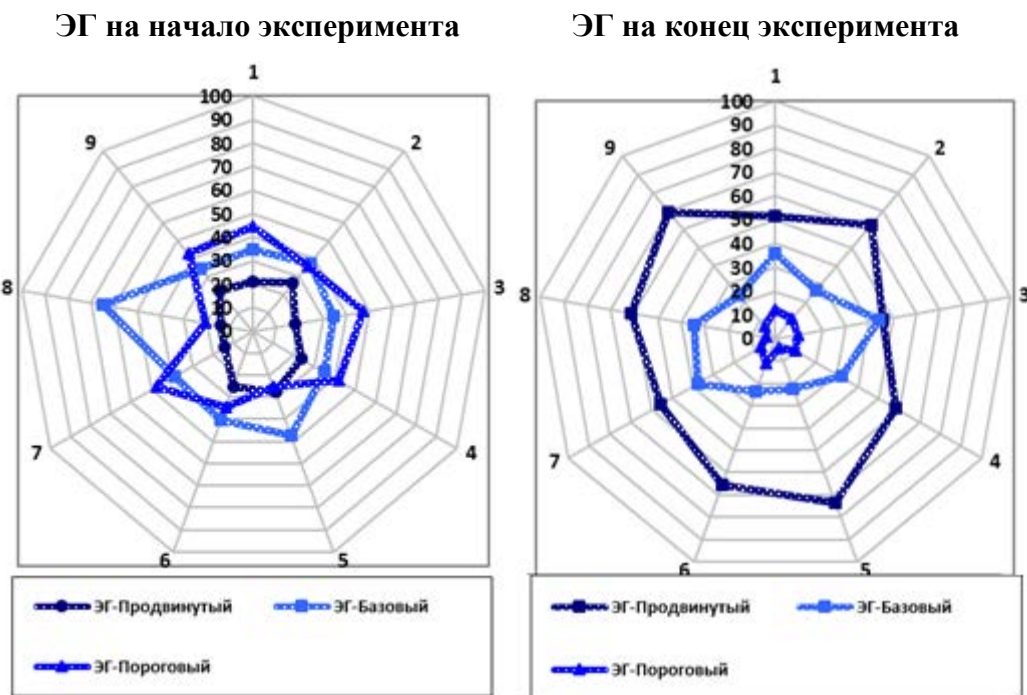
Рис. 22. Результаты оценки профессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на конец эксперимента (в % от выборки)

Важным в результатах, полученных в ходе эксперимента, стало не просто повышение уровня сформированности компетенций студентов в ЭГ, но и их гармоничность. Для наглядности мы отразили результаты оценки сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по уровням в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) на начало и конец эксперимента на рисунках 23 и 24.



1. Способность работать в коллективе.
2. Способность к самоорганизации и самообразованию.
3. Способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации.
4. Предметные знания (средний балл).
5. Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе.
6. Способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи.
7. Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы.
8. Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения.
9. Способность создавать программные интерфейсы.

Рис. 23. Результаты оценки общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по уровням в контрольной группе на начало и конец эксперимента



1. Способность работать в коллективе.
2. Способность к самоорганизации и самообразованию.
3. Способность пользоваться одним из иностранных языков в профессиональной деятельности и в профессиональной коммуникации.
4. Предметные знания (средний балл).
5. Способность к самостоятельной научно-исследовательской работе.
6. Способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи.
7. Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы.
8. Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения.
9. Способность создавать программные интерфейсы.

Рис. 24. Результаты оценки общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по уровням в экспериментальной группе на начало и конец эксперимента

Как видно из представленной диаграммы (рисунок 23), в контрольной группе к концу эксперимента наиболее развитыми оказались способность к самостоятельной научно-исследовательской работе, способность использовать современные компьютерные технологии поиска информации для решения поставленной задачи (группа профессиональных компетенций), тогда как

способность к самоорганизации и самообразованию, способность работать в коллективе (общекультурные компетенции) практически остались на том же уровне, что и в начале эксперимента, так как в процессе контроля при помощи традиционных методов и форм не делалось акцента на формирование этих компетенций.

В экспериментальной группе к концу эксперимента общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции сформированы приблизительно на одинаковом уровне (продвинутом и базовом). Особенно ярко демонстрирует это диаграмма на рисунке 24 – результаты оценки общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций по уровням в экспериментальных (ЭГ) на конец эксперимента.

Для статистической обработки полученных данных нами был использован критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, который позволяет определить разницу между контрольной и экспериментальной группами по уровню сформированности профессиональных компетенций. В результате можно сделать следующий вывод: достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами по результатам оценки профессиональных компетенций на начальном этапе эксперимента не выявлено (таблица 52).

Таблица 52

**Сопоставление результатов оценки профессиональных компетенций
в КГ и ЭГ на начальном этапе эксперимента (φ^*)**

Уровни	Значение критерия φ^*
Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы	
Пороговый	0,06
Базовый	0,02
Продвинутый	0,13
Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения	
Пороговый	0,07
Базовый	0,15
Продвинутый	0,13
Способность создавать программные интерфейсы	
Пороговый	0,20
Базовый	0,0
Продвинутый	0,25

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера $\rho \leq 0,01$.

Нами была осуществлена статистическая обработка полученных данных при сопоставлении результатов контрольной и экспериментальной групп на конечном этапе эксперимента, а также при сопоставлении результатов внутри этих групп на начальном и конечном этапах эксперимента. Данные статистической обработки результатов можно представить следующим образом: (Таблица 53).

Таблица 53

**Сопоставление результатов оценки профессиональных компетенций
в КГ и ЭГ на конечном этапе эксперимента (φ^*)**

Уровни	КГ и ЭГ	КГ1 и КГ2	ЭГ1 и ЭГ2
Умение выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы			
Пороговый	4,86**	0,97	5,89**
Базовый	0,30	0,15	0,17
Продвинутый	4,33**	1,03	5,50**
Умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения			
Пороговый	2,24*	1,03	3,20**
Базовый	3,90**	0,33	3,72**
Продвинутый	5,40**	0,64	6,18**
Способность создавать программные интерфейсы			
Пороговый	4,02**	1,15	5,38**
Базовый	2,12*	0,65	1,66*
Продвинутый	5,12**	0,54	5,92**

Примечание: * – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера – $\rho \leq 0,05$; ** – уровень значимости коэффициентов критерия φ^* – угловое преобразование Фишера – $\rho \leq 0,01$.

Таким образом, можно сделать выводы:

– на начальном этапе эксперимента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп преобладал пороговый уровень сформированности умения выполнять мультимедийные презентации, оформлять научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, способности создавать программные интерфейсы;

– на начальном этапе эксперимента у испытуемых контрольной и экспериментальной групп преобладал базовый уровень сформированности умения применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше доля испытуемых с пороговым уровнем сформированности профессиональных компетенций и достоверно больше доля испытуемых с продвинутым уровнем сформированности исследуемых профессиональных компетенций, чем в контрольной группе;

– на конечном этапе эксперимента в экспериментальной группе достоверно меньше доля испытуемых с базовым уровнем сформированности профессиональных компетенций «умение применять основные методы и инструменты разработки программного обеспечения», «способность создавать программные интерфейсы».

Приведенные статистические данные показывают, что студенты как контрольной, так и экспериментальной групп улучшили свои результаты к концу экспериментальной работы. Однако приведенные в таблицах и рисунках, результаты студентов экспериментальной группы намного выше, чем в контрольной группе. Следует отметить, что большинство студентов контрольной группы перешли на базовый уровень, в то время как большинство студентов экспериментальной группы оказались на продвинутом уровне сформированности своих компетенций. Это доказывает эффективность разработанной и внедренной нами системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе. Кроме того, статистическая проверка посредством критерия φ^* – углового преобразования Фишера показала, что произошедшие изменения в сторону улучшения показателей результатов контроля по критериям и уровням в экспериментальной группе являются следствием реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, а не вызваны случайными причинами.

В конце формирующего эксперимента было проведено *повторное анкетирование* студентов контрольной и экспериментальной групп. Его целью явилось выявление предпочтений студентов относительно форм и методов контроля сформированности их компетенций, а также констатация реального положения относительно использования форм и методов контроля сформированности компетенций студентов в конце экспериментальной работы по реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста.

Согласно результатам анкетирования, 52% студентов КГ называют устный опрос; 14% студентов – письменную контрольную работу; 17% студентов – письменное тестирование основными формами контроля сформированности компетенций, используемых на занятиях преподавателям; 17% студентов КГ назвали компьютерное тестирование; нетрадиционные формы контроля сформированности своих компетенций, такие как: устный опрос (чат) с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио не назвал ни один студент КГ.

Согласно результатам анкетирования, 5% студентов ЭГ называют устный опрос; 2% студентов – письменную контрольную работу; 3% студентов – письменное тестирование основными формами контроля сформированности их компетенций, используемых на занятиях преподавателям; 9% студентов ЭГ назвали компьютерное тестирование; 81% студентов ЭГ назвали нетрадиционные формы контроля сформированности компетенций студентов, такие как: устный опрос (чат) с применением Skype, письменную контрольную работу с использованием электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио.

На вопрос: «Какую форму контроля Вы предпочитаете?» 49% студентов КГ указали устный опрос; 2% студентов – письменную контрольную работу; 12% студентов – письменное тестирование; 10% студентов – компьютерное тестирование; 27% студентов КГ хотели, чтобы преподаватели использовали нетрадиционные формы контроля сформированности их компетенций, а именно: проводили компьютерное тестирование, устный опрос (чат) с применением Skype,

письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио.

На вопрос: «Какую форму контроля Вы предпочитаете?» 5% студентов ЭГ указали устный опрос; 1% студентов – письменную контрольную работу; 2% студентов – письменное тестирование; 8% студентов – компьютерное тестирование; 84% студентов ЭГ хотели, чтобы преподаватели использовали нетрадиционные формы контроля уровня сформированности их компетенций, а именно: проводили компьютерное тестирование, устный опрос (чат) с применением Skype, письменную контрольную работу с использованием электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио.

Большинство студентов КГ (81%) в выборе нетрадиционных форм контроля отдали предпочтение портфолио; небольшая часть студентов КГ (11%) выбрала письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail); 8% опрошенных студентов КГ отдали предпочтение устному опросу с применением Skype. Никто из студентов КГ не выбрал веб-квест и вариант «все нетрадиционные формы контроля в равной степени».

Большинство студентов ЭГ (88%) выбрали вариант «все нетрадиционные формы контроля в равной степени»; 5% опрошенных студентов ЭГ выбрали письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail); 4% студентов выбрали веб-квест; 2% студентов предпочли портфолио; 1% студентов отдали предпочтение устному опросу с применением Skype.

По мнению 10% опрошенных студентов КГ, осуществление контроля сформированности их компетенций в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде будет способствовать саморазвитию; 18% студентов – увеличению шансов найти работу в будущем; 3% студентов – решению конкретных задач; у 69% студентов возникли затруднения при ответе на данный вопрос.

По мнению 79% опрошенных студентов ЭГ, осуществление контроля сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде будет способствовать саморазвитию; 14% студентов – увеличению шансов найти работу в будущем; 7% студентов – решению

конкретных задач. Ни у кого из студентов ЭГ не возникло затруднений при ответе на данный вопрос.

Для большинства студентов КГ (89%) осуществление контроля сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде является требованием преподавателя. Только 11% студентов КГ видели в этом возможность получить достоверную и детализированную информацию об уровне сформированности своих компетенций.

Для большинства студентов ЭГ (97%) осуществление контроля сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде является возможностью получить достоверную и детализированную информацию об уровне сформированности своих компетенций. Только 3% студентов ЭГ видели в этом требование преподавателя.

87% студентов КГ предпочитают, чтобы контроль сформированности их компетенций осуществлялся в контактной образовательной среде; 7% студентов предпочитают, чтобы он протекал в виртуальной образовательной среде; 6% студентов КГ предпочитают проходить контроль как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах в равной степени.

12% студентов ЭГ предпочитают контроль сформированности их компетенций в контактной образовательной среде; 9% студентов – в виртуальной образовательной среде; 79% студентов ЭГ предпочитают проходить контроль как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах в равной степени.

78% студентов КГ считают компьютерное тестирование наиболее удобной формой контроля сформированности своих компетенций; 18% студентов КГ отдали предпочтение подготовке мультимедийных презентаций (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, предложенных преподавателем; только 4% студентов КГ готовы выполнять мультимедийные презентации (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, выбранных самостоятельно. Такие формы контроля сформированности компетенций

студентов, как: веб-квест, портфолио и видеочат с применением Skype не были названы ни одним студентом КГ.

7% студентов ЭГ считают компьютерное тестирование наиболее удобной формой контроля сформированности своих компетенций; 93% студентов ЭГ отдали предпочтение смешанному формату (мультимедийные презентации, веб-квест, эссе, деловая игра, портфолио, видеочат с применением Skype).

17% студентов КГ затруднились ответить на вопрос «Считаете ли Вы, что такие формы контроля сформированности их компетенций, как выступления на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио могут являться альтернативой традиционным экзаменам по билетам». 5% опрошенных подтверждают возможность замены традиционного экзамена по билетам на выступления на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио. 78% опрошенных отрицательно относятся к замене традиционного экзамена на альтернативный вариант.

14% студентов ЭГ считают, что такие формы контроля сформированности их компетенций, как: выступления на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио могут являться альтернативой традиционным экзаменам по билетам: да и нет в равной степени. 86% опрошенных подтверждают возможность замены традиционного экзамена по билетам на выступления на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио. Никто из опрошенных студентов не отнесся отрицательно к замене традиционного экзамена на альтернативный вариант.

18% студентов КГ считают возможным осуществление контроля сформированности их компетенций в форме деловой игры с использованием метода кейсов (case-study). 82% студентов КГ отрицательно относятся к контролю сформированности их компетенций в форме деловой игры с применением метода кейсов.

94% студентов ЭГ считают возможным осуществление контроля сформированности их компетенций в форме деловой игры с использованием

метода кейсов (case-study). Только 6% студентов ЭГ отрицательно относятся к в форме деловой игры с применением метода кейсов.

54% опрошенных студентов КГ считают, что использование компьютерного тестирования для оценки уровня сформированности их компетенций позволит разгрузить преподавателя от рутинной работы; 28% студентов КГ полагают, что использование компьютерного тестирования создает стрессовую ситуацию, т. к. машину сложно обмануть; только 9% студентов КГ считают, что использование компьютерного тестирования позволит сократить время на контроль и оценку уровня сформированности их компетенций и, как следствие, увеличить количество времени на сам процесс обучения; 4% студентов КГ полагают, что это приучает их к систематической работе; только 5% студентов КГ считают, что использование компьютерного тестирования позволит более объективно оценить уровень сформированности их компетенций, т.к. машина «беспристрастна».

4% опрошенных студентов ЭГ считают, что использование компьютерного тестирования для оценки уровня сформированности их компетенций позволит разгрузить преподавателя от рутинной работы; 2% студентов ЭГ полагают, что использование компьютерного тестирования создает стрессовую ситуацию, т. к. машину сложно обмануть; 5% студентов ЭГ считают, что использование компьютерного тестирования позволит сократить время на контроль и оценку уровня сформированности их компетенций и, как следствие, увеличить количество времени на сам процесс обучения; 11% студентов ЭГ – приучает их к систематической работе; 78% студентов ЭГ считают, что использование компьютерного тестирования позволит более объективно оценить уровень сформированности его компетенций, т.к. машина «беспристрастна».

69% студентов КГ считают тест из 10-30 вопросов приемлемым, чтобы получить достоверный и детализированный результат; 31% студентов КГ подтверждают свое намерение ответить на 30-50 вопросов, чтобы получить достоверный и детализированный результат.

7% студентов ЭГ считают тест из 10-30 вопросов приемлемым, чтобы получить достоверный и детализированный результат. 93% студентов ЭГ

подтверждают свое намерение ответить на 30-50 вопросов, чтобы получить достоверный и детализированный результат.

79% опрошенных студентов КГ проходят компьютерное тестирование для контроля сформированности своих компетенций 1 раз в год; 21% студентов КГ – 2-3 раза в год. Прохождение компьютерного тестирования по завершении каждой темы (раздела) не назвал ни один студент КГ. Однако 22% студентов КГ хотели бы проходить компьютерное тестирование для контроля сформированности своих компетенций 2-3 раза в год; 26% студентов КГ – по завершению каждой темы (раздела); 52% студентов КГ отрицательно отнеслись к систематическим тестированиям и хотели бы проходить тестирование только один раз.

82% опрошенных студентов ЭГ проходят компьютерное тестирование для контроля сформированности своих компетенций по завершении каждой темы (раздела); 18% студентов ЭГ – 2-3 раза в год. 14% студентов ЭГ хотели бы проходить компьютерное тестирование для контроля сформированности своих компетенций 2-3 раза в год; 86% студентов ЭГ – по завершению каждой темы (раздела). Прохождение компьютерного тестирования 1 раз в год не назвал ни один студент.

11% студентов КГ положительно относятся к нетрадиционным формам контроля сформированности своих компетенций (веб-квест, видеочат с применением Skype, портфолио); 89% студентов – отрицательно.

98% студентов ЭГ положительно относятся к нетрадиционным формам контроля сформированности своих компетенций (веб-квест, видеочат с применением Skype, портфолио); 2% студентов – отрицательно.

На вопрос: «Что для Вас является наиболее предпочтительным?» 21% опрошенных студентов КГ отдали предпочтение прохождению стартового тестирования и разработке по его результатам форсайт-плана дальнейшего личного и профессионального развития; 74% студентов КГ предпочитают осуществление итогового контроля сформированности своих компетенций в форме тестирования; 5% студентов КГ считают возможным пройти стартовое тестирование, разработать форсайт-план дальнейшего личного и

профессионального развития, закончив обучение, осуществить итоговый контроль сформированности своих компетенций в форме тестирования.

На вопрос: «Что для Вас является наиболее предпочтительным?» большинство студентов ЭГ (92%) считают возможным пройти стартовое тестирование, разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития, закончив обучение, осуществить итоговый контроль сформированности своих компетенций в форме тестирования; 6% опрошенных студентов ЭГ предпочитают сначала пройти стартовое тестирование и по его результатам разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития; только 2% студентов ЭГ предпочитают осуществление итогового контроля сформированности своих компетенций в форме тестирования.

11% опрошенных студентов КГ считают, что форсайт-план личного и профессионального развития позволит сэкономить время на подготовку к контролю сформированности их компетенций; 38% студентов не согласны с данным утверждением; 51% студентов КГ затрудняются дать ответ на вопрос.

86% студентов ЭГ считают, что форсайт-план личного и профессионального развития позволит сэкономить время на подготовку к контролю сформированности их компетенций; 14% студентов не согласны с данным утверждением; ни у одного студента ЭГ не возникло затруднения дать ответ на вопрос.

12% студентов КГ полагают, что форсайт-план личного и профессионального развития позволит изучить только то, чего они не знают; 42% студентов не согласны с данным утверждением; 46% студентов КГ затрудняются ответить.

89% студентов ЭГ полагают, что форсайт-план личного и профессионального развития позволит изучить только то, чего они не знают; 11% студентов не согласны с данным утверждением; ни один из студентов ЭГ не затруднился ответить на вопрос.

На вопрос «Считаете ли Вы, что составление портфолио послужит стимулом развития Ваших компетенций?» большинство студентов КГ (47%) дало отрицательный ответ, небольшая часть студентов (34%) не смогла ответить на вопрос, наименьшая часть студентов КГ (19%) дала положительный ответ.

На вопрос «Считаете ли Вы, что составление портфолио послужит стимулом развития Ваших компетенций?» большинство студентов ЭГ (88%) дало положительный ответ, небольшая часть студентов (12%) затруднилась ответить на вопрос, никто из студентов ЭГ не дал отрицательный ответ.

22% студентов КГ тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций 6-10 часов в неделю. 69% студентов тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций 2-4 часа в неделю. Только 9% студентов КГ тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций больше 10 часов в неделю.

22% студентов ЭГ тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций 6-10 часов в неделю. 78% студентов тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций больше 10 часов в неделю.

Большинство студентов КГ (82%) предпочитают работать самостоятельно для подготовки к контролю сформированности своих компетенций; 18% студентов предпочитают работать в группе (осуществлять совместную работу над проектом, распределять задачи в команде, искать единомышленников для работы над проектом).

69% студентов ЭГ предпочитают работать самостоятельно для подготовки к контролю сформированности своих компетенций; 31% студентов предпочитают работать в группе (осуществлять совместную работу над проектом, распределять задачи в команде, искать единомышленников для работы над проектом).

Только 19% опрошенных студентов КГ хотели бы, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны работодателям, заинтересованным в приглашении на работу специалистов своего профиля. Остальные 81% студентов отрицательно относятся к тому, чтобы результаты

контроля сформированности их компетенций были доступны потенциальным работодателям.

94% опрошенных студентов ЭГ хотели бы, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны работодателям, заинтересованным в приглашении на работу специалистов своего профиля. Остальные 6% студентов отрицательно относятся к тому, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны потенциальным работодателям.

18% студентов КГ придают высокую значимость контролю сформированности их компетенций; 64% студентов придают этому процессу низкую значимость; у 18% опрошенных возникли затруднения с ответом на вопрос.

97% студентов ЭГ придают высокую значимость контролю сформированности своих компетенций; 3% студентов придают этому процессу низкую значимость.

Для 87% студентов КГ осуществление контроля сформированности своих компетенций является возможностью получить отличную оценку по пройденному курсу; для 13% студентов осуществление контроля сформированности своих компетенций является отслеживанием динамики роста уровня сформированности своих компетенций. Соревновательный аспект никто из студентов КГ не назвал.

Для 2% студентов ЭГ осуществление контроля сформированности своих компетенций является возможностью получить отличную оценку по пройденному курсу; для 19% студентов – отслеживанием динамики роста сформированности их компетенций. Для 79% опрошенных студентов ЭГ важно конкурировать с другими студентами.

На вопрос «Влияет ли система полифункционального контроля на качество обучения (качество профессиональной подготовки)?» большинство студентов КГ (79%) дало отрицательный ответ, небольшая часть студентов (16%) затруднилась ответить на вопрос, наименьшая часть студентов (5%) дала положительный ответ.

На вопрос «Влияет ли система полифункционального контроля на качество обучения (качество профессиональной подготовки)?» большинство студентов ЭГ

(93%) дало положительный ответ, небольшая часть студентов (6%) затруднилась ответить на вопрос, наименьшая часть студентов ЭГ (1%) дала отрицательный ответ.

Выводы: проведенное анкетирование в конце формирующего эксперимента в контрольной группе показало, что нетрадиционные формы контроля сформированности компетенций студентов, такие как: устный опрос (чат) с применением Skype, письменная контрольная работа с использованием электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио не применяются преподавателями или применяются крайне редко. Основными формами контроля сформированности компетенций для большинства опрошенных студентов КГ являются традиционный устный опрос, письменная контрольная работа, письменное и компьютерное тестирование.

Согласно результатам анкетирования, в ЭГ такие нетрадиционные формы контроля сформированности компетенций студентов, как: устный опрос (чат) с применением Skype, письменная контрольная работа с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио, – активно применяются на занятиях преподавателями.

Контроль сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде не осуществлялся в контрольной группе, в то время как у большинства студентов ЭГ он проводился.

Метод кейсов не применяется у большинства студентов КГ. В ЭГ этот метод активно использовался для реализации полифункционального контроля. Большинство студентов КГ считают компьютерное тестирование наиболее удобной формой контроля сформированности своих компетенций. В экспериментальной группе студенты назвали наиболее удобными формами контроля: веб-квест, эссе, деловую игру, портфолио и видео-чат с применением Skype. Компьютерное тестирование в КГ проводилось нерегулярно, а в ЭГ – систематически. Выявлено, что большинство студентов КГ посвящают мало времени (2-4 часа в неделю) для подготовки к контролю сформированности компетенций. Большинство студентов ЭГ тратит на подготовку к контролю

сформированности компетенций более 10 часов в неделю. Большинство студентов КГ предпочитает самостоятельно готовиться к контролю сформированности своих компетенций, в то время как большинство студентов ЭГ предпочитают работать в группе: осуществлять совместную подготовку, распределять задачи в группе, искать единомышленников для реализации задач. Большая часть студентов КГ не хотела бы, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны потенциальным работодателям, в то время как студенты ЭГ хотели бы донести до потенциальных работодателей результаты контроля сформированности своих компетенций. Большинство студентов КГ придает низкую значимость процессу контроля сформированности своих компетенций, для них важным является получение положительной оценки, а не динамика роста уровня сформированности их компетенций, стремление к формированию и развитию их компетенций и соревновательный аспект. Большинство студентов ЭГ, напротив, придает высокую значимость процессу контроля сформированности своих компетенций. Им важен аспект конкурирования между собой.

Результаты проведенного исследования показали, что в экспериментальной группе компетенции студентов были сформированы на более высоком уровне. Причинами явились гораздо больший интерес к разнообразным формам контроля, возможность выбора форм и методов контроля самими студентами, разделение ответственности за оценку своих достижений между преподавателем и студентами, более высокая мотивация к изучению материала и систематичность занятий, а также созданные в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия: разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов; профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля; реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде; ИКТ-компетентность преподавателей; вовлечение студентов в процесс контроля сформированности компетенций; выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов.

Выводы по Главе 4

1. Для выявления эффективности системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе были использованы следующие критерии: мотивационный, деятельностный, эмоционально-оценочный и рефлексивный. Мотивационный критерий рассматривается как готовность и потребность анализировать собственные ограничения в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности. Этот критерий предполагает развитие потребности в осуществлении взаимоконтроля, а также направленность на осуществление самоконтроля, преобладание в учебной деятельности «отрицательной» или «положительной» мотивации и умения проявлять инициативность в учебно-профессиональной деятельности.

Деятельностный критерий выявляет уровень умений работать в команде, умений и навыков взаимоконтроля и самоконтроля, выявляет потребность в коммуникативной и организаторской деятельности.

Эмоционально-оценочный критерий выявляет отношение студента к процессу контроля сформированности его компетенций и его результатам, предполагает адекватную самооценку в учебной деятельности.

Рефлексивный критерий определяет уровень ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии в отношении к контролю сформированности компетенций и его результатам.

2. На констатирующем этапе ОЭР по реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе было проведено анкетирование студентов и преподавателей (разработанная нами анкета «Контроль сформированности компетенций»), в ходе которого было выявлено, что такие формы контроля, как: устный опрос с применением Skype, письменная контрольная работа с использованием электронной почты (E-mail), веб-квест, эссе, портфолио практикуются преподавателями крайне редко. Основной формой контроля

сформированности компетенций для большинства опрошенных являлись письменная контрольная работа и компьютерное тестирование.

3. В ходе формирующего этапа эксперимента по реализации системы полифункционального контроля сформированности компетенций студентов были сформированы экспериментальная и контрольная группы. В экспериментальной группе реализовывалась система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе в соответствии с целью, содержанием и этапами исследования; в контрольной группе обучение проходило в традиционном режиме. Формирующий эксперимент проводился в течение четырех лет и включал четыре этапа. Каждый этап предусматривал изучение предметов как общеобразовательного, так и профессионального цикла. Технология реализации системы полифункционального контроля строилась на следующих положениях: определенные виды контроля, выполняя различные функции, в совокупности обеспечивают контроль сформированности всех компетенций будущего специалиста; определенные формы, методы и типы контроля направлены на оценку сформированности соответствующих компетенций.

4. В ходе ОЭР создавались педагогические условия, способствующие эффективной реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста: разработка форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов; профессионально-ориентированный характер содержания форм и методов контроля; реализация контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде; ИКТ-компетентность преподавателей; вовлечение студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций; выполнение педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов.

5. Основные этапы формирующего эксперимента включали в себя следующие виды деятельности: размещение материалов для подготовки к контролирующим мероприятиям, рассылку контролирующих материалов по

электронной почте, проведение контрольных мероприятий и консультаций с использованием Skype, Incampus, Whatsapp, Hangouts; написание эссе; выполнение веб-квестов; выполнение проектов с использованием метода коучинга и метода контроля в «перевернутом обучении», метода BYOD; проведение дискуссионных клубов; представление студентами материалов своих проектов в виде научных докладов с последующей их публикацией в сборниках научных конференций; выполнение curriculum vitae; подготовка и защита портфолио; итоговую аттестацию по методу кейсов.

6. В ходе эксперимента использовались следующие методики исследования: тест «Анализ своих ограничений» (М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустьян, И.Ф. Бережная), методика «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда), опросник «Мотивация успеха и боязнь неудач» (А.А. Реан); методика КОС В.В. Синявского и Б.А. Федоришина «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей»; методика «20 утверждений» (М. Кун и Т. Мак-Партленд, модификация О.В. Галустьян, И.Ф. Бережная), методика «Анкета самооценки личности» (С.А. Будасси, модификация О.В. Галустьян, И.Ф. Бережная); методика диагностики уровня развития рефлексии (А.В. Карпов); тестовая методика «Командные роли» (Р.М. Белбин); методика «МИС» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев); экспертная оценка; рейтинговая оценка; тестирование для определения уровня сформированности компетенций студентов.

7. В процессе ОЭР и по ее завершении проводился всесторонний анализ результатов контроля уровня сформированности компетенций студентов к реализации разработанной системы контроля по критериям (мотивационному, деятельностному, эмоционально-оценочному и рефлексивному), а также общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов контрольной и экспериментальной групп.

Достоверность полученных результатов проверялась с помощью статистического критерия φ^* – углового преобразования Фишера. Статистические данные показали, что студенты как контрольной, так и экспериментальной групп

улучшили свои результаты к концу экспериментальной работы. Однако результаты студентов ЭГ намного выше чем в КГ. Большинство студентов КГ перешли на базовый уровень, в то время как большинство студентов ЭГ оказались на продвинутом уровне сформированности компетенций студентов к реализации разработанной системы полифункционального контроля. Это доказывает эффективность разработанной и внедренной нами системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социально-экономические процессы и изменения, происходящие, в экономике и социальной сфере Российской Федерации, неизбежно отражаются на организации профессиональной подготовки специалистов в вузах. В связи с тем, что сегодня рынок труда предъявляет высокие требования к выпускникам вуза, возникает необходимость в формировании специалистов нового типа, основными характеристиками которых являются: профессиональная квалификация высокого уровня, готовность к саморазвитию, способность к критическому мышлению, проявляющаяся в решении профессиональных задач различного характера, другими словами – специалиста, обладающего совокупностью компетенций. В связи с этим возникла настоятельная необходимость осуществлять оценку уровней сформированности компетенций студентов вузов. Все это и предопределило необходимость разработки системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе, что и было сделано в представленной диссертации.

Обобщая результаты проведенного исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. *Методологической основой* системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе являются на общенаучном уровне – системный, синергетический и квалиметрический методологические подходы, на конкретно-научном уровне – деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и контекстный. В основе данной системы лежат принципы, представленные нами в виде двух групп: организационных (систематичность, комплексность, гуманизация педагогического взаимодействия, открытость, оптимизация, эргономичность) и содержательных (объективность, дифференциация, визуализация, индивидуализация требований, согласованность). Принципы визуализации, эргономичности, согласованности были впервые введены как принципы реализации системы полифункционального контроля профессиональной подготовки будущего специалиста.

2. *Сущностными характеристиками* разработанной системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста, являются:

– направленность на оценку сформированности компетенций студентов (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных) в соответствии с действующими стандартами высшего образования, что способствует дальнейшему их развитию;

– расширение функций системы контроля в образовательном процессе вуза, представленных тремя группами: личностными (развивающая, мотивационная, эмоционально-рефлексивная), личностно-социальными (корректировочная, предупредительная, обучающая, воспитательная, оценочно-диагностическая, информационная, планирующая, дифференцирующая) и социальными (обобщающая, установление обратной связи, прогностическая, социализирующая);

– комплексное использование различных форм и методов контроля, ориентированных на оценку разных групп компетенций, на основе их взаимодополняемости в различных образовательных средах;

– сочетание контроля преподавателя, взаимоконтроля и самоконтроля студентов, направленного на развитие рефлексивной культуры будущего специалиста;

– перенос акцента с промежуточной аттестации на текущую, что обеспечивает систематическую учебную деятельность студента в течение семестра;

– возможность выбора форм и методов контроля в соответствии с личностными способностями и интересами студента, что способствует индивидуализации процесса контроля;

– использование информационных технологий для осуществления контроля уровня сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде.

3. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе *представляет собой целостную*

совокупность взаимосвязанных компонентов, которая выполняет комплекс функций в образовательном процессе и включает в себя следующие блоки: *методологический* (цель, методологические подходы и принципы), *функционально-технологический* (функции, типы, формы, виды и методы контроля, образовательная среда (контактная и виртуальная), и *результативно-оценочный*: критерии (мотивационный, деятельностный, эмоционально-оценочный и рефлексивный), показатели, уровни (пороговый, базовый и продвинутый) и результат.

4. *Технология реализации системы полифункционального контроля* заключается в том, что определенным видам контроля, которые выполняют различные функции, соответствуют определенные формы и методы контроля для оценки сформированности разных компетенций. В совокупности они обеспечивают оценку сформированности всех групп компетенций будущего специалиста, а также направленно влияют на их сбалансированное развитие.

В диссертации проанализированы основные типы контроля сформированности компетенций студентов: внешний, взаимный (взаимоконтроль), самоконтроль, а также введено новое понятие «латентный контроль».

В представленном исследовании систематизированы и охарактеризованы традиционные методы (устный, письменный, программированный, комбинированный, практический) и комплексно-инновационные методы контроля (коучинг, метод контроля в «перевернутом обучении», BYOD, кейсов), а также формы контроля (устные: устный опрос (собеседование, чат), коллоквиум, зачет, экзамен, деловая игра; письменные: самостоятельная работа, контрольная работа, диктант, срезовая контрольная работа, эссе; компьютерные: матричный контроль, тест, мультимедийная презентация, веб-квест, портфолио), реализуемые как в контактной, так и в виртуальной образовательных средах. Сделано заключение, что использование нетрадиционных форм и методов контроля сформированности компетенций студентов способствует развитию творческих способностей студента и формированию его активной позиции.

Выделенные критерии и показатели обеспечили корректное определение уровней сформированности компетенций студентов – порогового, базового и продвинутого, что подтверждено результатами опытно-экспериментальной работы (в том числе методами математической статистики).

5. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе эффективна при соблюдении следующих *педагогических условий*: разработке форсайт-плана личностного и профессионального развития студентов; профессионально-ориентированном характере содержания форм и методов контроля; реализации контроля сформированности компетенций студентов в виртуальной образовательной среде; ИКТ-компетентности преподавателей; вовлечении студентов в процесс контроля и самоконтроля уровня сформированности их компетенций; выполнении педагогом роли фасилитатора, коуча, тьютора в осуществлении контроля уровня сформированности компетенций студентов.

6. *Результаты опытно-экспериментальной работы* показали, что в экспериментальной группе компетенции студентов были сформированы на более высоком уровне. Причинами явились гораздо больший интерес к разнообразным формам контроля, возможность выбора форм и методов контроля самими студентами, разделение ответственности за оценку своих достижений между преподавателем и студентами, более высокая мотивация к изучению материала и систематичность занятий. Тем самым доказана эффективность разработанной и реализованной системы полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова Н.Н. Педагогический мониторинг инновационных изменений в образовании: теоретическо-методологическое и технологическое обоснование: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н. Н. Абакумова. – Томск, 2015. – 36 с.
2. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: дисс. ... докт. пед. наук / В.С. Аванесов. – Санкт-Петербург, 1994. – 339 с.
3. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов. – Москва: Интеллект-Центр, 2001. – 296 с.
4. Аверьянов А.Н. Категория «система» в диалектическом материализме / А.Н. Аверьянов. – Москва: Просвещение, 1974. – 200 с.
5. Агапова О.И. Реализуется системно-контекстный подход / О.И. Агапова, В.И. Швец, А.А. Вербицкий // Вести высшей школы. – Москва, 1987. – № 12. – С. 47-55.
6. Азгальдов Г.Г. Квалиметрия – наука об измерении качества продукции / Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский, Ю.П. Кураченко, В.П. Панов, М.В. Федоров, Д.М. Шпекторов // Стандарты и качество. – 1968. – № 1. – С. 34-35.
7. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенций студентов / Т.Ю. Айкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2013. – № 1 (129). – С. 58-61.
9. Айнштейн В.Г. Об адекватности экзаменационных оценок / В.Г. Айнштейн, И.Г. Гольцова // Высшее образование в России. – 1993. – № 3 – С. 40-42.
10. Акулова О.В. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.

11. Алешникова Л.П. Педагогическая оценка: вопросы совершенствования структуры и практики использования в современном учебно-образовательном процессе (на примере преподавания музыкально-исполнительских дисциплин): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.П. Алешникова. – Москва, 2013. – 32 с.

12. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенций будущих учителей иностранных языков в педвузах республики Таджикистан (на материале английского языка): автореф. дисс. ... докт. пед. наук / С.Н. Алиев. – Душанбе, 2009. – 53 с.

13. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. II / Б.Г. Ананьев / под ред. А.А. Бодалева и др. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. II. – 288 с.

14. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дисс. ... докт. пед. наук / А.А. Андреев. – Москва: МЭСИ, 1999. – 289 с.

15. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Издательство КГУ, 1988. – 238 с.

16. Андреевко А.С. Организационный механизм системного мониторинга как фактор управления качеством образовательной деятельности вуза (на примере академии физической культуры): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.С. Андреевко. – Ставрополь, 2012. – 21 с.

17. Андриенко А.С. Модульно-рейтинговая оценка уровня подготовки студентов как путь совершенствования контроля знаний и активизации учебного процесса / А.С. Андриенко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – Таганрог, 2002. – № 2. – С. 77-83.

18. Андриенко А.С. О роли дисциплины «Иностранный язык» в подготовке бакалавров в системе многоуровневого профессионального образования / А.С. Андриенко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – Таганрог, 2001. – № 4. – С. 102-107.

19. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе

кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 27 с.

20. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенций в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.М. Андронкина. – Санкт-Петербург, 2009. – 50 с.

21. Анохин П.К. Представление о функциональной системе и результате / П.К. Анохин // Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1. Методологические вопросы. – Москва: МГСУ «Союз», 1997. – С. 135-139.

22. Ануфриева Н.В. Особенности самоконтроля учащихся в системе развивающего обучения: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Ануфриева. – Санкт-Петербург, 2000. – 184 с.

23. Аркаева Р.П. Квалиметрический подход в реализации балльно-рейтинговой системы оценки и контроля знаний студентов вузов: дисс. ... канд. пед. наук / Р.П. Аркаева. – Владикавказ, 2011. – 152 с.

24. Артищева Е.К. Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики: дисс. ... докт. пед. наук / Е.К. Артищева. – Калининград, 2014. – 393 с.

25. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с.

26. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

27. Асташкина Н.В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования в негосударственном вузе: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Асташкина. – Москва, 2000. – 203 с.

28. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – Москва: Политиздат, 1981. – 432 с.

29. Бабанский Ю.К. Педагогика высшей школы: учебное пособие для университетов и педагогических институтов / Ю.К. Бабанский. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 175 с.

30. Бабинцев В.П. Курс на новые технологии / В.П. Бабинцев, С.Д. Лебедев // Социологические исследования. – Москва, 2010. – № 6. – С. 142-144.

31. Багузина Е.И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа): дисс. ... канд. пед. наук / Е.И. Багузина. – Москва, 2011. – 238 с.

32. Багузина Е.И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка / Е.И. Багузина // Знание. Понимание. Умение. – Москва, 2010. – № 2. – С. 262-265.

33. Базиян В.Б. Формирование познавательной самостоятельности студентов технического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.Б. Базиян. – Ростов-на-Дону, 1992. – 22 с.

34. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

35. Бакай Е.П. Модульно-рейтинговая система обучения как средство мониторинга качества профессионально-педагогического образования / Е.П. Бакай // Информация, инновация, инвестиции: материалы Всероссийской (с международным участием) конференции 24-25 ноября 2004 года, Пермь. – Пермь: Пермский ЦНТИ, 2004. – С. 96-97.

36. Барабаш О.А. Управление качеством образования по физической культуре на основе актуализации функции контроля (на примере специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII типа): автореф. дисс. ... докт. пед. наук / О.А. Барабаш. – Санкт-Петербург, 2008. – 52 с.

37. Баранцев Р.В. Имманентные проблемы синергетики / Р.В. Баранцев // Вопросы философии. – Москва, 2002. – № 9. – С. 91-101.
38. Беликов В.А. Философия образования личности: деятельный аспект: монография / В.А. Беликов. – Москва: Владос, 2004. – 357 с.
39. Белозерцева Н.В. Учителю иностранного языка о педагогическом мониторинге: Учебное пособие / Н.В. Белозерцева. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2005. – 60 с.
40. Белых А.А. Основы методологии прогнозирования и оценки эффективности информационных систем/ А.А. Белых // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – Краснодар, 2011 – № 71. – С. 111-133.
41. Белых А.А. Проблема повышения эффективности информационных систем в современных условиях / А.А. Белых // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – Краснодар, 2010. – № 58. – С. 87-109.
42. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: научно-теоретическое пособие / А.Л. Бердичевский. – Москва: Высшая школа, 1989. – 103 с.
43. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: монография / И.Ф. Бережная. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2012. – 220 с.
44. Бережная И.Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки / И.Ф. Бережная // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2013. – № 9. – С. 24-26.
45. Бережная И.Ф. Условия реализации индивидуальной образовательной траектории студентов процессе профессиональной подготовки / И.Ф. Бережная // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2013. – Т. 9, № 5-2. – С. 14-18.

46. Бережная И.Ф. Формирование проектировочной компетентности студентов в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста / И.Ф. Бережная, Л.Н. Мотунова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2012. – Т. 8, № 10-2. – С. 45-50.

47. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. Фон Берталанфи // Системные исследования. Ежегодник. – Москва: Наука, 1969. – С. 34-35.

48. Бершадский М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

49. Беспалько В.П. Персонализируемое образование / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.

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

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

52. Бессмертная Н.А. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих логопедов сельских образовательных учреждений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Бессмертная. – Якутск, 2001. – 22 с.

53. Богданов А.А. Тектология: всеобщая организационная наука. Книга 1 / А.А. Богданов. – Москва: Экономика, 1989. – 304 с.

54. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1977. – № 4. – С. 11-17.

55. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 352 с.

56. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская. – Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
57. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 304 с.
58. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко. – Москва: Академия, 2006. – 288 с.
59. Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.М. Борытко. – Волгоград, 2001. – 43 с.
60. Ботова А.Л. Повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка при помощи метода кейсов / А.Л. Ботова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2013. – № 10 (28). – С. 34-36.
61. Бочарова Е.П. Обучение учащихся самоконтролю знаний как средство повышения их успешности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.П. Бочарова. – 1975. – 17 с.
62. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности / М.Е. Брейгина // Иностранные языки в школе. – Москва, 1991. – № 2 – С. 22-23.
63. Буйло Е.В. Педагогические условия формирования профессионально-культурной компетентности студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.В. Буйло. – Ростов-на-Дону, 2007. – 32 с.
64. Бунеев Р.Н. Теоретико-методологические основы образовательной системы нового поколения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Р.Н. Бунеев. – Москва, 2009. – 27 с.
65. Буркова Н.Г. Педагогические принципы мониторинга в учреждениях среднего профессионального образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.Г. Буркова. – Москва, 2008. – 48 с.
66. Быков А.А. Педагогическая система формирования технической культуры учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Быков. – Смоленск, 2008. – 21 с.

67. Валиев Р.М. Хорошие изменения. Управление знаниями и система Кайдзен / Р.М. Валиев // Креативная экономика. – Москва, 2011. – № 1. – С. 17-22.
68. Ван Поведская Е. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня / Е. Ван Поведская, А. Досиль Масейра, Б. Бим-Бад, П. Иглесиас Соуто, К. Корнаков, Э. Майо Паис, К. Помар Тохо, Т. Санчес Кастаньо, А Суворов, Э. Табоада Арес. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 320 с.
69. Варжапетян А.Г. Квалиметрия / А.Г. Варжапетян. – Санкт-Петербург: ГУАП, 2005. – 176 с.
70. Варламова Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е.П. Варламова, С.И. Степанов // Вопросы психологии. – Москва, 1997. – № 5. – С. 28-43.
71. Вейт М.А. Непрерывное образование и совершенствование педагогического процесса в высшей школе: учебное пособие / М.А. Вейт, Б.Г. Оганянц. – Воронеж: ВГПИ, 1990. – 206 с.
72. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
73. Вербицкий А.А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции: монография / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: МГПОУ, 2006. – 172 с.
74. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – Москва: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
75. Вербицкий А.А. Контексты содержания образования / А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая. – Москва: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.
76. Вербицкий А.А. Проблемы гуманизации образования в условиях новой образовательной парадигмы: монография / А.А. Вербицкий, Н.В. Жукова. – Москва: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – 99 с.
77. Вербицкий А.А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – Москва, 2015. – № 4. – С. 2-8.

78. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов: Проблемы и опыт / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – Москва, 1995. – № 2. – С. 137-145.
79. Вербицкий А.А. Формирование инвариантов компетентности студента: ситуационно-контекстный подход / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова // Высшее образование сегодня. – Москва, 2011. – № 3. – С. 34-38.
80. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения / А.А. Вербицкий. – Москва: Знание, 1990. – 64 с.
81. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.А. Вершинина. – Санкт-Петербург, 2009. – 48 с.
82. Вершинина Н.А. Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике: монография / Н.А. Вершинина, С.А. Писарева. – Санкт-Петербург: Издательство «ПетроПресс», 2005. – 148 с.
83. Волков Ю.Г. Человек: энциклопедический словарь / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. – Москва: Гардарики, 1999. – 520 с.
84. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: дисс. ... канд. пед. наук / А.Б. Воронцов. – Санкт-Петербург, 2001. – 236 с.
85. Вострокнутов С.И. Педагогические основы формирования гуманитарной среды высшего учебного заведения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / С.И. Вострокнутов. – Ярославль, 2009. – 39 с.
86. Вох Е.П. Самоконтроль как компонент самостоятельной познавательной деятельности студентов / Е.П. Вох // Научные исследования в образовании. – 2007. – № 2. – С. 45-48.
87. Вронштейн А.В. Внешняя оценка качества образования: некоторые вопросы и ответы / А.В. Вронштейн // Высшее образование в Европе. – 1993. – Т. XVII, № 3. – С. 66-88.

88. Вьюнова Н.И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: дисс. ... докт. пед. наук / Н.И. Вьюнова. – Москва, 1999. – 539 с.

89. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Ю.Ю. Гавронская. – Санкт-Петербург, 2009. – 46 с.

90. Галимова Л.В. Формирование готовности студентов педагогического колледжа самоконтролю педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Галимова. – Калуга, 2009. – 33 с.

91. Галковская М.В. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся в системе модульного обучения: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Галковская. – Санкт-Петербург, 1996. – 200 с.

92. Галустян О.В. Квалиметрический подход как методологическая основа исследования проблемы контроля и оценки компетенций студентов / О.В. Галустян // Перспективы науки. – Тамбов, 2011. – № 7 (22). – С. 31-34.

93. Галустян О.В. Контроль знаний студентов по иностранному языку в техническом вузе / О.В. Галустян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007. – № 49. – С. 258-260.

94. Галустян О.В. Методы и формы контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей / О.В. Галустян // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж, 2013. – № 1. – С. 207-210.

95. Галустян О.В. Образовательный портал как инновационная составляющая высшего образования / О.В. Галустян // Наука и бизнес: пути развития. – Москва, 2011. – № 6. – С. 26-31.

96. Галустян О.В. Обучение иностранным языкам в контексте модернизации высшего образования Российской Федерации / О.В. Галустян,

В.И. Писаренко // Известия ЮФУ. Технические науки. – Таганрог, 2007. – № 3 (75). – С. 180-186.

97. Галустян О.В. Педагогическая технология контроля: монография / О.В. Галустян. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 180 с.

98. Галустян О.В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Галустян. – Воронеж, 2008. – 24 с.

99. Галустян О.В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза: дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Галустян. – Воронеж, 2008. – 185 с.

100. Галустян О.В. Педагогическая технология контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза / О.В. Галустян // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2009. – № 6 (74). – С. 136-138.

101. Галустян О.В. Практика применения веб-квеста в обучении английскому языку / О.В. Галустян // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж, 2015. – № 2. – С. 115-121.

102. Галустян О.В. Применение метода кейсов в электронном обучении / О.В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – Москва, 2014. – № 08. – С. 55-60.

103. Галустян О.В. Принципы контроля в современном образовательном процессе высшей школы / О.В. Галустян // Инновации в образовании. – Москва, 2014. – № 12. – С. 28-34.

104. Галустян О.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов посредством лексических упражнений / О.В. Галустян // Инновации в образовании. – Москва, 2014. – № 03. – С. 119-125.

105. Галустян О.В. Реализация личностно-ориентированного подхода в условиях контроля учебных достижений студентов / О.В. Галустян // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Белгород, 2011, – № 18 (113). – С. 242-248.

106. Галустян О.В. Российские и зарубежные Интернет-порталы дистанционного и электронного обучения / О.В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – Москва, 2014. – № 03. – С. 12-19.

107. Галустян О.В. Система Blackboard в образовательном процессе США / О.В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – Москва, 2013. – № 04. – С. 62-67.

108. Галустян О.В. Современные образовательные технологии в организации учебного процесса / О.В. Галустян // Информатизация образования и науки. – Москва, 2013. – № 13 (19). – С. 24-34.

109. Галустян О.В. Социальная теория обучения в западной дидактике / О.В. Галустян // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Белгород, 2013. – № 13 (156). – С. 233-237.

110. Галустян О.В. Теоретические основы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза / О.В. Галустян // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск, 2009. – № 2. – С. 392-396.

111. Галустян О.В. Теоретические основы применения виртуальной образовательной среды в обучении / О.В. Галустян // Известия ЮФУ. Технические науки. – Таганрог, 2012. – № 10 (135). – С. 48-55.

112. Галустян О.В. Технология веб-квест в преподавании иностранных языков в высшей школе / О.В. Галустян // Дистанционное и виртуальное обучение. – Москва, 2015. – № 5 (95). – С. 45-56.

113. Галустян О.В. Технология E-Learning в образовательном процессе / О.В. Галустян // Инновации в образовании. – Москва, 2013. – № 5. – С. 126-133.

114. Галустян О.В. Функциональная составляющая контроля сформированности иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыкового вуза / О.В. Галустян // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-на-Дону, 2009. – № 2. – С. 130-136.

115. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва: Университет, 2005. – 336 с.

116. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Психология как объективная наука: избранные психологические труды. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – С. 272-317.

117. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее (кризис образования в России на пороге XXI века.) / Б.С. Гершунский. – Челябинск: Челябинский филиал ИПО, 1993. – 240 с.

118. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – Москва: Совершенство, 1998. – 608 с.

119. Гладкая И.В. Особенности контроля уровня достижений учащихся в системе развивающего обучения: дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Гладкая. – Санкт-Петербург, 1996. – 211 с.

120. Гладкая И.В. Технология контроля в процессе обучения / И.В. Гладкая // Язык, культура, менталитет: проблемы обучения в иностранной аудитории: Материалы международной научно-практической конференции 10-12 апреля 2003 года. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 94-95.

121. Гличев А.В. Качество, эффективность, нравственность / А.В. Гличев. – Москва: Премиум Инжиниринг, 2009. – 358 с.

122. Гнездилова Н.А. Развитие информационной компетентности будущего специалиста-менеджера: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Гнездилова. – Елец, 2007. – 24 с.

123. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1984. – 208 с.

124. Голубинцев В.О. Философия науки: учебник / В.О. Голубинцев, А.А. Данцев, В.С. Любченко. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2007. – 542 с.

125. Гончарова М.В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров / М.В. Гончарова // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / под ред. Ю.Б. Кузьменковой. Дискуссионный клуб FLT: современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. № 5. – Москва: Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. – С. 95-100.

126. Гончарова Ю.А. Полифункциональная система оценивания в образовательном процессе вуза / Ю.А. Гончарова // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении: сборник научных статей, выпуск 5 / под ред. И.Ф. Бережной, С.В. Поповой. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2011. – С. 27-39.

127. Горбатова О.Н. Образовательный web-quest «Необыкновенные приключения» / О.Н. Горбатова // Педагогическое образование на Алтае. – Барнаул, 2014. – № 1. – С. 1-3.

128. Горбунова О.В. Веб-квест в педагогике как новая дидактическая модель обучения / О.В. Горбунова, Н.С. Кузьмина // Школьные технологии. – Москва, 2013. – № 2. – С. 59-66.

129. Городецкая Н.А. Применение взаимоконтроля в практике учебной деятельности / Н.А. Городецкая, Е.Я. Роговая // Научный альманах. – Тамбов, 2015. – № 10-2 (12). – С. 117-122.

130. Горохова Л.Н. Педагогическая диагностика как средство контроля учебного процесса / Л.Н. Горохова // Наука и школа. – Москва, 2001. – № 5. – С. 31-34.

131. Гривенная Е.Н. Мониторинг качества высшего профессионального образования в системе МВД России с использованием рейтинговых технологий: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Е.Н. Гривенная. – Краснодар, 2015. – 50 с.

132. Громова Л.А. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех: российское видение: рекомендации по результатам

научных исследований» / Л.А. Громова, С.Ю. Трапицын, В.В. Тимченко. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 72 с.

133. Гулидов И.Н. Методика конструирования тестов / И.Н. Гулидов, А.Н. Шатун. – Москва: ФОРУМ: ИНФА, 2003. – 112 с.

134. Гулидов И.Н. Педагогический контроль и его обеспечение: Учебное пособие / И.Н. Гулидов. – Москва: ФОРУМ, 2005. – 240 с.

135. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

136. Давыдов В.В. Категории деятельности и психического отражения в теории А.Н. Леонтьева / В.В. Давыдов // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – Москва, 1979. – № 4. – С. 25-41.

137. Давыдова Л.Н. Зачетно-рейтинговая система контроля и оценки результатов обучения / Л.Н. Давыдова // Информация, инновация, инвестиции: материалы Всероссийской (с международным участием) конференции 24-25 ноября 2004 года, Пермь. Пермский ЦНТИ. – Пермь, 2004. – С. 105-106.

138. Демидова М.Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / М.Ю. Демидова. – Москва, 2014. – 46 с.

139. Дмитриев Д.А. Пропедевтический контроль знаний в вузах МЧС России на основе личностно-ориентированного подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Д.А. Дмитриев. – Санкт-Петербург, 2013. – 23 с.

140. Евгенийев Д.Н. Реализация педагогического мониторинга профессиональной деятельности преподавателей военных вузов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Д.Н. Евгенийев. – Москва, 2014. – 25 с.

141. Евдокимов А.А. Педагогические условия развития самоконтроля курсантов вузов внутренних войск МВД России в образовательном процессе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Евдокимов. – Санкт-Петербург, 2014. – 25 с.

142. Ежова Г.Л. Особенности профессиональной подготовки бакалавра социальной работы в условиях информатизации образования / Г.Л. Ежова // Педагогическая информатика. – Москва, 2012. – № 4. – С. 65-73.

143. Ежова Г.Л. Формирование ИКТ-компетентности магистров социальной сферы в условиях двухуровневой системы высшего образования / Г.Л. Ежова // Инновации. – Москва, 2012. – № 1. – С. 567-579.

144. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика): автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Л.В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 59 с.

145. Еремин А.С. Заключительные этапы анализа учебных кейсов и оценка работы студентов при использовании кейс-метода / А.С. Еремин // Инновации в образовании. – Москва, 2010. – № 8. – С. 120-141.

146. Ефимова Ю.А. Педагогические условия реализации проблемно-деятельностного подхода к профессиональному иноязычному образованию (на материале подготовки специалистов по информационным и коммуникационным технологиям в вузе): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю.А. Ефимова. – Курск, 2007. – 25 с.

147. Жалдыбина А.Н. Языковая социализация школьников в процессе обучения иностранному языку с использованием технологии веб-квест / А.Н. Жалдыбина // Роль психологии и педагогики в развитии общества: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: Научный Центр «Аэтерна», 2014. – С. 19-21.

148. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.С. Атаханов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

149. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

150. Заикина Т.В. Коучинг как составляющая успешного перехода на двухуровневую систему образования / Т.В. Заикина, В.Т. Смирнов // Фундаментальные исследования. – Орел, 2008. – № 5. – С. 56-57.

151. Заир-Бек Е.С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: рекомендации по результатам научных исследований / Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 63 с.

152. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Том 1: Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. – Т. I.– 321 с.

153. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. Том 2: Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – Москва: Педагогика, 1986. – Т. II. – 297 с.

154. Зверев В.А. Разноуровневый подход к оценке знаний, учащихся на уроках физики: дисс. ... канд. пед. наук / В.А. Зверев. – Санкт-Петербург, 1992. – 178 с.

155. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф. Зеер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.

156. Зеленин В.В. Коучинг как парадигма современного образования: психологопедагогические модели самоактуализации / В.В. Зеленин // Человеческий капитал. – Киев, 2014. – № 3 (63). – С. 142-146.

157. Зенкина С.В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / С.В. Зенкина. – Москва, 2007. – 48 с.

158. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам / И.А. Зимняя. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.

159. Зинченко В.П. Системный анализ в психологии? / В.П. Зинченко // Психологический журнал. – Москва, 1991. – Т. 12, № 4. – С. 120-138.

160. Зотов Ю.Б. Организация современного урока: книга для учителя / Ю.Б. Зотов / Под. ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: Просвещение, 1984. – 144 с.

161. Ибрагимов Г.И. О понятиях «электронная педагогика», «электронная дидактика» и «электронное обучение» / Г.И. Ибрагимов // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – Москва, 2015. – № 5. – С. 38-41.

162. Ибрагимов Г.И. Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // *Высшее образование в России*. – Москва, 2016. – №1. – С. 43-52.

163. Иващенко И.А. Веб-квесты в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / И.А. Иващенко, И.Г. Казмина, Е.Г. Конькова // *Университетское образование: сборник статей XVI Международной научно-методической конференции* / под ред. В.И. Волчихина, Р.М. Печерской. – Пенза, 2012. – С. 166-167.

164. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // *Педагогика*. – Москва, 2001. – № 8 – С. 26-31.

165. Игониная Т.Б. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях педагогической практики (на примере классического университета): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т.Б. Игониная. – Кемерово, 2001. – 24 с.

166. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций. учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Т.А. Ильина. – Москва: Просвещение, 1984. – 496 с.

167. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – Москва: Педагогика, 1999. – 238 с.

168. Кадневский В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В.М. Кадневский. – Екатеринбург, 2006. – 37 с.

169. Кайсина Т.В. Инфокоммуникационные технологии как средство профессионального становления студента: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Кайсина. – Оренбург, 2008. – 23 с.

170. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // *Психологический журнал*. – Москва, 2003. – Том 24. № 5. – С. 45-57.

171. Ким Л.С. Методология контроля учебной деятельности при дистанционном обучении иностранному языку в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.С. Ким. – Ставрополь, 2002. – 31 с.

172. Ким В.С. Тестирование учебных достижений / В.С. Ким. – Уссурийск: УГПИ, 2007. – 214 с.

173. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – Москва: МГУ, 1986. – 176 с.

174. Князева Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – Санкт-Петербург, 2002. – 414 с.

175. Князева Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Высшее образование России. – Москва, 1994. – № 4. – С. 31-36.

176. Князева Е.Н. Синергетика: начало нелинейного мышления / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Общественные науки и современность. – Москва, 1993. – № 2. – С. 338-351.

177. Козина И.М. Case study: некоторые методические проблемы / И.М. Козина // Рубеж. – Москва, 1997. – № 10-11. – С. 177-189.

178. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: автореф. дисс. ... докт. псих. наук / Н.В. Козлова. – Томск, 2008. – 44 с.

179. Козлова Н.В. Особенности личностно-профессионального становления в условиях образовательных инноваций / Н.В. Козлова // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. – Томск, 2007. – Т. 310, № 3. – С. 205-211.

180. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Санкт-Петербург: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

181. Колесникова Л.И. Совместное проектирование как фактор развития профессиональной компетентности преподавателей педагогического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л.И. Колесникова. – Иркутск, 2002. – 21 с.

182. Колетвинова Н.Д. Дидактическая система развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов педагогических вузов: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.Д. Колетвинова. – Казань, 2007. – 37 с.

183. Комарова Э.П. Формирование поликультурной личности в компетентностном формате / Э.П. Комарова // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2013. – № 12. – С. 9-10.

184. Конова О.В. Коучинг как условие реализации профессионального самоопределения в системе среднего медицинского образования / О.В. Конова // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Белгород, 2014. – С. 66.

185. Копытова А.И. Организация самоконтроля и взаимоконтроля студентов-магистрантов, обучающихся по направлению «Техносферная безопасность» / А.И. Копытова // Высшее образование сегодня. – Москва, 2015. – № 8. – С. 14-17.

186. Корвяков В.А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В.А. Корвяков. – Оренбург, 2008. – 52 с.

187. Корнещук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.Г. Корнещук. – Магнитогорск, 2007. – 55 с.

188. Корчагина Л.М. Как написать творческую работу по педагогике (эссе): учебно-методическое пособие / Л.М. Корчагина. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С. Есенина, 2008. – 68 с.

189. Кочергин А.Н. Системный подход и метод моделирования в научном познании: методологические проблемы научного познания / А.Н. Кочергин. – Новосибирск: Наука: Сибирское отделение, 1977. – 203 с.
190. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. – 416 с.
191. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения): учебное пособие / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2003. – 368 с.
192. Кукушин В.С. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.
193. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения / А.В. Купавцев // Педагогика. – Москва, 2002. – № 6. – С. 44-49.
194. Лаптев В.В. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды / В.В. Лаптев, Т.Н. Носкова // Высшее образование в России. – Москва, 2013. – № 2. – С. 79-83.
195. Ларина Т.В. Технология резидуального контроля в образовательном процессе военного вуза: на примере изучения иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Ларина. – Воронеж, 2006. – 219 с.
196. Ларионова О.Г. Компетентность – основа контекстного обучения / О.Г. Ларионова // Высшее образование в России. – Москва, 2005. – № 10. – С. 118-122.
197. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – Москва, 2004. – № 5. – С. 3-12.
198. Левина М.М. Деятельностный подход как методологический принцип управления образовательным процессом студентов / М.М. Левина // Педагогическое образование и наука. – Москва, 2009. – № 2. – С. 4-13.
199. Левицкая А.А. Роль и значение веб-квеста в современном образовании / А.А. Левицкая, А.В. Федоров // Школьные технологии. – Москва, 2010. – № 4. — С. 73-85.

200. Лекторский В.А. Деятельностный подход: начало и перспективы / В.А. Лекторский // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2008. – № 4. – С. 13-16.

201. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – Москва, 1975. – № 2. – С. 31-45.

202. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – Москва: Интеллект-Центр, 2001. – 296 с.

203. Макарова Е.А. Применение теории схем в преподавании иностранных языков для формирования культурных фоновых знаний студентов / Е.А. Макарова. – Ростов-на-Дону: Издательство СКНЦ ВШ, 2005. – 132 с.

204. Малухина Н.В. Формирование психологической компетентности педагогов в развитии способности к творчеству учащихся подростково-юношеского возраста: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / Н.В. Малухина. – Курск, 2009. – 24 с.

205. Матвиевская Е.Г. Культура оценочной деятельности педагога как социально-педагогический феномен / Е.Г. Матвиевская // Стандарты и мониторинг в образовании. – Москва, 2009. – № 2. – С. 38-42.

206. Матвиевская Е.Г. Культура оценочной деятельности педагога: факторы влияния/ Е.Г. Матвиевская // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2008. – № 15. – С. 98-105.

207. Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации (теория, методология, практика): автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Е.Г. Матвиевская. – Оренбург, 2009. – 49 с.

208. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В.Н. Мезинов. – Елец, 2009. – 43 с.

209. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мижериков / под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

210. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология / Е.А. Михайлычев. – Москва: Народное образование, 2001. – 432 с.

211. Мкртчян Н.М. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования педагогической культуры будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.М. Мкртчян. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.

212. Москвина А.В. О синергетическом подходе в развитии творческих способностей учащихся / А.В. Москвина // Педагогическая мысль и образование XXI века: Россия – Германия: материалы Международной научно-практической конференции. – Оренбург, 2000. – Ч. 1. – С. 177-181.

213. Муравьева Н.Г. Использование веб-квест технологии для совершенствования социокультурной компетенций студентов вуза / Н.Г. Муравьева // Электронный научно-практический журнал «Культура и образование». – Москва, 2014. – № 9 (13). – С. 24.

214. Надеждина Е.Ю. Формирование самоконтроля как средства активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Надеждина. – Тамбов, 2008. – 24 с.

215. Наливайко Н.В. Введение в философию образования: учебное пособие для гуманитарных вузов / Н.В. Наливайко. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2011. – 177 с.

216. Наливайко Н.В. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) / Н.В. Наливайко, В.И. Панарин, В.И. Паршиков. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2010. – 297 с.

217. Насыбуллина Е.Ю. Функциональная природа контроля как средство управления учебным процессом на занятиях по практике иноязычной речи / Е.Ю. Насыбуллина // Иностранные языки: материалы конференции 15-17 апреля 2003 года. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 134-135.

218. Нестеров А.В. Контроль и оценка знаний обучаемых в системе образования: дисс. ... канд. пед. наук / А.В. Нестеров. – Санкт-Петербург, 2004. – 188 с.

219. Носенко А.О. Взаимоконтроль как оптимальный способ оценивания студенческих проектов / А.О. Носенко // Дальний Восток: проблемы развития архитектурно-строительного комплекса. – Хабаровск, 2013. – № 1. – С. 260-263.

220. Олядничук О.В. Использование веб-квеста во внеурочной деятельности / О.В. Олядничук // Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы сборник научных трудов. – Елец, 2014. – С. 23-25.

221. Осипова Е.А. Комплексная оценка качества образования как условие развития региональной образовательной системы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. А. Осипова. – Иркутск, 2012. – 25 с.

222. Панасюк В.П. Школа и качество. Выбор будущего / В.П. Панасюк. – Санкт-Петербург: КАРО, 2003. – 384 с.

223. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова / под. ред. Т.С. Паниной. – 3-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.

224. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Г.А. Папуткова. – Нижний Новгород, 2008. – 51 с.

225. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания. Второе издание. Первая книга учителя / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. – Москва: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.

226. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистый. – Москва: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

227. Пидкасистый П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – Москва: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

228. Писарева С.А. Профильное обучение как фактор обеспечения доступности образования: российское видение: рекомендации по результатам научных исследований / С.А. Писарева. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 84 с.

229. Писарева С.А. Разработка понятия «компетентность» в диссертационных исследованиях по педагогике / С.А. Писарева // Академические чтения. – Санкт-Петербург, 2002. – № 3. – С. 29-34.

230. Писаренко В.И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом вузе / В.И. Писаренко. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. – 376 с.

231. Поваляева М.А. Проблемы качества вузовского образования / М.А. Поваляева // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования: материалы межрегионального семинара 23-24 мая 2003 года. – Таганрог, 2003 – С. 119-121.

232. Поведская Е. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня / Е. Поведская. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 161 с.

233. Подзюбанова Ю.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю.В. Подзюбанова. – Санкт-Петербург, 2002. – 24 с.

234. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва: Высшая школа, 2004. – 512 с.

235. Попков В.А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.

236. Поторочина Г.Е. Дидактические условия формирования интеркультурной компетенции студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г.Е. Поторочина. – Ижевск, 2001. – 23 с.

237. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс. – Москва: Прогресс, 1986. – 432 с.

238. Пугачева Е.Г. Синергетический подход к системе высшего образования / Е.Г. Пугачева // Высшее образование в России. – Москва, 1998. – № 2. – С. 41-45.

239. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с английского / Дж. Равен. – Москва: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
240. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
241. Роберт И.В. Концепция «Философско-методологические, социально-психологические, педагогические и технико-технологические предпосылки развития информатизации отечественного образования» / И.В. Роберт. – Москва: ИИО РАО, 2008. – 36 с.
242. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.
243. Роговин М.С. Структурно уровневые теории в психологии: методологические основы / М.С. Роговин. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 79 с.
244. Роджерс К. Становления личности / К. Роджерс. – Москва: Прогресс, 2001. – 416 с.
245. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – Москва: АСТ: Астрель, 2009. – С. 413-415.
246. Родзин С.И. Квалиметрия и управление качеством образования в университете / С.И. Родзин, Ю.М. Вишняков // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. – Таганрог, 2002. – № 3 (18). – С. 90-107.
247. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания: автореф. дисс. ... докт. псих. наук / А.В. Россохин. – Москва, 2009. – 41 с.
248. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. II. – 326 с.
249. Рулиене Л.Н. Дистанционное обучение как новая образовательная практика / Л. Н. Рулиене // Вестник Бурятского государственного университета. – Улан-Удэ, 2011. – № 1. – С. 67-70.
250. Рылова В.В. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В.В. Рылова. – Киров, 2001. – 18 с.

251. Рябова М.Э. Дисбаланс между гуманитарным и техническим образованием в России: тенденции и перспективы / М.Э. Рябова // Гуманитарий: актуальные проблемы науки и образования. – Саранск, 2009 г. – № 8. – С. 115-119.

252. Садовничий В.А. Компьютерная системы проверки знаний учащихся / В.А. Садовничий // Высшее образование в России. – Москва, 1994. – № 3. – С. 20-26.

253. Саенко Н.М. Дидактическая тестология и ее особенности как фактор развития педагогической компетенции учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.М. Саенко. – Ростов-на-Дону, 2008. – 16 с.

254. Сазонова З.С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / З.С. Сазонова. – Казань, 2008. – 40 с.

255. Салтовская Г.Н. Контроль по иностранному языку в контексте личностно-ориентированного подхода / Г.Н. Салтовская // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты: материалы Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения VI». – Пятигорск, 2004. – С. 133-135.

256. Сафонова Т.Н. Из опыта применения европейской системы зачетных единиц (ECTS) / Т.Н. Сафонова // Труды 7-й международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Гос. Ун-т путей сообщения, 2009. – Сб. 7. – Ч. 1. – С. 247-252.

257. Сафонцев С.А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения: дисс. ... докт. пед. наук / С.А. Сафонцев. – Ростов-на-Дону, 2004. – 395 с.

258. Севрук А.И. Мониторинг качества преподавания в школе: учебное пособие / А.И. Севрук, Е.А. Юнина. – Москва: Педагогическое общество в России, 2004. – 144 с.

259. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

260. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

261. Серякова С.Б. Компетентный подход в образовании: от теории к практике / С.Б. Серякова // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2011. – № 3 (11). – С. 121-125.

262. Серякова С.Б. Современные требования к компетентности преподавателя вуза / С.Б. Серякова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2014. – Т. X. – № 5-2. – С. 170-174.

263. Сетров М.И. Принцип системности и его основные понятия / М.И. Сетров // Проблемы методологии системного исследования. – Москва: Мысль, 1970. – С. 49-63.

264. Симонов В.П. Образовательный минимум: Измерения, достоверность, надежность / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко // Педагогика. – Москва, 1994. – № 4. – С. 30-33.

265. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 1997. – 512 с.

266. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

267. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – Москва, 1998. – № 6. – С. 3-17.

268. Смирнов С.Д. Педагогика и психология образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 304 с.

269. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Е.А. Смирнова. – Москва, 2007. – 39 с.

270. Сморчкова В.П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В.П. Сморчкова. – Москва, 2007. – 46 с.

271. Соловов А.В. Подготовка персонала для виртуальных учебных сред / А.В. Соловов // Высшее образование в России. – Москва, 2009. – № 10. – С. 32-36.

272. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва: Просвещение, 2002. – 239 с.

273. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интерактивно-рефлексивный подход. Монография / Е.Н. Соловова. – Москва: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

274. Старцев М.В. Системно-квалиметрический подход к оценке взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: дисс. ... канд. пед. наук / М.В. Старцев. – Тамбов, 2006. – 221 с.

275. Стеценко И.А. Тестирование как средство контроля в обучении иностранному языку / И.А. Стеценко, Е.В. Полищук, Л.С. Галстян // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования: материалы межрегионального семинара 23-24 мая 2003 года. – Таганрог, 2003. – С. 125-126.

276. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 512 с.

277. Стрюков Т.А. Стандартизация уровня подготовки и оценивания знаний учащихся / Т.А. Стрюков // Педагогика. – Москва, 1995. – № 6. – С. 12-18.

278. Субботина О.Г. Взаимодействие учреждения дополнительного образования детей и школы в развитии социокультурных компетенций учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.Г. Субботина. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.

279. Субетто А.И. Индексная квалиметрия / А.И. Субетто. – Санкт-Петербург: ВВА. – 1983. – 93 с.

280. Сухлоев М.П. Моделирование личностно-ориентированной среды с использованием компьютерных технологий: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.П. Сухлоев. – Ростов-на-Дону, 2004. – 22 с.

281. Съедина Н.В. Актуализация готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Съедина. – Кемерово, 2013. – 21 с.

282. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологии. – Москва, 2001. – № 3. – С. 3-16.

283. Титова С.В. Информационно-телекоммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов – 2-е изд., перераб. и доп. / С.В. Титова. – Москва: Издательский дом «Квинто-Консалтинг», 2009. – 240 с.

284. Тищенко Е.А. Организация системы кредитного обучения в техническом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Тищенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 23 с.

285. Трайнев В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 282 с.

286. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 «Педагогика» / В.А. Трайнев. – Москва: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2005. – 303 с.

287. Тюмасева З.И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические, и экологические тайны / З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 454 с.

288. Удовик Е.Э. Непрерывная подготовка кадров системы кооперации в области изучения информационных и коммуникационных технологий и их

применения в образовательной и профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Е.Э. Удовик. – Москва, 2008. – 39 с.

289. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации – Москва: ИНФРА – М, 2012. – 404 с.

290. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук / М.А. Федорова. – Ставрополь, 2004. – 170 с.

291. Федорова М.А. Роль синергетического подхода в совершенствовании высшего профессионального образования / М.А. Федорова // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. – Сочи, 2000. – Ч. 1. – С. 62-64.

292. Федорова М.А. Синергетические аспекты в управлении системой образования / М.А. Федорова // Проблемы модернизации образования: региональный аспект: сборник материалов Всеросс. науч.-практ. конф. – Пенза, 2002. – С. 58-60.

293. Федорова О.Н. Синергетическая модель образования / О.Н. Федорова // Мир образования. – Москва, 1997. – № 5. – С. 14-16.

294. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л.О. Филатова // Дополнительное образование. – Москва, 2005. – № 7. – С. 9-11.

295. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Москва: Просвещение, 1991. – 288 с.

296. Хакен Г. Общие понятия и методологические вопросы синергетической парадигмы в психологии / Г. Хакен // Синергетика и психология. Тексты. Выпуск 1. Методологические вопросы / под ред. И.Н. Трофимовой, В.Г. Буданова. – Москва, 1997. – С. 34-38.

297. Хасанов С. Педагогические основы полифункциональной подготовки студентов к профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / С. Хасанов. – Худжанд, 2001. – 147 с.

298. Хоруженко К.М. Педагогика неуспеваемости: структурно-логические схемы: учебное пособие / К.М. Хоруженко. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2002. – 250 с.

299. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Москва, 2011. – № 1. – С. 1-13.

300. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.

301. Цегельная Н.В. Подготовка компетентного специалиста в системе среднего профессионального образования / Н.В. Цегельная, Е.В. Дрюк // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2014. – № 4 (47). – С. 141-144.

302. Цицельская Ю.А. Роль самоконтроля студентов в обучении иностранному языку: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ю.А. Цицельская. – Санкт-Петербург, 2002. – 18 с.

303. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М.Б. Чельшкова. – Москва: Логос, 2002. – 432 с.

304. Чемяков В.П. Грейдинг: технология построения системы управления персоналом / В.П. Чемяков. – Москва: Вершина, 2007. – 16 с.

305. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В.С. Черепанов. – Москва: Педагогика, 1989. – 152 с.

306. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – Москва: ЮНИТИ ДИНА, 2002. – 437 с.

307. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий / М.А. Чошанов // Образовательные технологии и общество. – Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2013. – С. 684-696.

308. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – Москва: Народное образование, 1996. – 160 с.

309. Чурляева Н.П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.П. Чурляева. – Красноярск, 2007. – 44 с.

310. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / В.И. Шаповалов. – Ярославль, 2007. – 39 с.

311. Шестакова Т.Н. Педагогическое проектирование учебного информационного веб-ресурса образовательных учреждений: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т.Н. Шестакова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.

312. Шихнабиева Т.Ш. Методические основы представления и контроля знаний в области информатики с использованием адаптивных семантических моделей: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Т.Ш. Шихнабиева. – Москва, 2008. – 38 с.

313. Шихов Ю.А. Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа-вуз»: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Ю.А. Шихов. – Ижевск, 2008. – 32 с.

314. Шмагринская Н.В. Тестирование в системе общего среднего образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Шмагринская. – Пятигорск, 2008. – 24 с.

315. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / П.Г. Щедровицкий, С.И. Котельников // Нововведения в организациях: труды семинара. – Москва, 1983. – 43 с.

316. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2004. – 416 с.

317. Экиниль Г.Е. Становление и развитие методов наблюдения в научно-педагогическом исследовании и диагностировании: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г.Е. Экиниль. – Ростов-на-Дону, 2008. – 23 с.

318. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.
319. Эрдниев П.М. О структуре дидактической единицы усвоения знаний / П.М. Эрдниев // Вестник высшей школы. – Москва, 1968. – № 10. – С. 34-41.
320. Эрдниев П.М. Фактор времени в процессе обучения и проблема укрупнения единицы усвоения знаний / П.М. Эрдниев // Вопросы философии. – Москва, 1974. – № 4. – С. 51-55.
321. Эшби У.Р. Общая теория систем как новая научная дисциплина / У.Р. Эшби // Исследования по общей теории систем. Сборник переводов. – Москва: Прогресс, 1969. – С. 125-142.
322. Юдин Б.Г. Объяснение и понимание в научном познании / Б.Г. Юдин // Вопросы философии. – Москва, 1980. – № 9. – С. 51-64.
323. Юдин Э.Г. Системный подход и принципы деятельности / Э.Г. Юдин. – Москва: Наука, 1978. – 278 с.
324. Юновидова В.Л. Самоконтроль и взаимоконтроль как средство достижения метапредметных результатов учащимися / В.Л. Юновидова, Г.С. Аракелян // Новое слово в науке: перспектива развития. – Чебоксары, 2015. – № 2 (4). – С. 153-155.
325. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
326. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / И.С. Якиманская, В.С. Столетнев и др. – Москва: Педагогика, 1989. – 224 с.
327. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.
328. Якиманская И.С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования / И.С. Якиманская // Психологические критерии качества знаний школьников / Под ред. И.С. Якиманской. – Москва, 1990. – С. 5-20.

329. Ainsworth L.B. Common Formative Assessments: How to Connect Standards-Based Instruction and Assessment / L.B. Ainsworth, D.J. Viegut. – California: Corwin Press, 2006. – 184 p.

330. Alkin M.C. Evaluation Theory Development / M.C. Alkin // MA: Allyn&Bacon. – Boston, 1972. – P. 105-117.

331. Alvarez B. Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home / B. Alvarez // Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review. – 2011. – № 77 (8). – P. 18-21.

332. Andersson A. Beyond Student and Technology: Seven Pieces to Complete. The E-Learning Jigsaw Puzzle in Developing Countries / A. Andersson // 30th Information Systems Research Seminar in Scandinavia, IRIS30. – Tampere, 2007. – P. 13-30.

333. Anderson T. Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context / T. Anderson, L. Rourke, D.R. Garrison, W. Archer // Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. – Seattle; 2001. – P. 28–35.

334. Aspin D.N. Lifelong Learning: Concepts and Conceptions / D.N. Aspin, J.D. Chapman // International Journal of Lifelong Education. – 2000. – № 19 (1). – P. 2-19.

335. Balzer L. Bekanntheitsgrad und Nutzung der Evaluations-Standards der Schweizerischen Evaluationsgesellschaft (SEVAL) sowie erste Modifikationshinweise: Ergebnisse der Mitgliederbefragung / L. Balzer // LeGes – Gesetzgebung, Evaluation. – 2013. – № 24 (2). – S. 439-458.

336. Balzer L. Reform der Kaufmännischen Grundausbildung / L. Balzer, A. Frey, U. Renold, P. Nenniger. – Band 3: Ergebnisse der Evaluation (Reform of Basic Commercial Training in Switzerland). – Volume 3: Results of Evaluation. – Landau, 2002. – 230 s.

337. Balzer L. Wie werden Evaluationsprojekte Erfolgreich? – Ergebnisse Einer Delphistudie / L. Balzer // – Weinheim, 2006. – S. 123-135.

338. Barbera E. Quality in Virtual Education Environments / E. Barbera // British Journal of Educational Technology. – 2004. – № 35 (1). – P. 13-20.

339. Becker G.S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education / G.S. Becker. – Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 412 p.
340. Berge S.L. Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the Field / S.L. Berge // Educational Technology. – 1995. – № 5 (1). – P. 22-30.
341. Bergmann J. Flip Your Classroom: Talk to Every Student in Every Class Every Day / J. Bergmann, A. Sams. – Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012. – 112 p.
342. Brown R.E. The Process of Community-Building in Distance Learning Classes / R.E. Brown // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2001. – № 5 (2). – P. 18-35.
343. Chapman C. Differentiated Assessment Strategies. One Tool doesn't Fit All / C. Chapman, R.S. King. – California: Corwin Press, 2011. – 248 p.
344. Coppola N.W. Building Trust in Virtual Teams / N.W. Coppola, S.R. Hiltz, N. Rotter // Communications of the ACM. – 2002. – № 45 (4). – P. 56-59.
345. Costa A.L. Assessment Strategies for Self-Directed Learning / A.L. Costa, B. Kallick. – California: Corwin Press, 2003. – 192 p.
346. Duke C. Managing the Learning University / C. Duke – Buckingham: Open University: 2002. – 17 p.
347. Ellis R.A. Managing Quality Improvement of E-Learning in a Large Campus Based University / R.A. Ellis, N. Jarkey, M.J. Mahoney, M. Peat & S. Sheely // Quality Assurance in Education. – 2007. – № 15 (1). – P. 9-23.
348. Glass G.V. Die Entwicklung einer Methodologie der Evaluation / G.V. Glass // Evaluation. – München: Piper. 1972. – S. 166-206.
349. Gorham J. The Relationship between Verbal Teacher Immediacy Behaviors and Student Learning / J. Gorham // Communication Education. – 1988. – № 37 (1). – P. 40-53.
350. Graham Ch.R. Blended Learning Environments / Ch.R. Graham, Ch. Dziuban // Handbook of Research on Educational Communications. – 2008. – № 23. – P. 269-276.

351. Hense J.U. Bildungscontrolling in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Prozess-, Output- und Transfercontrollings am Beispiel eines Innovativen Unterrichtsprojekts / J.U. Hense, H. Mandl, A. Schratzenstaller // Unterrichtswissenschaft. – 2005. – № 33. – S. 334-358.

352. Hense J. Concept, Realisation, and Evaluation of SEMIK / J. Hense, H. Mandl, K. Kruppa, C. Gräsel. – Boston, 2002. – 786 p.

353. Horton W. E-learning Tools and Technologies / W. Horton, K. Horton. – USA: Wiley Publishing Inc., 2004. – 592 p.

354. Horton W. Using E-learning / W. Horton. – USA: ASTD, 2002. – 175 p.

355. Jarvis P. Global Trends in Lifelong Learning and the Response of Universities / P. Jarvis // Comparative Education. – 1999. – Vol 35 (2). – P. 249-257.

356. Johns A.M. The Visual and the Verbal: a Case Study in Macroeconomics / A.M. Johns // English for Specific Purposes. – 1998. – Vol 17 (2). – P. 183-197.

357. Knyazeva H. What Is Synergetics? / H. Knyazeva // Indian Science Cruiser. – 1998. – Vol. 12. – № 1. – P. 17-23.

358. Kohler J. Europäische Qualifikationsrahmen und seine Bedeutung für die Einzelstaatlichen Studiensysteme: European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EFQ-LLL) – Qualifications Framework for the European Higher Education Area (QF – EHEA) / J. Kohler // Qualität in Studium und Lehre. – Stuttgart, 2008. – S. 1-26.

359. Kromrey H. Evaluation – ein Vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis / H. Kromrey // Sozialwissenschaften und Berufspraxis. – 2001. № 24 (2). – S. 105-131.

360. Kromrey H. Evaluation in Wissenschaft und Gesellschaft / H. Kromrey // Zeitschrift für Evaluation. – 2003. – № 2 (1). – S. 93-116.

361. Lawson K.H. Philosophical Concepts and Values in Adult Education / K.H. Lawson. – Nottingham, England: Barnes and Humby, 1975. – 113 p.

362. Liu G.Z. Virtual Community Presence in Internet Relay Chatting / G.Z. Liu // Journal of Computer- Mediated Communications. – 1999. – № 5 (1). – P. 74-78.

363. Kaplan L. Teachers for the New Millennium Aligning Teacher Development, National Goals, and High Standards for All Students / L. Kaplan, R.A. Edelfelt. – California: Corwin Press, 1996. – 240 p.

364. Meriwether N.W. Strategies for Writing Successful Essays / N.W. Meriwether. – Chicago: NTC Publishing Group, 1998. – 216 p.

365. Nonis A.S. Web-based Discussions: Building Effective Electronic Communities for Preservice Technology Education / A.S. Nonis, S.C. Bronack, L. Heaton // Journal of Technology and Teacher Education. – 2000. – № 8(1). – P. 1-3.

366. O'Neill K. Implementing E-Learning Programmes for Higher Education: A Review of the Literature / K. O'Neill, G. Singh, J. O'Donoghue // Journal of Information Technology Education. – 2004. – № 3. – P. 313-323.

367. Paulsen M.F. Moderating Educational Computer Conferences / M.F. Paulsen // Computer Mediated Communication and the On-Line Classroom: Distance Education. – NJ: Hampton Press, 1995. – Vol. 3. – P. 81-89.

368. Perkins D.N. Person-plus: a Distributed View of Thinking and Learning / D.N. Perkins, G. Salomon // Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations. – New York: Cambridge University Press. – 1993. – P. 88-110.

369. Rodriguez J.L. Clarifying the Relationship Between Teacher Nonverbal Immediacy and Student Cognitive Learning: Affective Learning as the Central Causal Mediator / J.L. Rodriguez, T.G. Plax, P. Kearney // Communication Education. – 1996. – № 45. – P. 293-305.

370. Rossman M. Successful Online Teaching Using an Asynchronous Learner Discussion Forum / M. Rossman // Journal of Asynchronous Learning Network. – 1999. – № 3 (2). – 45 p.

371. Rovai A.P. A Preliminary Look at the Structural Differences of Higher Education Classroom Communities in Traditional and ALN Courses / A.P. Rovai // Journal of Asynchronous Learning Networks. – 2002. – № 6 (1). – P. 41-56.

372. Salomon G. No Distribution Without Individuals' Cognition: a Dynamic Interactional View / G. Salomon // Distributed Cognitions: Psychological and

Educational Considerations. – New York: Cambridge University Press, 1993. – P. 111-118.

373. Scardamalia M. Computer Support for Knowledge-building Communities / M. Scardamalia, C. Bereiter // *The Journal of the Learning Sciences*. – 1994. – Vol. 3 (3). – P. 265-283.

374. Scardamalia M. CSILE / Knowledge Forum / M. Scardamalia // *In education and Technology: An Encyclopedia*. – Santa Barbara: ABC-CLIO. – 2004. – P. 183-192.

375. Scardamalia M. Knowledge Building / M. Scardamalia, C. Bereiter // *Encyclopedia of Education, Second Edition*. – New York: Macmillan Reference, 2012. – 148 p.

376. Short J. *The Social Psychology of Telecommunications* / J. Short, E. Williams, B. Christie. – Toronto: Wiley, 1976. – 205 p.

377. Tight M. Lifelong Learning: Opportunities or Compulsion / M. Tight // *British Journal of Educational Studies*. – 1998. – Vol. 46. – P. 251-263.

378. Vaughan N. A Blended Faculty Community of Inquiry: Linking Leadership, Course Redesign and Evaluation / N. Vaughan, D.R. Garrison // *Canadian Journal of University Continuing Education*. – 2006. – № 32 (2). – P. 67-92.

379. Vaughan N. How Blended Learning Can Support a Faculty Development Community of Inquiry / N. Vaughan, D.R. Garrison // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2006. – № 10 (4). – P. 139-152.

380. Vavrus L. Put Portfolios to the Test / L. Vavrus // *Instructor*. – 1990. – № 100 (1). – P. 48-53.

381. Walther J.B. Attraction to Computer-Mediated Social Support / J.B. Walther, S. Boyd // *Communication Technology and Society: Audience Adoption and Uses of the New Media*. – NJ: Hampton Press, 2002. – P. 133-167.

382. Wegerif R. The Social Dimension of Asynchronous Learning / R. Wegerif // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 1998. – № 2 (1). – P. 34-49.

383. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* / E. Wenger. – New York: Cambridge University Press, 1997. – 283 p.

384. Wingate L.A. Facilitator's Guide to the Student Evaluation Standards / L.A. Wingate, A.R. Gullickson. – California: Sage, 1996. – 72 p.

385. Winter F. Portfolioarbeit in der Lehrerbildung / F. Winter // Beiträge zur Lehrerbildung. – 2005. – Vol. 23 (3). – S. 334-338.

386. Wottawa H. Lehrbuch Evaluation / H. Wottawa, H. Thierau. – Bern: Hans Huber, 2001. – 176 s.

387. Бергер Д. Энциклопедия систем мотивации и оплаты труда / Д. Бергер – Режим доступа: <http://www.hse.alpinabook.ru/staff/entsiklopediyasistem-motivacii.html>. Дата обращения: 22.03.14.

388. Буданов В.Г. Синергетика образования в школе / В.Г. Буданов, В.А. Харитоновна. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budnv1.htm>. Дата обращения: 12.09.13.

389. Вербицкий А.А. Педагогические проблемы реализации компетентностного образования: контекстный подход. Совместный российско-американский журнал «Партнерство через образование». 2009г. № 5 / А.А. Вербицкий. – Режим доступа: <http://www.sipkro.ru/partnerstvo/index.php-id=new2009-1.htm> Дата обращения: 08.09.10.

390. В Международном центре МГУ им. М. В. Ломоносова внедрена система eLearning Server 4G. – Режим доступа: <http://www.hypermethod.ru/news.php?newsID=292&MMSSess=7382c6929a9a8e7959388cbe9123ffcf>. Дата обращения: 22.12.2012.

391. В Московском государственном университете заочное обучение заменят дистанционным. – Режим доступа: <http://www.msunews.ru/news/2505/>. Дата обращения: 18.01.2014.

392. Герман Хакен. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? / Герман Хакен. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Haken7.htm>. Дата обращения: 27.04.2013.

393. Дмитриенко Н. А. Формирование компетентного специалиста в процессе обучения иноязычному общению / Н.А. Дмитриенко // Молодой ученый.

– 2012. – Т. 2, – № 1. – С. 83-85. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/36/4175/> Дата обращения: 15.02.15.

394. Ершова-Бабенко И.В. Особенности времени, синергетики и проблема концептуально-стратегической модели системы высшего образования в XXI веке / И.В. Ершова-Бабенко. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/ErshBab.htm>. Дата обращения: 12.07.13.

395. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Зимняя И.А. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>. Дата обращения: 18.01.2013.

396. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – Режим доступа: <http://orel2.rsl.ru/nettext/russian/kapitca/sinerg.pdf>. Дата обращения: 19.12.2013.

397. Кесслер Я. Системы оплаты труда / Я. Кесслер. – Режим доступа: <http://dps.smrtlc.ru/Disc/Payment.htm>. Дата обращения: 04.03.14.

398. Князева Е.Н. Научись учиться / Е.Н. Князева. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/KNYAZEVA2.htm>. Дата обращения: 27.01.14.

399. Князева Е.Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – Режим доступа: <http://www.uni-dubna.ru>. Дата обращения: 16.11.13.

400. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре / Е.Н. Князева // Московский международный синергетический форум. – Режим доступа: <http://www.iph.ras.ru/~mifs>. Дата обращения: 07.02.14.

401. Курдюмов С. Синергетика – теория самоорганизации / С.П. Курдюмов, С.Г. Малинецкий. – Режим доступа: <http://www.n-t.org/ru>. Дата обращения: 19.02.14.

402. Материалы дистанционной поддержки учебного процесса в Педагогическом институте Южного федерального университета. – Режим доступа: <http://e-learning.pi.sfedu.ru>. Дата обращения: 22.12.2012.

403. Пискунова Е.В. Результаты международных исследований в области образования как источник его развития / Е.В. Пискунова // Письма в Эмиссия.

Оффлайн (the Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал, 2009. – № 10. – 1325. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1325.htm>. Дата обращения: 30.10.2015.

404. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Проект. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3244/файл/2051/13.04.02электр.обучение.pdf>. Дата обращения: 30.10.2013.

405. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. Дата обращения: 30.10.2013.

406. Российский энциклопедический словарь. – Режим доступа: <http://enc.mail.ru>. Дата обращения: 03.10.2013.

407. Сафонова Т.Н. Модульные технологии в образовании. Физика / Т.Н. Сафонова. – Режим доступа: <http://www.safonova-modul.sitieedit.ru>. Дата обращения: 15.10.2014.

408. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков. – Режим доступа: http://www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf. Дата обращения: 14.11.2015.

409. Создана система дистанционного обучения МГИМО-Университета. – Режим доступа: <http://elearn.mgimo.ru/>. Дата обращения: 25.12.2012.

410. Создан экспертный совет по электронному образованию // Вестник Национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». – Москва, 2004. № 1. – С. 43. – Режим доступа: http://elibrary.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/NKIR/2004_1/99516274.pdf. Дата обращения: 25.01.2015.

411. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлению бакалавриата. Направление «090000. Информатика и вычислительная техника». – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/9>. Дата обращения: 02.04.2015.

412. Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/03/02/elektronnoe-obuchenie-dok.html>. Дата обращения: 28.12.2012.

413. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Дата обращения: 17.01.2013.

414. Цифровой Кампус ЮФУ. Интерфейс «Преподаватель»: руководство пользователя. – Режим доступа: http://fpk.tti.sfedu.ru/content/m_prep.pdf. Дата обращения: 17.01.2014.

415. Чоросова О.М. О формировании полифункциональности педагога в условиях информационно-коммуникационной среды / О.М. Чоросова // Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатики. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/sp/publi/publi-0-chorossova-2012osen.html>. Дата обращения: 15.01.2016.

416. Academic Dictionaries and Encyclopedias. Blackboard Learning System. – Режим доступа: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/7027125>. Дата обращения: 14.12.2012.

417. Advantages and Disadvantages of E-Learning. – Режим доступа: <http://www.dso.iastate.edu/asc/academic/elearner/advantage.html>. Дата обращения: 25.12.2012.

418. A History of MIT's OpenCourseWare and What it Can Do for Higher Education. – Режим доступа: <http://bostinno.com/2011/10/26/a-history-of-mit%E2%80%99s-opencourseware-what-it-can-do-for-higher-education-infographic/>. Дата обращения: 24.12.2012.

419. Approaches to Teaching, Learning and Assessment in Competences Based Degree Programmes. – Режим доступа: <http://www.unideusto.org/tuningeu/teaching-learning-a-assessment.html>. Дата обращения: 15.07.2013.

420. Ballagas R. Byod: Bring your Own Device / R. Ballagas, M. Rohs, JG. Sheridan, J. Borchers // Proceedings of the Workshop on Ubiquitous Display Environments, UbiComp 2004. – Режим доступа: <http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/rohs-byod-2004.pdf>. Дата обращения: 12.07.2012.

421. Beckles J. How to Write a Must-Read CV / J. Beckles – Режим доступа: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6000259>. Дата обращения: 15.07.2013.

422. Bereiter C. Learning to Work Creatively with Knowledge / C. Bereiter, M. Scardamalia. – Режим доступа: <http://ikit.org/fulltext/inresslearning.pdf/>. Date of application Дата обращения: 15.02.2012.

423. Blackboard LLC. About Bb. – Режим доступа: <http://www.blackboard.com/About-Bb/Overview.aspx>. Дата обращения: 14.12.2012.

424. Blackboard Penn libraries. Blackboard Communication Tools. – Режим доступа: http://www.library.upenn.edu/courseware/communication_tools.html. Дата обращения: 14.12.2012.

425. Bowles M.S. Relearning To E-Learn / M.S. Bowles. – Режим доступа: <http://www.mur.com.au/uploads/files/pdf/978-0-522-85130-4.pdf>. Дата обращения: 21.12.2012.

426. Bransford John D. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School / John D. Bransford, Ann L. Brown, Rodney R. Cocking - Washington, D.C.: National Academy Press. - 384 p. – Режим доступа: <http://books.nap.edu/html/howpeople1/>. Дата обращения: 15.02.2012.

427. Carl Bereiter. – Режим доступа: <http://ikit.org/people/bereiter.html/>. Дата обращения: 11.05.2012.

428. Competences. – Режим доступа: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>. Дата обращения: 15.07.2013.

429. Coaching for accelerated research productivity in Higher Education. – Режим доступа: http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/9468/8-2-4_Geber%20Coaching%20for%20accelerated%20research%20productivity.pdf?sequence=1. Дата обращения: 15.01.2015.

430. Coaching for publication in Higher Education. – Режим доступа: <http://ijahsp.nova.edu/articles/Vol9Num2/pdf/Frantz.pdf>. Дата обращения: 14.01.2015.
431. Dodge B. Some Thoughts about Webquests / B. Dodge. – Режим доступа: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html. Дата обращения: 09.06.2014.
432. East Carolina University. Getting Started with TaskStream. – Режим доступа: <http://www.ecu.edu/cs-educ/TaskStream/>. Дата обращения: 24.12.2012.
433. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. – Режим доступа: http://www.unze.ba/download/ECTSguide_en.pdf. Дата обращения: 14.01.2015.
434. Education Week. Blackboard vs. Moodle. – Режим доступа: <http://www.edweek.org/dd/articles/2008/06/09/01moodle.h02.html>. Дата обращения: 14.12.2012.
435. E-Learning Consulting. – Режим доступа: <http://www.e-learningconsulting.com/consulting/what/e-learning.html>. Дата обращения: 21.12.2012.
436. E-learning Planning Guide. – Режим доступа: <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/principals/curriculum/elp09.pdf>. Дата обращения: 25.12.2015.
437. E-Learning PRO. – Режим доступа: <http://www.elearningpro.ru/>. Дата обращения: 22.12.2012.
438. European Credit Transfer and Accumulation System. – Режим доступа: <http://www.crui.it/crui/ECTS/english/what.htm>. Дата обращения: 27.01.2015.
439. European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Key Features. – Режим доступа: http://ci.univ-lille1.fr/english_version/pdf/04_key_features_brochure_en.pdf. Дата обращения: 19.01.2015.
440. Five Misunderstandings about Case-Study Research. – Режим доступа: http://vbn.aau.dk/files/3790172/BF_Qualitative_Inquiry_2006_vol_12_no_2_April_pp_219-245.pdf. Дата обращения: 26.02.2014.
441. How to Teach Your ESL Students Job Application Skills: The Resume. – Режим доступа: <http://busyteacher.org/8792-teach-esl-students-job-application-skills-resume>. Дата обращения: 15.07.2013.

442. Hrastinski S. Asynchronous Synchronous E-Learning / S. Hrastinski. – Режим доступа: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf>. Дата обращения: 28.12.2012.

443. Hutmacher W. Key Competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strasbuorg, 1997. – Режим доступа: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>. Дата обращения: 10.01.2013.

444. Itmazi J. E-Learning Systems and Tools / J. Itmazi. – Режим доступа: <http://elearning.ppu.edu/file.php/1/eLearning/elearning.pdf>. Дата обращения: 21.12.2012.

445. Knowledge Forum: A Knowledge Building Environment. – Режим доступа: <http://www.knowledgeforum.com/Kforum/products.htm/>. Дата обращения: 11.10.2012.

446. March T. What WebQuests Are (...Really!) / T. March. – Режим доступа: http://old.collierschools.com/its/WQWebsite/tmarch_EdLeadership.pdf. Дата обращения: 04.06.2015.

447. Marlene Scardamalia. – Режим доступа: <http://ikit.org/people/scardamalia.html/>. Дата обращения: 11.10.2012.

448. Mobile Learning. – Режим доступа: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/>. Дата обращения: 01.03.2015

449. OpenCourseWare. Access Online Class Material from Top Colleges for Free. – Режим доступа: <http://distancelearn.about.com/od/isitforyou/a/opencourseware.htm>. Дата обращения: 24.12.2012

450. Peters K. M-Learning: Positioning Educators for a Mobile, Connected Future / K. Peters. – Режим доступа: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/350/894>. Дата обращения: 01.03.2015.

451. Resume Writing. – Режим доступа: http://www.ccd.me.edu/careerprep/CareerPrepCurriculum_LP-4.pdf. Дата обращения: 10.07.2013.

452. Salomon G. Individual and Social Aspects of Learning / G. Salomon, D.N. Perkins. – Режим доступа:

<http://www.education.miami.edu/blantonw/2800/XBLANTON/READINGS/salomon.html>. Дата обращения: 24.12.2014

453. Salomon G. Learning in Wonderland: What Computers Really Offer Education? / G. Salomon, D.N. Perkins. – Режим доступа: <http://www.edu.haifa.ac.il/personal/gsalomon/nsse%5B1%5D.pdf>. Дата обращения: 15.02.2012.

454. Scardamalia M. CSILE/Knowledge Forum / M. Scardamalia. – Режим доступа: http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/courses/ED750/CSILE_KF_illus.pdf/. Дата обращения: 11.10.2012.

455. Staker H. Classifying K–12 Blended Learning Innosight Institute / H. Staker, M. Horn. – Режим доступа: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Дата обращения: 10.02.2013.

456. Taskstream's benefits for students. – Режим доступа: <https://www1.taskstream.com/benefits-for-students/>. Дата обращения: 24.12.2012.

457. The Blackboard Learning System: The Be All and End All in Educational Instruction? – Режим доступа: <http://www.mendeley.com/research/blackboard-learning-system-end-educational-instruction/#>. Дата обращения: 14.12.2012.

458. The Learning Portal for Design, Monitoring and Evaluation for Peacebuilding. – Режим доступа: <http://dmeforpeace.org/sites/default/files/2.2%20Case%20Study.pdf>. Дата обращения: 01.03.2014.

459. Thomas C. Guide to Essay-Type Question / C. Thomas. – Режим доступа: <http://www.galactic-guide.com/rarticles/2R183.html>. Дата обращения: 15.02.2015.

460. Tuning Educational Structures in Europe. – Режим доступа: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>. Дата обращения: 15.07.2013.

461. Tuning Methodology. – Режим доступа: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>. Дата обращения: 15.07.2013.

462. Tuning Russia. – Режим доступа: <http://www.tuningrussia.org/>. Дата обращения: 15.07.2013.

463. Turnitin. TaskStream. – Режим доступа: http://turnitin.com/en_us/support/integrations/taskstream. Дата обращения: 24.12.2012.

464. Urner K. An Introduction to Synergetics / K. Urner. – Режим доступа: <http://psychcentral.com/psypsych/Synergetics>. Дата обращения: 12.12.2011.

465. Using Taskstream in the School of Education. – Режим доступа: <http://www1.cuny.cuny.edu/prospective/education/ltrcenter/upload/Using-Taskstream-in-the-School-of-Education.pdf>. Дата обращения: 24.12.2012.

466. West D. M. Mobile Learning: Transforming Education, Engaging Students, and Improveing Outcomes. – Режим доступа: <http://www.brookings.edu/research/papers/2013/09/17-mobile-learning-education-engaging-students-west>. Дата обращения: 01.03.2015.

467. Wenger E. Communities of practice. A brief introduction. – Режим доступа: <http://www.ewenger.com/theory/>. Дата обращения: 11.10.2012.

468. Writing@CSU | The Writing Studio. – Режим доступа: <http://writing.colostate.edu/guide.cfm?quideid=60>. Дата обращения: 26.02.2014.

469. Writing a Curriculum Vitae. – Режим доступа: <http://www.manchester.edu/OSD/Career/documents/CVGuide09.pdf>. Дата обращения: 23.01.2015.

470. Writing a Resume. – Режим доступа: <http://www.rollins.edu/career-life-planning/resumes-and-cover-letters/resume-format.html>. Дата обращения: 21.01.2015.

471. Writing the Curriculum Vitae. – Режим доступа: <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/641/01/>. Дата обращения: 10.07.2013.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	384
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	392
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	400
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	413
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	414
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	417
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	419
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	421
ПРИЛОЖЕНИЕ 9	424
ПРИЛОЖЕНИЕ 10	426
ПРИЛОЖЕНИЕ 11	429

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ
«КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ»

(Автор: Галустьян О.В.)

Дорогие друзья, приглашаем Вас принять участие в анкетировании, посвященном контролю сформированности Ваших компетенций. Изучив вопросы анкеты, Вам необходимо выбрать один или несколько вариантов ответа, что специально оговаривается. Если у Вас имеются другие суждения, то впишите их в соответствующие пункты анкеты. Внимание, анкета анонимная, полученные данные будут использоваться в обобщенном виде. Надеемся, что предлагаемая анкета заинтересует Вас, и Вы своими искренними ответами поможете нашей исследовательской работе. Заранее благодарим за сотрудничество!

1) Какие формы контроля чаще всего используются преподавателями для оценки уровня сформированности Ваших компетенций?

- устный опрос
- письменная контрольная работа
- письменное тестирование
- компьютерное тестирование
- нетрадиционные формы контроля: устный опрос с применением Skype, письменная контрольная работа с применением электронной почты (E-mail), эссе, веб-квест, деловая игра, мультимедийная презентация, портфолио

другое: _____

2) Какую форму контроля сформированности компетенций Вы предпочитаете?

- устный опрос
- письменную контрольную работу
- письменное тестирование
- компьютерное тестирование
- нетрадиционные формы контроля: устный опрос с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио

другое: _____

3) Если в предыдущем своем ответе Вы отдали предпочтение нетрадиционным формам контроля, то какую форму контроля из нижеперечисленных Вы предпочитаете:

- устный опрос с применением Skype
- письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail)
- веб-квест
- портфолио
- все нетрадиционные формы контроля в равной степени

4) Как Вы думаете, осуществление контроля сформированности компетенций в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде будет способствовать

(Выберете наиболее подходящий ответ)

- саморазвитию
- увеличению шансов найти работу в будущем
- решению конкретных задач
- затрудняюсь ответить

другое: _____

5) Чем для Вас является осуществление контроля сформированности компетенций в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде?

(Выберите наиболее значимый для Вас фактор)

- интересом/любопытством
- требованием преподавателя
- возможностью получить достоверную и детализированную информацию о сформированности своих компетенций
- возможностью получить рекомендации по обучению
- возможностью сравнить свой результат с результатом других студентов

другое: _____

6) Как Вы предпочитаете осуществлять контроль сформированности Ваших компетенций?

- в контактной образовательной среде
- в виртуальной образовательной среде
- в контактной и виртуальной образовательных средах в равной степени

7) Какие формы контроля с применением ИКТ и виртуальной образовательной среды для Вас наиболее удобны?

- компьютерное тестирование
- веб-квест
- видеочат с применением Skype
- подготовка мультимедийных презентаций (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, предложенных преподавателем
- подготовка мультимедийных презентаций (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, выбранных самостоятельно

- эссе
- деловая игра
- портфолио
- смешанный формат (все вышеперечисленные формы контроля сформированности компетенций)

8) Считаете ли Вы, что такие формы контроля как: выступления на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио могут являться альтернативой традиционным экзаменам по билетам

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

9) Считаете ли Вы возможным осуществление контроля сформированности своих компетенций в форме деловой игры с использованием метода кейсов (case-study)?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

10) Выберите одно или несколько из следующих утверждений:

Использование компьютерного тестирования в оценке уровня сформированности компетенций:

- позволит разгрузить преподавателя от рутинной работы
- позволит более объективно оценить уровень сформированности моих компетенций, т.к. машина «беспристрастна»

- позволит сократить время на контроль и оценку уровня сформированности моих компетенций, и, как следствие, увеличить количество времени на сам процесс обучения
- создает стрессовую ситуацию, т. к. машину сложно обмануть
- приучает к систематической работе

11) Какое количество заданий в тесте приемлемо для Вас, если Вы ожидаете получить достоверный и детализированный результат:

- 10-30 вопросов
- 30-50 вопросов
- затрудняюсь ответить

12) Как часто Вы проходите компьютерное тестирование для отслеживания уровня сформированности компетенций?

- один раз в год
- по завершении каждой темы
- 2-3 раза в год

13) Как часто Вы хотели бы проходить компьютерное тестирование для отслеживания уровня сформированности компетенций?

- один раз в год
- по завершении каждой темы
- 2-3 раза в год

14) Как Вы относитесь к использованию нетрадиционных форм контроля (веб-квеста, видеочата с применением Skype, портфолио)?

- положительно
- отрицательно

15) Что для Вас является наиболее предпочтительным?

- сначала пройти стартовое тестирование и по его результатам разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития
- осуществить итоговый контроль сформированности своих компетенций в форме тестирования
- пройти стартовое тестирование, разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития, закончив обучение, осуществить итоговый контроль сформированности своих компетенций в форме тестирования

16) Насколько Вы согласны со следующим утверждением:

Форсайт-план личного и профессионального развития позволит сэкономить время на подготовку к контролю сформированности Ваших компетенций

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

17) Насколько Вы согласны со следующим утверждением:

Форсайт-план личного и профессионального развития позволит Вам изучить только то, чего Вы не знаете

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

18) Считаете ли Вы, что составление портфолио послужит стимулом развития Ваших компетенций?

- да
- нет

- затрудняюсь ответить

19) Сколько часов в неделю Вы тратите на подготовку к контролю сформированности своих компетенций?

- менее двух часов в неделю
- 2-4 часа в неделю
- 4-6 часов в неделю
- 6-10 часов в неделю
- больше 10 часов в неделю

20) Вам удобнее готовиться к контролю сформированности своих компетенций самостоятельно или в группе?

- самостоятельно
- в группе (совместная работа над проектом, распределение задач в команде, поиск единомышленников для работы над проектом)

другое: _____

21) Хотели бы Вы, чтобы результаты контроля сформированности Ваших компетенций были доступны специалистам, заинтересованным в приглашении на работу специалистов Вашего профиля?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

22) Назовите уровень значимости для Вас контроля сформированности Ваших компетенций

- высокая значимость
- низкая значимость
- затрудняюсь ответить

23) Осуществление контроля сформированности моих компетенций позволяет...

(Выберите наиболее значимый для Вас фактор)

- отслеживать динамику роста уровня сформированности компетенций
- получить отличную оценку по пройденному курсу
- конкурировать с другими студентами (Вы набираете баллы, впоследствии можете сравнить свой результат с результатами других студентов)

другое _____

24) Влияет ли система полифункционального контроля на качество обучения (качество профессиональной подготовки)?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

Мы благодарны Вам за потраченное время на ответы на вопросы!

**АНКЕТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
«КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ»**

(Автор: Галустьян О.В.)

Уважаемые коллеги, просим Вас принять участие в анкетировании, посвященном контролю сформированности компетенций студентов. Изучив вопросы анкеты, Вам необходимо выбрать один или несколько вариантов ответа, что специально оговаривается. Если у Вас имеются другие суждения, то впишите их в соответствующие пункты анкеты. Внимание, анкета анонимная, полученные данные будут использоваться в обобщенном виде. Надеемся, что предлагаемая анкета заинтересует Вас, и Вы своими искренними ответами поможете нашей исследовательской работе. Заранее благодарим за сотрудничество!

1) Какие формы контроля Вы чаще всего используете для оценки уровня сформированности компетенций студентов?

- устный опрос
- письменную контрольную работу
- письменное тестирование
- компьютерное тестирование
- нетрадиционные формы контроля: устный опрос с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио

другое: _____

2) Какую форму контроля Вы хотели бы использовать?

- устный опрос
- письменную контрольную работу

- письменное тестирование
- компьютерное тестирование
- нетрадиционные формы контроля: устный опрос с применением Skype, письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail), веб-квест, портфолио

другое: _____

3) Если в предыдущем своем ответе Вы отдали предпочтение нетрадиционным формам контроля, то какую форму контроля из нижеперечисленных Вы предпочитаете:

- устный опрос с применением Skype
- письменную контрольную работу с применением электронной почты (E-mail)
- веб-квест
- портфолио
- все нетрадиционные формы контроля в равной степени

4) Как Вы думаете, осуществление контроля сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде будет способствовать

(Выберете наиболее подходящий ответ)

- саморазвитию студентов
- увеличению шансов студентов найти работу в будущем
- решению конкретных задач
- затрудняюсь ответить

другое: _____

5) Как Вы думаете, осуществление контроля сформированности компетенций студентов в электронном обучении и в виртуальной образовательной среде является для них

(Выберите наиболее значимый для Вас фактор)

- интересом/любопытством
- Вашим требованием
- возможностью получить достоверную и детализированную информацию о сформированности своих компетенций
- возможностью получить рекомендации по обучению
- возможностью сравнить свой результат с результатом других студентов

другое: _____

6) Как Вы предпочитаете осуществлять контроль сформированности компетенций студентов?

- в контактной образовательной среде
- в виртуальной образовательной среде
- в контактной и виртуальной образовательных средах в равной степени

7) Какие формы контроля с применением ИКТ и виртуальной образовательной среды наиболее удобны для студентов?

- компьютерное тестирование
- веб-квест
- видеочат с применением Skype
- подготовка мультимедийных презентаций (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, предложенных преподавателем
- подготовка мультимедийных презентаций (самостоятельно и/или в группе) на основе проектных тем, выбранных самостоятельно

- эссе
- деловая игра
- портфолио
- смешанный формат (все вышеперечисленные формы контроля сформированности компетенций)

8) Считаете ли Вы, что такие формы контроля как: выступления на научной конференции, участие в олимпиадах и конкурсах по предмету, портфолио могут являться альтернативой традиционным экзаменам по билетам

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

9) Считаете ли Вы возможным осуществление контроля сформированности компетенций студентов в форме деловой игры с использованием метода кейсов (case-study)?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

10) Выберите одно или несколько из следующих утверждений:

Использование компьютерного тестирования в оценке уровня сформированности компетенций студентов:

- позволит разгрузить меня от рутинной работы
- позволит более объективно оценить уровень сформированности компетенций студентов, т.к. машина «беспристрастна»

- позволит сократить время на контроль и оценку уровня сформированности компетенций студентов, и, как следствие, увеличить количество времени на сам процесс обучения
- создает стрессовую ситуацию, т. к. машину сложно обмануть
- приучает студентов к систематической работе

11) Какое количество заданий в тесте, Вы считаете, приемлемо для студентов, если Вы ожидаете получить достоверный и детализированный результат:

- 10-30 вопросов
- 30-50 вопросов
- затрудняюсь ответить

12) Как часто Вы используете компьютерное тестирование для отслеживания уровня сформированности компетенций студентов?

- один раз в год
- по завершении каждой темы
- 2-3 раза в год

13) Как часто Вы считаете необходимым проводить компьютерное тестирование для отслеживания уровня сформированности компетенций студентов?

- один раз в год
- по завершении каждой темы
- 2-3 раза в год

14) Как Вы относитесь к использованию нетрадиционных форм контроля (веб-квеста, видеочата с применением Skype, портфолио)?

- положительно

- отрицательно

15) Что для Вас является наиболее предпочтительным?

- сначала провести стартовое тестирование и по его результатам разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития студентов
- осуществить итоговый контроль сформированности компетенций студентов в форме тестирования
- провести стартовое тестирование, разработать форсайт-план дальнейшего личного и профессионального развития студентов, закончив обучение, осуществить итоговый контроль сформированности компетенций студентов в форме тестирования

16) Насколько Вы согласны со следующим утверждением:

Форсайт-план личного и профессионального развития позволит сэкономить время на подготовку к контролю сформированности компетенций студентов

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

17) Насколько Вы согласны со следующим утверждением:

Форсайт-план личного и профессионального развития позволит студентам изучить только то, чего они не знают

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

18) Считаете ли Вы, что составление портфолио послужит стимулом развития компетенций студентов?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

19) Как Вы думаете, сколько часов в неделю студенты тратят на подготовку к контролю сформированности своих компетенций?

- менее двух часов в неделю
- 2-4 часа в неделю
- 4-6 часов в неделю
- 6-10 часов в неделю
- больше 10 часов в неделю

20) Как Вы думаете, студентам удобнее готовиться к контролю сформированности своих компетенций самостоятельно или в группе?

- самостоятельно
- в группе (совместная работа над проектом, распределение задач в команде, поиск единомышленников для работы над проектом)

другое: _____

21) Как Вы думаете, хотели бы студенты, чтобы результаты контроля сформированности их компетенций были доступны специалистам, заинтересованным в приглашении на работу специалистов их профиля?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

22) Как Вы думаете, насколько значим для студентов контроль сформированности их компетенций

- высокая значимость
- низкая значимость
- затрудняюсь ответить

23) Осуществление контроля сформированности компетенций позволяет студентам...

(Выберите наиболее значимый для Вас фактор)

- отслеживать динамику роста уровня сформированности их компетенций
- получить отличную оценку по пройденному курсу
- конкурировать с другими студентами (они набирают баллы, впоследствии могут сравнить свой результат с результатами других студентов)

другое _____

24) Влияет ли система полифункционального контроля на качество обучения (качество профессиональной подготовки)?

- да
- нет
- затрудняюсь ответить

Мы благодарны Вам за потраченное время на ответы на вопросы!

ТЕСТ «АНАЛИЗ СВОИХ ОГРАНИЧЕНИЙ» («ВЫ САМИ»)

(М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)

Инструкция: Вам предлагается 110 утверждений, описывающих возможности, которые могут быть или отсутствовать у Вас как у будущего профессионала. Прочитайте каждое утверждение и перечеркните квадрат с соответствующим номером в таблице ответов, если Вы считаете, что оно подходит Вам. В противном случае оставьте клетку незачеркнутой.

Утверждения.

1. Я буду хорошо справляться с трудностями, свойственными моей будущей работе.
2. Мне будет ясна моя позиция по принципиально важным вопросам моей будущей работы.
3. Когда будет необходимо принимать важные решения, я смогу действовать решительно.
4. Я прилагаю значительные усилия для своего профессионального роста.
5. Я способен эффективно решать возникающие проблемы.
6. Я часто экспериментирую с новыми идеями, проверяя их на практике.
7. Коллеги будут учитывать мои взгляды при принятии решения, как и однокурсники в настоящее время.
8. Я имею определенные принципы, которые лежат в основе моего подхода к будущей работе.
9. Мне будет нетрудно добиться эффективного взаимодействия с коллегами по работе.
10. Я считаю себя хорошим наставником для однокурсников.
11. Я смогу в будущем хорошо председательствовать на совещаниях, хорошо проводить их.
12. Я забочусь о своем здоровье.

13. Мне интересно мнение других о моем подходе к учебе и будущей работе.
14. Если бы меня спросили, я, безусловно, смог бы объяснить, чего я хочу добиться в жизни.
15. Я обладаю значительным потенциалом для дальнейшего обучения и развития.
16. Я использую системный подход к решению возникающих проблем.
17. Обо мне можно сказать, что я получаю удовольствие от перманентной постройки своей карьеры.
18. Обычно я успешно воздействую на других людей.
19. Я убежден, что использую наиболее подходящий стиль взаимодействия для каждой конкретной ситуации.
20. Мои однокурсники меня полностью поддерживают.
21. Я буду вкладывать много сил в развитие профессионализма своих коллег.
22. Я считаю, что методики повышения эффективности работы коллег важны и для повышения эффективности собственной работы.
23. Я буду готов, если и нужно, идти в работе на непопулярные меры.
24. Я редко предпочитаю более легкое решение тому, которое, как я знаю, является верным.
25. Моя будущая работа и личные цели во многом взаимно дополняют друг друга.
26. Моя будущая работа и нынешняя учебно-профессиональная деятельность часто сопряжены с волнениями.
27. Я регулярно уточняю цель и задачи моей будущей работы.
28. Мне кажется, многие менее изобретательны, чем я.
29. Первое впечатление, которое я произвожу, обычно благоприятно.
30. Я сам начинаю обсуждение своих слабых и сильных сторон как будущего специалиста со своими однокурсниками, так как заинтересован в обратной связи.
31. Обычно мне удается налаживать хорошие отношения с другими.
32. Я посвящаю достаточно времени оценке тому, что нужно для развития своего профессионализма и профессионализма однокурсников.

33. Я понимаю принципы, лежащие в основе создания эффективных рабочих групп.

34. Я распределяю свое время рационально.

35. Обычно я тверд в принципиальных вопросах.

36. Я стараюсь объективно оценить свои достижения.

37. Я постоянно стремлюсь перенимать передовой опыт.

38. Со сложной информацией я разбираюсь квалифицированно и четко.

39. Ради реализации новой идеи я готов рисковать.

40. Я бы охарактеризовал себя как человека, уверенного в себе.

41. Я верю в возможность изменения отношения людей к работе.

42. Мои однокурсники и я делаем все возможное для успешного овладения профессией.

43. Я регулярно провожу оценку учебно-профессиональной деятельности однокурсников.

44. Я буду стараться в будущей работе принимать участие в создании в коллективе атмосферы открытости и доверия.

45. Работа не будет оказывать негативного влияния на мою частную жизнь.

46. Я редко поступаю вразрез с моими убеждениями.

47. Моя будущая работа будет вносить важный вклад в получение удовольствия от жизни.

48. Я постоянно стремлюсь использовать обратную связь с окружающими для выяснения их мнения о моих способностях как будущего специалиста.

49. Я хорошо составляю планы.

50. Я не теряюсь и не сдаюсь, если решение не находится сразу.

51. Мне относительно легко удастся устанавливать взаимоотношения с окружающими.

52. Я понимаю, что заинтересовывает моих одноклассников в будущей работе.

53. Я успешно справляюсь с делегированием полномочий.

54. Я способен устанавливать обратную связь с моими однокурсниками, постоянно стремлюсь к этому.

55. Считаю, что между коллективом, в котором я буду работать, и другими коллективами организации должны существовать отношения здорового сотрудничества.

56. Я не буду позволять себе перенапрягаться на работе.

57. Время от времени я тщательно пересматриваю свои жизненные ценности.

58. Для меня важно чувство успеха.

59. Я принимаю вызов с удовольствием.

60. Я регулярно оцениваю свою учебу и успехи.

61. Я уверен в себе.

62. В общем, я влияю на поведение окружающих.

63. Взаимодействуя с людьми, я подвергаю сомнению устоявшиеся подходы.

64. Я бы поощрял эффективно работающих коллег.

65. Я считаю, что важная часть любой работы состоит в проведении консультаций для коллег, обмене опытом с ними.

66. Я считаю, что не обязательно постоянно быть лидером в коллективе в будущей работе.

67. В интересах своего здоровья я внимателен к тому, что пью и ем.

68. Я почти всегда действую в соответствии со своими убеждениями.

69. У меня будет хорошее взаимопонимание с коллегами по работе.

70. Я часто думаю над тем, что может не позволить мне работать более эффективно в будущем, и действую в соответствии со сделанными выводами в настоящей учебно-профессиональной деятельности.

71. Я сознательно использую других для того, чтобы облегчить решение проблем.

72. Я могу взаимодействовать с людьми, имеющими склонность к нововведениям.

73. Мои выступления на собраниях обычно удачны.

74. Я разными способами могу добиться того, чтобы мои одноклассники были заинтересованы в будущей работе.

75. У меня редко возникают проблемы в отношениях с другими.

76. Я не позволяю себе упустить возможности для повышения уровня профессионализма одноклассников, обмениваясь мнениями с ними.

77. Я буду добиваться того, чтобы те, с кем я буду взаимодействовать, ясно понимали цели работы нашего коллектива.

78. В целом я чувствую себя энергичным и жизнерадостным человеком.

79. Я изучал влияние моего будущего профессионального долга на мои убеждения.

80. У меня имеется четкое представление о личной карьере.

81. Я не сдаюсь, когда дела идут плохо.

82. Я чувствую себя уверенно, возглавляя работу по решению возникающих проблем.

83. Выработка новых идей не составляет для меня труда.

84. Мое слово не расходится с делом.

85. Я считаю, что в будущей работе коллеги будут иметь право оспаривать мои решения.

86. Я смогу участвовать в определении ролей и задач моих будущих коллег.

87. Мои одноклассники также развивают необходимые им навыки.

88. Я располагаю навыками, необходимыми для создания эффективных рабочих групп в будущем.

89. Мои друзья подтвердят, что я слежу за своим благосостоянием.

90. Я рад обсудить с окружающими свои убеждения.

91. Я обсуждаю с одноклассниками свои долгосрочные планы.

92. «Открытый и легко приспосабливающийся» – это удачное определение моего характера.

93. В целом я стараюсь последовательно подходить к решению возникающих проблем.

94. Я спокойно отношусь к своим ошибкам, не расстраиваюсь из-за них.

95. Я умею слушать других.
96. Мне хорошо удается распределить работу между однокурсниками при выполнении коллективных задач.
97. Я убежден, что в трудной ситуации на работе мне будет обеспечена полная поддержка тех, с кем я буду работать.
98. Я способен давать хорошие советы.
99. Я постоянно стараюсь улучшить учебно-профессиональную деятельность моих однокурсников, давая ей оценку.
100. Я знаю, как справиться со своими эмоциональными проблемами.
101. Я сопоставляю свои ценности с ценностями выбранной профессии в целом.
102. Обычно я достигаю того, к чему стремлюсь.
103. Я продолжаю развивать и наращивать свой профессиональный потенциал.
104. Сейчас у меня не больше проблем и они не более сложны, чем год назад.
105. В принципе я ценю нешаблонное поведение на работе.
106. Люди серьезно относятся к моим взглядам.
107. Я уверен в эффективности моих методов достижения поставленных профессиональных целей.
108. Мои коллеги будут с уважением относиться ко мне как к профессионалу.
109. Я считаю важным, чтобы кто-нибудь еще мог справиться с моей работой.
110. Я уверен в том, что в группе можно достичь большего, чем порознь.

ТЕСТ «АНАЛИЗ СВОИХ ОГРАНИЧЕНИЙ» («РАБОТА»)**(М. Вудкок, Д. Фрэнсис, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)**

Инструкция: Вам предлагается 110 утверждений, сгруппированных в 11 групп по 10 утверждений каждая. Ценность полученных результатов будет зависеть от того, насколько правдиво Вы отвечаете на вопросы и от точности в определении требований, предъявляемых к Вашей работе. Оцените каждое утверждение применительно к Вашей будущей работе по шкале:

0 – неверно; 1 – относительно верно; 2 – совершенно верно.

В соответствующем квадрате в бланке для ответов пометьте Ваш выбор цифрами 0, 1 или 2.

Часть 1.

1. Думаю, мне придется много работать в одиночку.
2. Думаю, мне придется работать в спешке.
3. Думаю, иногда мне придется принимать непопулярные меры.
4. Я очень благоразумный человек.
5. Думаю, мне работа будет часто мешать моей личной (семейной) жизни.
6. Мне кажется, придется работать в сверхурочное время.
7. Работа будет требовать от меня или питаться вне дома, или давать приемы.
8. Мне придется принимать важные решения без консультации с кем-либо.
9. Мне придется часто путешествовать или проводить много времени вне дома.
10. Работа будет требовать от меня эмоциональных усилий.

Часть 2.

1. В принципиальных вопросах я должен буду занимать четкую позицию.
2. Я ни от кого не буду скрывать свою жизненную философию.
3. Мне часто придется высказывать свое личное мнение.
4. Я должен буду твердо стоять на принципиальных позициях.
5. Я буду принимать решения, которые затрагивают человеческие ценности.
6. Мои ценностные установки часто будут ставиться под сомнение.

7. Я должен буду казаться другим людям справедливым.
8. В будущей работе я буду влиять на принятие ключевых стратегических решений.
9. Я буду вынужден улаживать принципиальные вопросы.
10. Мне придется давать советы и консультировать других людей по личным вопросам.

Часть 3.

1. Я буду решать задачи вместе с другими сотрудниками.
2. Я не считаю, что моя будущая работа может приносить удовлетворение.
3. Работа будет часто мешать моей личной жизни.
4. В будущем у меня нечасто будет возможность анализировать свои задачи с другими.
5. Работа будет захватывать часть моей личной жизни.
6. Будущая работа не обеспечит мне возможности для личных достижений.
7. Мне придется оценивать результаты работы других.
8. В любой работе важно будет уметь ясно ставить задачи другим.
9. Я буду участвовать в перспективном планировании.
10. Наверное, будущая работа будет приходить в противоречие с моими личными амбициями.

Часть 4.

1. Будущая работа требует, чтобы я постоянно приобретал новые навыки и умения.
2. Я ожидаю, что в будущем либо статус моей специальности возрастет в обществе, либо я устроюсь сразу на работу с широкими перспективами.
3. В будущем работа значительно повысит уровень требований ко мне.
4. Скорее всего, выбранная мною специальность значительно изменится в ближайшие годы.
5. Вероятно, я столкнусь с ускорением технологических нововведений.
6. Моя будущая работа не дает оставаться равнодушным.

7. Вероятно, выбранная будущая профессия потребует от меня большей продуктивности.
8. Я должен буду развивать отношения доверия с окружающими.
9. Я должен буду постоянно быть открытым и восприимчивым к новым идеям и новым методам работы.
10. В будущем мне станет труднее добиваться успехов.

Часть 5.

1. Решение проблем – это важная часть моей будущей работы.
2. Мне придется в значительной мере полагаться на экспертные суждения.
3. Установленных для меня формальных порядков будет немного.
4. Мне придется иметь дело с большим объемом сложной информации.
5. В мои обязанности будет входить составление множества планов.
6. Мне придется постоянно вносить поправки в планы на основании накопленного опыта за годы обучения в вузе.
7. Мне нужно будет быстро использовать открывающиеся возможности.
8. Многие проблемы мне нужно будет решать на заседаниях.
9. Мне придется выбирать, каким именно способом решать проблемы.
10. Я часто буду оказываться в непредсказуемых или необычных ситуациях.

Часть 6.

1. Мне часто приходится пробовать новые или непривычные способы решения вопросов.
2. Некоторые области моей будущей работы претерпевают постоянные изменения.
3. Я должен быть более изобретательным, чем большинство моих однокурсников.
4. Я должен критически относиться к предложениям, сделанным другими.
5. Я должен использовать последние данные в процессе мышления.
6. Найти правильный ответ зачастую бывает очень непросто.
7. Я взаимодействую с людьми, не склонными к нововведениям.
8. Я должен генерировать или получать новые идеи.

9. Часто мне приходится действовать методом проб и ошибок.
10. Мне часто приходилось делать то, что выходит за рамки традиционного.

Часть 7.

1. Для достижения успеха я должен буду видеть, что окружающие принимают мои взгляды во внимание.
2. Оказывать влияние на других – вот ключ к моему будущему успеху.
3. Я должен буду производить хорошее первое впечатление.
4. Мне нужно быть напористым.
5. Мне нужно хорошее взаимопонимание с теми, с кем я буду работать.
6. Мне нужно будет в будущей работе много советовать и убеждать других.
7. Заседания – это важная часть моей будущей трудовой жизни.
8. Мне нужно представлять другим ясные выводы.
9. Мне нужно принимать во внимание взгляды окружающих.
10. Важно, чтобы люди серьезно относились к тому, что я говорю.

Часть 8.

1. Мне придется взаимодействовать с людьми с очень разными способностями.
2. Мне нужно будет открыто обсуждать стиль руководства с другими людьми.
3. Думаю, я смогу внести существенный вклад в улучшение морального климата в трудовом коллективе.
4. Я не буду консультировать коллег по поводу их стиля работы и подходов.
5. Моим будущим коллегам нужны будут серьезные стимулы.
6. От меня потребуются, чтобы я принял "прогрессивный" стиль работы.
7. С каждым из коллег я должен буду строить общение по-своему.
8. Я должен буду помочь становлению более эффективных взаимоотношений в коллективе.
9. Я буду делегировать другим часть своих полномочий.
10. Я буду постоянно анализировать производственные показатели моего участка работы.

Часть 9.

1. Мне нужно будет анализировать и определять функции других людей.
2. Мне придется в значительной степени зависеть от своих коллег.
3. Мне нужно будет обращать внимание на то, как коллеги используют свое время.
4. Стимулировать коллег к систематической работе будет являться одной из моих задач.
5. Я считаю важным уметь делегировать свои полномочия.
6. Я буду стараться влиять на вознаграждение, получаемое моими коллегами.
7. Мне придется взаимодействовать с некоторыми очень трудными людьми.
8. Я должен буду уточнять функции и вклад в работу тех, кем с кем я буду работать.
9. Я должен буду помогать другим сотрудникам повысить трудовые показатели, высказывая им свое мнение.
10. Я смогу устанавливать для других эффективный порядок работы.

Часть 10.

1. Я смогу помогать своим коллегам в приобретении новых умений.
2. Я буду помогать изыскивать и использовать возможности для обучения тех, с кем я работаю.
3. Я буду способствовать развитию карьеры тех, с кем я буду работать.
4. Мне придется выступать преподавателем по совместительству.
5. Я буду оценивать работу других сотрудников.
6. Считаю, что консультировать других – это часть моей будущей работы.
7. Если мои будущие коллеги не будут обладать необходимой подготовкой, то это серьезно повредит успешной работе подразделения, в котором я буду работать.
8. Думаю, я смогу выявить потенциал других сотрудников.
9. Я смогу повлиять на формирование конструктивных установок у своих коллег.
10. Я буду рекомендовать своим коллегам различные курсы повышения квалификации.

Часть 11.

1. Я буду проводить различные заседания.
2. Время от времени мне придется брать на себя инициативу во взаимодействии с различными группами людей.
3. Моя будущая работа потребует, чтобы я умел организовывать своих коллег в эффективную команду.
4. Важно, чтобы в моем будущем трудовом коллективе поддерживался климат открытости и доверия.
5. Считаю, в будущей профессиональной деятельности важно, чтобы у моего подразделения были хорошие отношения с другими подразделениями.
6. Мне придется работать с другими людьми над общими проблемами.
7. Я должен буду оценивать результаты работы коллег.
8. Важно, чтобы мои коллеги понимали и поддерживали цели нашего подразделения.
9. Люди, с которыми я буду работать, должны будут сильно зависеть друг от друга.
10. Я должен буду время от времени инициировать создание рабочих групп для выполнения поставленных задач.

Таблица результатов теста «Вы сами»

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Таблица результатов теста «Работа»

Часть 1	Часть 2	Часть 3	Часть 4	Часть 5	Часть 6	Часть 7	Часть 8	Часть 9	Часть 10	Часть 11
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
:2										

Сопоставление результатов тестов «Вы сами» и «Работа»

ОГРАНИЧЕНИЯ	Результаты тестов		Расхождение
	Работа	Вы сами	
	А	Б	В
Неумение управлять собой			
Размытость личных ценностей			
Смутные личные цели			
Остановленное саморазвитие			
Недостаточность навыка решения проблем			
Недостаток творческого подхода			
Неумение влиять на людей			
Недостаточное понимание особенностей управленческого труда			
Недостаток способности руководить			
Неумение обучать			
Низкая способность формировать коллектив			

Итоговая таблица

Мои сильные стороны		Мои ограничения	
1		1	
2		2	
3		3	

МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ МЕТОДИКИ**«20 УТВЕРЖДЕНИЙ»****(М. Кун и Т. Мак-Партленд,****модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)**

Инструкция: Ответьте на вопрос, обращенный к самому себе: «Кто и какой я на экзамене/контрольной работе/зачете?». Записывайте высказывания в том порядке, в котором они спонтанно возникают, не заботясь о последовательности, грамматике и логике. Помните, что здесь нет правильных и неправильных ответов. Их должно быть не менее двадцати. На работу отводится 12 минут.

**МОДИФИЦИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ МЕТОДИКИ «АНКЕТА
САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ»**

(С.А. Будасси, модификация О.В. Галустян, И.Ф. Бережная)

Цель: определить количественное выражение самооценки личности студентов в учебной деятельности.

Материал: бланк анкеты.

Испытуемые: студенты 1-4 курсов.

Сфера применения: высшие учебные заведения.

Инструкция: На бланке для ответов №1 с перечисленными качествами в колонке «N» проранжируйте качества, которые, по Вашему мнению, должны по-разному проявляться в учебной деятельности, т.е. наиболее важное для нее получает 20-ый ранг, чуть менее – 19-ый и т.д. Самое незначимое для учебной деятельности качество получит 1-ый ранг. Затем на бланке для ответов №2 в колонке «N'» проранжируйте эти же качества по степени выраженности у Вас лично, т.е. качество, которое проявляется чаще и ярче всего у Вас, получит 20-ый ранг, качество, которое проявляется чуть реже – 19-ый, еще реже и слабее – 18-ый и т.д. до 1-ого. Самое нехарактерное для Вас качество получит 1-ый ранг. Ранги не должны повторяться в каждой колонке.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ №1

Ф.И.О. _____

N	Качества	N	d	d ²
	Уступчивость Смелость Вспыльчивость Настойчивость Нервозность Терпеливость Увлекаемость Пассивность Холодность Энтузиазм Осторожность Капризность Медлительность Нерешительность Энергичность Жизнерадостность Мнительность Упрямство Беспечность Застенчивость			

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ №2

Ф.И.О. _____

N	Качества	N'	d	d ²
	Уступчивость Смелость Вспыльчивость Настойчивость Нервозность Терпеливость Увлекаемость Пассивность Холодность Энтузиазм Осторожность Капризность Медлительность Нерешительность Энергичность Жизнерадостность Мнительность Упрямство Беспечность Застенчивость			

Обработка данных:

1. По каждому качеству отдельно вычисляется разница между важностью и желательностью в учебной деятельности и реальным уровнем его развития в личности по формуле:

$$d = N - N'$$

2. Разница $N - N'$ возводится в квадрат – d^2

3. Вычисляется общая сумма квадратов – (Σd^2)

4. Вычисляется коэффициент ранговой корреляции:

$$r = 1 - 6 \frac{\Sigma d^2}{(n^2 - n)n},$$

где n – количество рангов (20), d – разница номеров рангов, Σd^2 – сумма квадратов разности величин рангов.

При $n = 20$ формула упрощается до вида:

$$r = 1 - 0,00075 \Sigma d^2$$

Любой коэффициент корреляции изменяется в интервале от + 1 до – 1.

Критерии оценки полученных результатов:

1. $r = +1; 0,9$ – высокая СО, личность слишком уверена в себе и некритично к себе относится.

2. $r = 0,8; 0,7$ – СО завышенная, что говорит об уверенности в себе, в собственных силах в учебной деятельности.

3. $r = 0,6; 0,5; 0,4$ – СО адекватная: личность достаточно уверена в себе, не страдает излишней самоуверенностью в учебной деятельности.

4. $r = 0,3; 0,2; 0,1$ – СО заниженная: личность не уверена в своих силах и самокритично к себе относится в учебной деятельности.

5. $r = 0; - 1$ – низкая СО, которая является следствием либо большой неуверенности в себе, либо чрезмерной критичностью по отношению к себе в учебной деятельности.

ЭЛЕКТРОННЫЕ БИБЛИОТЕКИ, ИМЕЮЩИЕ СВОБОДНЫЙ ДОСТУП

- 1) <http://elibrary.asu.ru/> – электронная библиотечная система Алтайского государственного университета;
- 2) <http://lib.bgsha.ru/> – научная библиотека Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им. В.Р. Филиппова;
- 3) <http://lib.volsu.ru/> – научная библиотека Волгоградского государственного университета;
- 4) <http://e-lib.gasu.ru/> – информационные научно-образовательные ресурсы Горно-Алтайского государственного университета;
- 5) <http://www.dvgups.ru/70-ntb/ntb-structure> – научно-техническая библиотека Дальневосточного государственного университета путей сообщения;
- 6) <http://ellib.library.isu.ru/> – электронная библиотека «Труды ученых ИГУ» Иркутского государственного университета;
- 7) <http://library.isu.ru/ru> – научная библиотека им. В.Г. Распутина Иркутского государственного университета;
- 8) <http://kpfu.ru/library> – научная библиотека им. Н.И. Лобачевского Казанского федерального университета;
- 9) <http://mgimo.ru/library/ehd/> – электронная библиотека Московского государственного университета международных отношений;
- 10) <http://old.msun.ru/edu/lit/> – учебники и учебно-методические пособия Морского государственного университета;
- 11) <http://www.unn.ru/books/> – фонд образовательных электронных ресурсов Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского;
- 12) <http://media.ssu.samara.ru/editions/index.html> – электронные издания Самарского государственного университета;
- 13) <http://books.ifmo.ru/> – учебные издания Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики;

14) <http://www.tstu.ru/r.php?r=obuch.book.elibt> – электронная библиотека Тамбовского государственного технического университета;

15) <http://venec.ulstu.ru/lib/> – электронная библиотека полнотекстовых учебных и научных изданий Ульяновского государственного технического университета;

16) <http://open-edu.sfedu.ru/> – учебно-методические разработки Южного федерального университета.

ЭЛЕКТРОННЫЕ БИБЛИОТЕКИ С ОГРАНИЧЕННЫМ ДОСТУПОМ

- 1) <http://www.bashlib.ru/> – библиотека Башкирского государственного университета;
- 2) <http://abc.vvsu.ru/> – сайт цифровых учебно-методических материалов Центра Образования Владивостокского государственного университета экономики сервиса;
- 3) <http://www.vyatsu.ru/biblioteka-3.html?sid=53d5e8ec5e5b415dc6a36b78a011bb88> – электронная библиотека Вятского государственного университета;
- 4) http://ntb.donstu.ru/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=1&Itemid=257 – электронная библиотечная система Донского государственного технического университета;
- 5) <http://edu.isuct.ru/login/index.php> – электронная библиотека Ивановского государственного химико-технологического университета;
- 6) <http://lib.kbsu.ru/ElectronicResources/ElectronicLibrary.aspx> – библиотека Кабардино–Балкарского государственного университета им.Х.М. Бербекова;
- 7) <http://www.lib.kalmsu.ru/> – научная библиотека Калмыцкого государственного университета;
- 8) <http://lib.mstuca.ru:8081/MainPageLibrary/MainPage.aspx> – электронная библиотека Московского государственного технического университета гражданской авиации;
- 9) <http://library.bmstu.ru/> – библиотека Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана;
- 10) <http://nbmgu.ru/> – научная библиотека Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова;
- 11) <https://lib.nspu.ru/elektronnye-resursy/elibrary/> – электронная библиотечная система Новосибирского государственного педагогического университета;
- 12) http://artlib.osu.ru/site/index.php?option=com_trudi&Itemid=167 – научная библиотека Оренбургского государственного университета;

13) <http://library.psu.ru/node/738> – научная библиотека Пермского государственного национального исследовательского университета;

14) <http://lib.herzen.spb.ru/> – фундаментальная библиотека имени императрицы Марии Федоровны Российского государственного педагогического университета им.А.И. Герцена;

15) <http://www.rzgmu.ru/about/subdivisions/library/resources/> – библиотека Рязанского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова;

16) <http://felib.ssau.ru/dsweb/HomePage> – научно-техническая библиотека Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика С.П. Королева;

17) <http://www.spbgasu.ru/Universitet/Biblioteka/> – научно-техническая библиотека Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета;

18) http://lib.ifmo.ru/net_res/net_res.htm – библиотечные ресурсы Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики;

19) <http://library.spbstu.ru/ru/> – информационно-библиотечный комплекс Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого;

20) <http://www.kchgta.ru/content/электронные-ресурсы> – электронные ресурсы Северо-Кавказской государственной гуманитарно-технологической академии;

21) <http://library.nsawt.ru/> – научно-техническая библиотека Сибирского государственного университета водного транспорта;

22) <http://edu.tusur.ru/> – научно-образовательный портал Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники;

23) <http://lib.susu.ru/> – научная библиотека Южно-Уральского государственного университета;

24) <http://hub.sfedu.ru/> – портал электронных ресурсов Южного федерального университета.

**РОССИЙСКИЕ ЦЕНТРЫ ЭЛЕКТРОННОГО, ДИСТАНЦИОННОГО И
ВИРТУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

- 1) <http://kpfu.ru/dror/centr-distancionnogo-obucheniya> – центр дистанционного обучения Казанского федерального университета;
- 2) <http://mgimo.ru/about/structure/org-uch-proc/yyor/oko/inform-resursy-oko/docs/competentum-magister-plus/> – информационная система дистанционного обучения «Competentum Magister. Plus» Московского государственного института международных отношений;
- 3) http://e-learning.bmstu.ru/new_face/ – электронная образовательная система Московского государственного технического университета им. Н.Э.Баумана;
- 4) <http://mdl.lcg.tpu.ru:82/> – сервер эксплуатации курсов дистанционного обучения Национального исследовательского Томского политехнического университета;
- 5) <http://eonline.edu.ru/> – образовательный электронный «Курс институциональной экономики: институты, сети, транзакционные издержки, контракты» («Эконлайн») Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»;
- 6) <http://lms.mephi.ru/index.php> – электронные курсы по общей физике, химии, математике, информатике, дискретной математике Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»;
- 7) <http://cdo.gubkin.ru/> – центр дистанционного обучения Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина;
- 8) <http://www.dporudn.ru/ru/study-branch/distancionnoe-obuchenie.html> – дистанционное обучение Российского университета дружбы народов;
- 9) <http://ido.tsu.ru/> – Институт дистанционного образования Национального исследовательского Томского государственного университета.

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЦЕНТРЫ ЭЛЕКТРОННОГО, ДИСТАНЦИОННОГО И ВИРТУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1. <http://www.busuu.com/ru/> – проект электронного обучения таким языкам, как английский, испанский, французский, немецкий, итальянский, португальский, русский, польский, турецкий, арабский, японский и китайский. Сайт содержит аудио- и видеоматериалы, мультимедийные материалы и письменные задания. Проект предоставляет возможность общения между участниками проекта (в том числе и из других стран) при помощи чата и аудио- или видеоконференций. Портал предлагает, как платное, так и бесплатное обучение.

2. <http://www.ted.com/> – сайт некоммерческого проекта TED, проводящего ежегодно конференции в Эдинбурге и Лог-Бич, на которых собираются ученые, политики, деятели искусства, бизнесмены для того, чтобы в рамках 18-минутного доклада поведать аудитории о проблеме, которая на их взгляд важна и интересна для всего человечества. Интернет-ресурс содержит видеозаписи всех выступлений. Доступ к ресурсу свободный.

3. <http://fora.tv/> – англоязычный проект, содержащий видеозаписи, мероприятий, лекций и дискуссий, которые могут быть интересны самой широкой аудитории. Материалы посвящены выдающимся людям, новейшим идеям и актуальным для всей мировой общественности вопросам и проблемам. Доступ к ресурсу свободный.

4. <http://www.bbc.co.uk/learning/> – сайт проекта британской широкоэвещательной корпорации ВВС, нацеленного на поддержку обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning). Интернет-ресурс содержит архив познавательных программ ВВС за 70-летний период, который охватывает такие темы, как искусство и дизайн, информационные технологии, иностранные языки, история, математика, естественные науки, религиоведение, личностный рост, экология, право, спорт и многое другое.

5. <http://www.teachertube.com/> – онлайн-ресурс по типу YouTube, предназначенный для обмена учебными видеороликами. Пользователями ресурса могут быть как преподаватели, так и обучающиеся. Пользователи данного сайта

могут выкладывать учебные видеоматериалы по любой теме, таким образом, он развивается силами участников сообщества. Доступ к ресурсу свободный.

**ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

- 1) <http://creative-writing.ch> – сайт, предлагающий задания для различных видов письменной речи, таких как написание сонетов, стихов, историй, ведение дневников и т.д.;
- 2) <http://www.rhymezone.com/> – ресурс, позволяющий найти рифмы, синонимы, антонимы, определения;
- 3) <http://circle.nypu.org/> – на сайте можно познакомиться со стихами, анекдотами и рассказами других пользователей, а также представить на их суд свои работы;
- 4) <http://www.tikatok.com/> – сайт, предназначенный для обмена литературными работами между пользователями, девиз которого: «У каждого есть своя история. А какая у Вас?»;
- 5) <http://www.kensor.net/> – Интернет-ресурс шотландской семьи Энсор, проживающей в городе Глазго, члены которой публикуют свои литературные произведения;
- 6) <http://www.creativity-portal.com/> – Интернет-ресурс, предназначенный для публикации литературных работ, таких как рассказы, эссе, очерки, стихотворения, поэмы и др. и ознакомления с работами других пользователей;
- 7) <http://www.write4fun.net/> – сайт, содержащий информацию о проходящих литературных конкурсах в Австралии;
- 8) <http://www.writingtoheal.com/index.html> – Интернет-ресурс, где пользователям даются рекомендации по созданию художественных произведений, работа над которыми поможет избавиться от физических и эмоциональных недугов;
- 9) <http://www.scribetime.net/> – сайт, содержащий советы и рекомендации по поводу грамотного ведения блогов, электронных дневников и т.д.;
- 10) http://www.laserrania.com/odysseys/odys_index.html – сайт, где преподаватели чилийского города Ла-Серена размещают свои очерки;

11) <http://www.youngwritersonline.net/> – Интернет-сообщество для начинающих и уже имеющих опыт писателей, которые могут размещать свои произведения и подавать их на различные конкурсы;

12) <http://www.pomegranatewords.com/> – сайт, предлагающий обучение грамотной письменной речи для начинающих писателей всех возрастов;

13) <http://kporterfield.com/> – сайт, где профессиональный писатель Кей Мари Потерфилд дает рекомендации по написанию собственных произведений;

14) <http://www.write-away.co.uk/> – персональный сайт Сью Тордофф, где автор делится своими мыслями, фотографиями, художественными работами;

15) <http://www.writepro.com/> – проект, где представлены уроки Сола Стейна, в которых писатель делится своим опытом грамотного составления писем;

16) <http://www.practicalcreativewriting.com/> – проект Грэйс Джолиф, ирландской писательницы, где она дает рекомендации по написанию художественных произведений, а также отвечает на вопросы читателей;

17) <http://www.libraryofpoetry.com/> – сайт, на котором писатели делятся своими размышлениями, также на нем размещена информация о поэтических конкурсах;

18) <http://www.stonesoup.com/> – электронная версия журнала «Stone Soup», публикующего рассказы и поэмы детей от 8 до 13 лет.

ИНТЕРНЕТ-ПОРТАЛЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-САЙТОВ И ВЕБ-КВЕСТОВ

1. **<http://zunal.com>** – Zunal WebQuest Maker является инструментом для преподавателей для создания образовательных веб-квестов. Это основная веб-программа для создания веб-квестов в короткие сроки и без знаний HTML.

Zunal WebQuest Maker является бесплатным ресурсом, не требующим скачивания дополнительной информации для создания веб-квеста. Zunal WebQuest Maker содержит более 100 шаблонов на выбор, также содержит раздел WebQuest Menu в левой части сайта, где размещены задания, созданные другими пользователями сайта, что является удобным для других пользователей – изучить пример веб-квеста прежде чем создавать свой собственный веб-квест. Веб-квесты распределены по различным категориям, таким как музыка, иностранные языки и т.д. ZUNAL поддерживает также мобильные устройства, что означает, что веб-квесты можно изучить, используя смартфон.

2. **<http://teacherweb.com>** – портал, предоставляющий шаблоны веб-сайтов для их использования в образовательных учреждениях. Сайты, создаваемые при помощи TeacherWeb, просты в использовании. Имеется возможность в короткий срок создать и обновить сайт.

Портал TeacherWeb, основанный в 1996 году, был разработан для того, чтобы преподаватели могли создавать сайты. Этот портал применяют более ста тысяч педагогов всего мира. TeacherWeb легко настроить в соответствии с индивидуальными потребностями любого преподавателя: можно добавить или переименовать страницы, изменить имеющиеся шаблоны по собственному желанию, а также загрузить собственные материалы.

3. **<http://questgarden.com>** – онлайн ресурс для создания веб-квестов. Преподавателям, создающим веб-квесты при помощи данного веб-ресурса, не требуется знаний веб-редактирования. QuestGarden содержит подсказки, руководства и примеры для каждого этапа процесса создания веб-квеста, в который

можно добавить изображения, веб-страницы и др. Пользователи могут полностью контролировать внешний вид веб-квеста.

Доступ к QuestGarden открыт для любого преподавателя старше 18 лет. QuestGarden является не только инструментом для создания веб-квестов, а также сообществом педагогов, имеющих общие цели. Участники сообщества имеют возможность обсуждать работы друг друга для того, чтобы возникали идеи для улучшения собственных веб-квестов.

4. <http://createwebquest.com> – CreateWebQuest является сайтом для преподавателей и студентов для создания веб-квестов. Ресурс содержит более двухсот готовых веб-квестов, созданных другими пользователями по таким предметам, как история, география, философия и иностранные языки. Для создания веб-квеста необходимо пройти бесплатную регистрацию. Использование данного ресурса позволяет создавать веб-квесты для работы в команде с использованием высоких технологий, которые помогут совершенствовать уровень мышления студентов.

5. <http://www.webquestdirect.com.au/> – WebQuest Direct является простым сайтом для создания веб-квестов. Не смотря на простоту использования, данный сайт имеет мощную функциональность. Он был разработан командой WQD как сервис для преподавателей и начал функционировать в 2001 году. Веб-квесты данного сайта классифицированы в удобном формате для преподавателей. Данный сайт имеет доступ к крупнейшему в мире поисковому каталогу проверенных веб-квестов с годовой подпиской. WebQuest Direct содержит готовые ресурсы: от индивидуальных занятий до курсов, созданных преподавателями, что позволяет сэкономить время на подготовку к занятиям. Все веб-квесты данного сайта находятся в одном месте для всех предметов, включая междисциплинарные задания, из разных областей знаний.

6. http://www.teach-nology.com/web_tools/web_quest/ – TeAchnology предоставляет бесплатные и простые в использовании ресурсы для преподавателей, направленные на улучшение образования сегодняшнего поколения студентов. Данный ресурс содержит более 46 000 планов занятий, 10 200

бесплатных рабочих листов, генераторов рабочих листов, веб-квестов и многих других ресурсов для преподавателей.

7. <http://www.webquest.org/> – сайт для педагогов, которые используют Интернет-технологии на занятиях. Данный ресурс имеет большую базу веб-квестов, отсортированную по темам и уровням. В разделе «Учебные материалы» содержится информация относительно создания веб-квестов; в разделе «Примеры» имеется большое количество готовых веб-квестов для начинающих преподавателей.

8. <http://poster.4teachers.org/> – ресурс, позволяющий создать виртуальное занятие, анкету, страницу группы и опубликовать созданный материал в сети Интернет. Преподаватели имеют возможность создавать виртуальные группы и распределять творческие проекты между студентами, которые, в свою очередь, выполняют задания педагогов. Преподаватели и студенты могут также добавлять изображения и ссылки на персональных страницах. Достоинство данного ресурса заключается в следующем:

- материалы преподавателей и студентов находятся в одной учетной записи;
- опция «Архив» хранит студенческие проекты более чем один месяц;
- преподаватель может создать веб-страницу для архива проектов группы;
- преподаватели и студенты могут просматривать свои страницы, введя идентификационный номер, имя преподавателя или номер группы.

**ИЛЛЮСТРАЦИЯ ВЕБ-КВЕСТА НА ТЕМУ «TRAVELLING AS THE WAY OF
LEARNING YOURSELF AND THE WHOLE WORLD» /
«ПУТЕШЕСТВИЕ – СПОСОБ УЗНАТЬ СЕБЯ И ВСЬ МИР»**

1. Introduction.

Barcelona is a beautiful city with a great history. It is one of the main tourist centers.

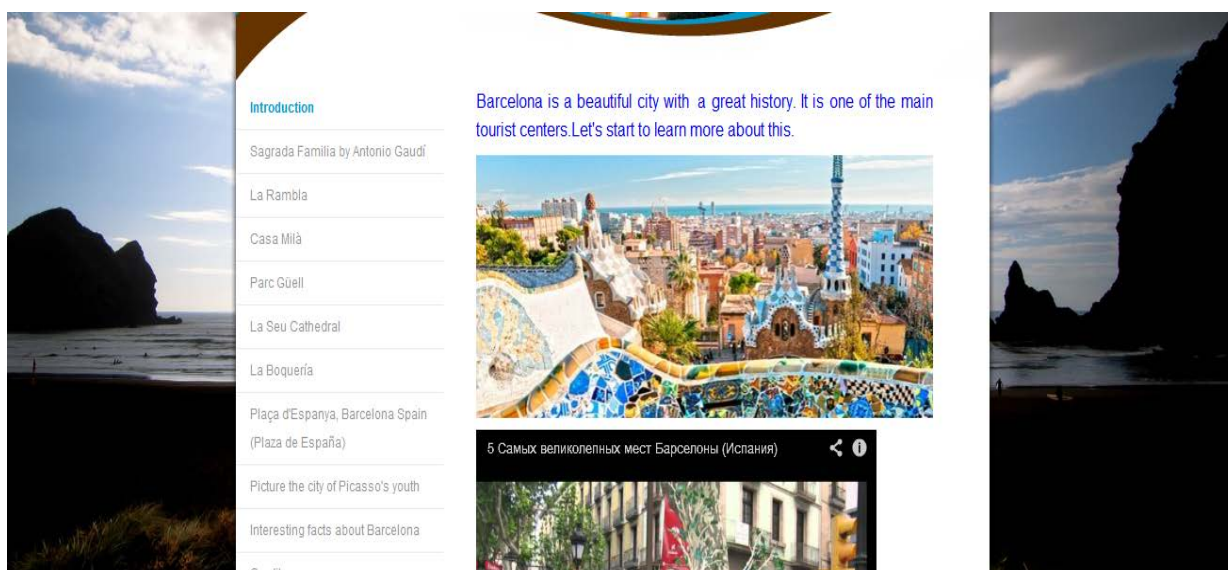


Рис. 25. Introduction

2. Sagrada Familia by Antonio Gaudí.

The Sagrada Família, Antoni Gaudí's unfinished masterpiece, is one of Barcelona's most popular tourist attractions. Construction on this church will continue for at least another decade, but it has already become Barcelona's most important landmark.

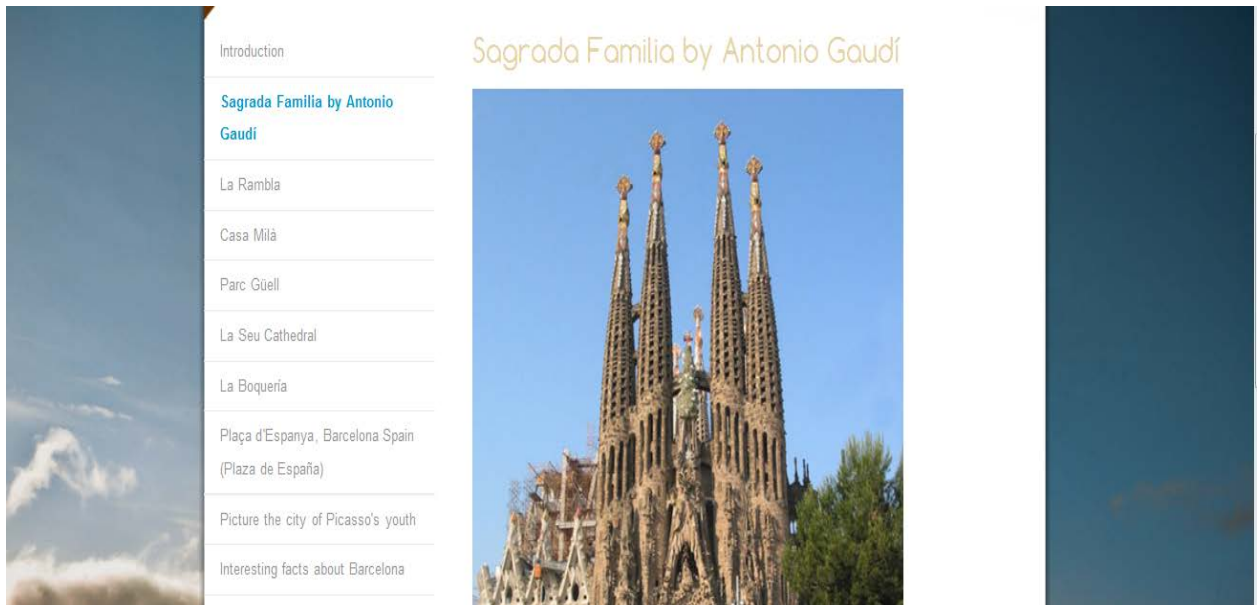


Рис. 26. Sagrada Familia by Antonio Gaudí

3. La Rambla.

La Rambla is the most famous street in Barcelona. The wide boulevard connects the Plaça de Catalunya, a busy square, with the Columbus Monument and the city's waterfront.

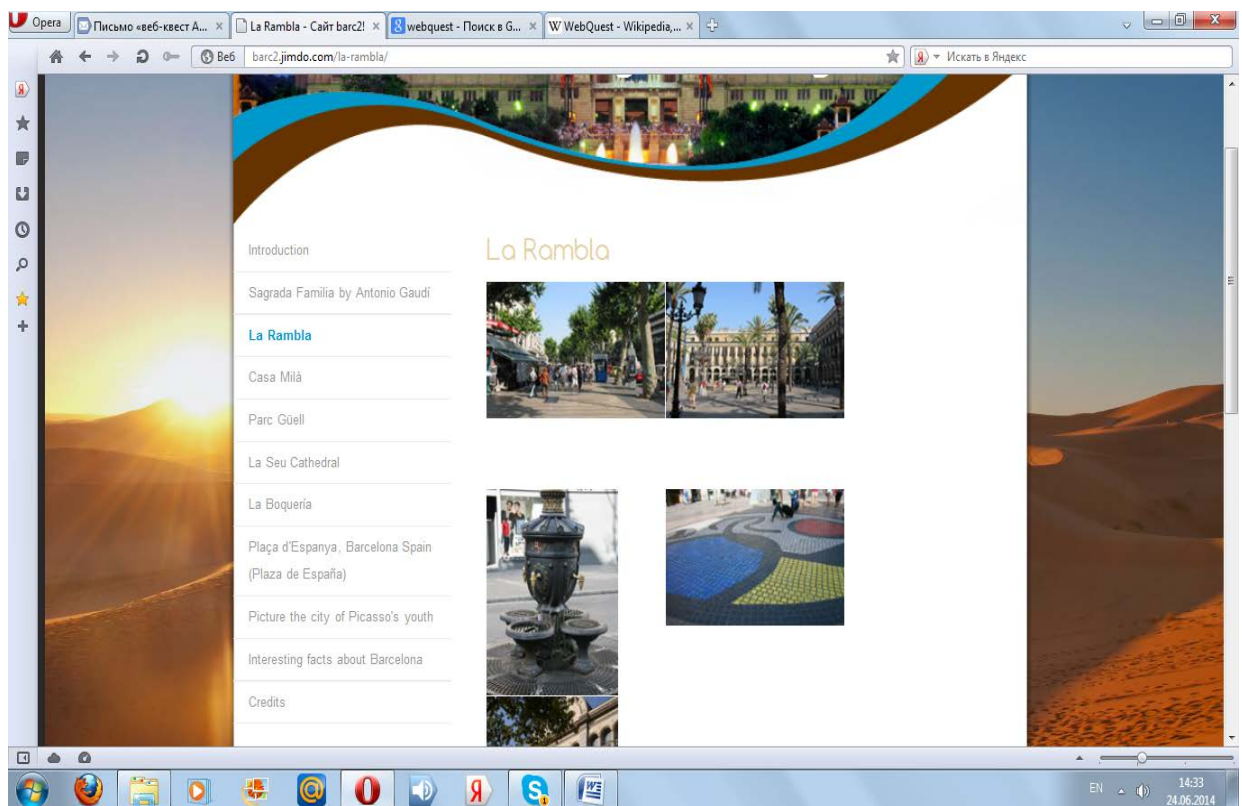


Рис. 27. La Rambla

4. Casa Milà.

Casa Milà, commonly known as La Pedrera is the largest civil building designed by Antoni Gaudí. The apartment block was constructed between 1906 and 1910.



Рис. 28. Casa Milà

5. Parc Güell.

Parc Güell is one of the world's most intriguing parks. Antoni Gaudí designed the park's colorful main staircase and the fanciful pavilions.

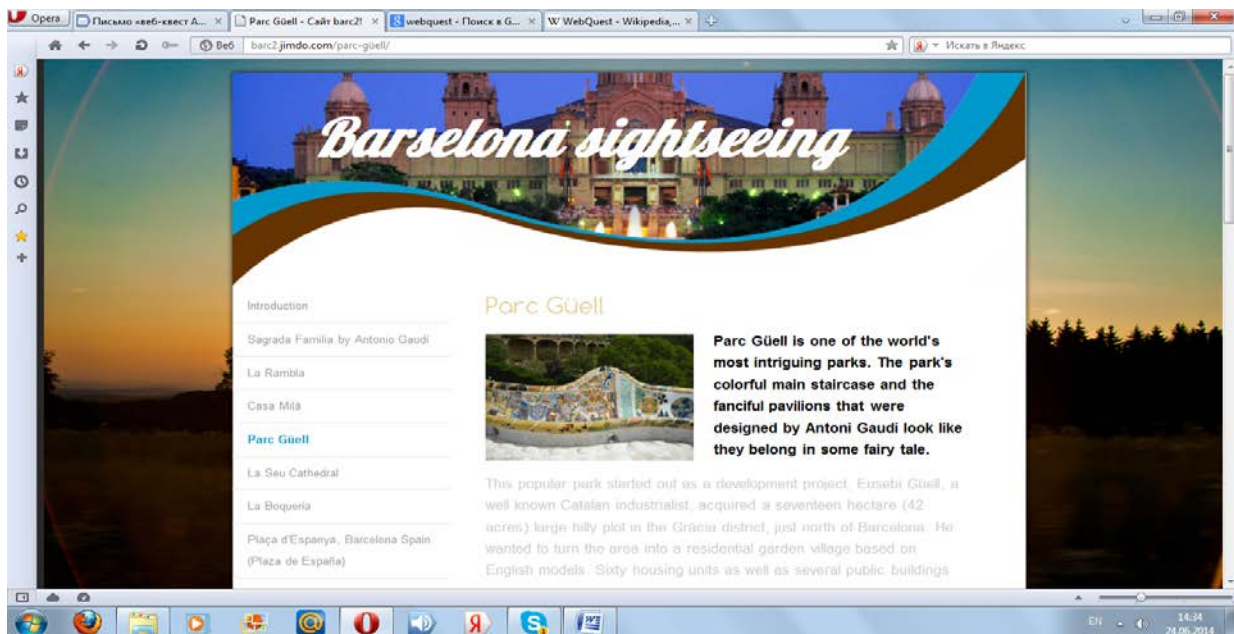


Рис. 29. Parc Güell

6. Interesting facts about Barcelona.

The Sagrada Familia has taken longer to build than the Great Pyramids. The FC Barcelona Museum is the most visited museum of Barcelona. Barcelona has 12 abandoned metro stations.

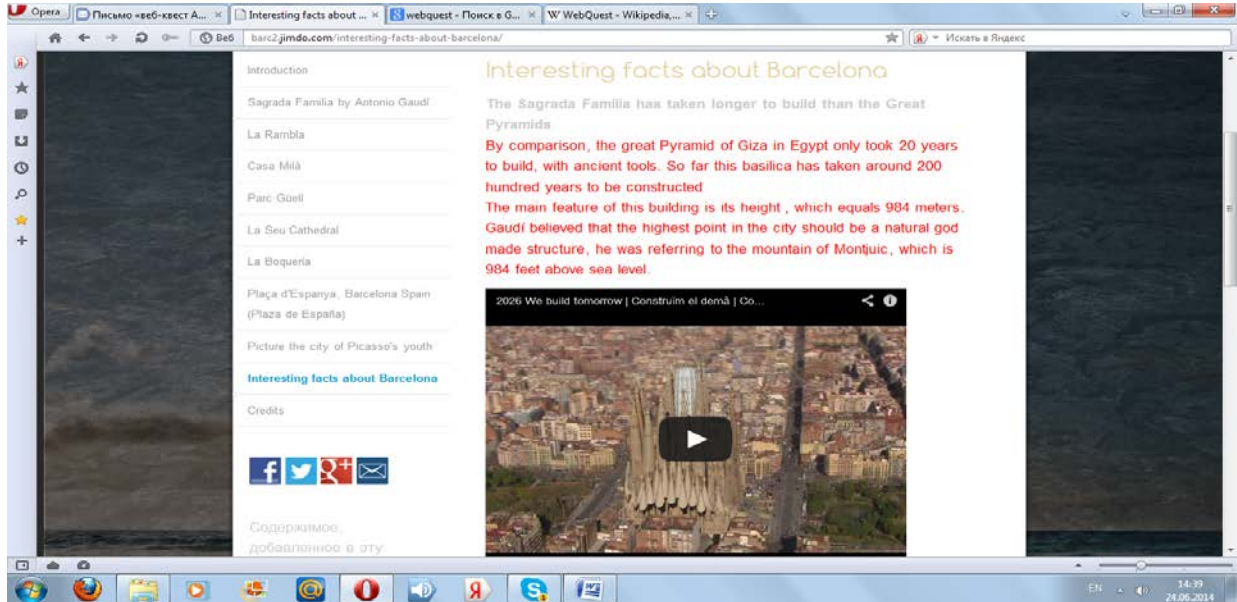


Рис. 30. Interesting facts about Barcelona