

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»

*На правах рукописи*

**Селюков Роман Викторович**

ФОРМИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА  
В ПРОЦЕССЕ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика,  
история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
д.п.н., доцент Фомицкая Г.Н.

Улан-Удэ – 2019

<b>Введение</b>	3
<b>Глава I Теоретические основы формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения</b>	15
1.1. Проблема формирования оценочной компетенции будущих учителей в педагогической науке и практике	15
1.2. Сущность дуального обучения и его место в профессиональной подготовке будущих педагогов в системе СПО	32
1.3. Структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе их дуального обучения	55
Выводы по первой главе	75
<b>Глава II Экспериментальная апробация модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения</b>	79
2.1. Диагностика исходных уровней сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа	79
2.2. Реализация модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения	100
2.3. Анализ результатов реализации модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе их дуального обучения	128
Выводы по второй главе	139
Заключение	144
Библиографический список	149
Приложение	164

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Одним из главных приоритетов современной образовательной политики является необходимость реализации компетентностного подхода при разработке образовательных программ и совершенствование системы оценки качества образования.

Именно уровень компетентности обучающихся выступает показателем качества освоения образовательной программы и подготовленности выпускника к социализации в динамично развивающемся информационном обществе и при постоянно повышающихся требованиях рынка труда. Качество образовательных результатов как степень соответствия требованиям государственного образовательного стандарта определяется в процессе процедуры оценивания, объективность которой зависит от квалифицированной оценочной деятельности педагогов.

Высокий уровень сформированности умений и навыков оценочной деятельности особо актуален для учителей начального образования, т.к. именно в раннем школьном возрасте закладывается фундамент будущей образованной личности выпускника школы, что актуализирует необходимость повышения эффективности формирования оценочной компетентности у студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов.

В современной педагогической науке накоплен достаточный опыт исследования проблем оценивания: развитие систем оценки качества образования исследовано В.А. Кальней, Н.В. Селезевым, Л.А. Струценко, Н.А. Субетто, Н.Ф. Талызиной, Л.Ф. Фридман, Г.Н. Фомицкой и др. Вопросы самооценки, самоконтроля, самодостаточности личности нашли отражение в исследованиях Н.В. Бордовской, А.М. Матюшкина, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн и др.; проблемы разработки современных методов и средств оценивания изучены В.С. Аванесовым, А.С. Белкиным, А.Н. Майоровым, Е.Н. Перовицкой, Дж. Равен, Н.Н. Самылкиной, В.И. Тесленко, В.А. Хлебниковым, М.Б. Челышковой; вопросы подготовки специалистов к оцениванию отражены в исследованиях И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, Л.М. Ми-

тиной, Д.Б. Эльконина и др.; вопросы процесса формирования оценочной деятельности, компетенции студента по оцениванию качества образования исследованы А.К. Марковой, А.Н. Субботко, А.В. Сытниковой, В.Б. Щербаковой и др.

Проведенный анализ научных исследований показал, что, во-первых, на сегодняшний момент не выработана однозначная формулировка понятия «оценочная компетенция»; для обозначения данного педагогического явления исследователи употребляют термины «оценивание», «оценка», «оценочная деятельность», «контрольно-оценочные умения» и т.д. Во-вторых, недостаточно изученной остается проблема формирования оценочной компетенции у студентов профессиональных образовательных организаций.

Реализация федеральных государственных стандартов на всех уровнях образования, осуществление внешней оценки качества образования в форме единого государственного экзамена, развитие общероссийской системы оценки качества образования, внедрение профессиональных стандартов обуславливают необходимость повышения практического уровня владения учителями оценочной компетенцией, в том числе учителями начальных классов, в соответствии с требованиями современной образовательной практики. Данные нововведения предполагают необходимость пересмотра содержания практической подготовки учителя в период получения профессии.

Организация дуального обучения позволяет решить проблему практического совершенствования умений, навыков и опыта оценочной деятельности, входящих в структуру оценочной компетенции будущих учителей начальных классов – студентов педагогического колледжа.

Методологические аспекты научного обоснования профессионального образования представлены в трудах С.Я. Батышева, Н.И. Думченко, А.А. Кирсанова, Л.В. Львова, В.В. Маткина, А.И. Панова, А.В. Сытниковой, А.Н. Субботко, Ю.Г. Татур, Н.Н. Туликбаевой, И.А. Шилиной и др.

Совершенствование механизмов подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования отражено в работах П.Ф. Аниси-

мова, П.В. Желтова, М.А. Лоциловой, О.Н. Олейниковой, Л. В. Овсиенко, А.И. Субетто и др. Моделирование деятельности специалистов сферы образования, научные подходы к разработке квалификационных характеристик специалиста исследованы в работах В.А. Адольфа, В.И. Жернова, Э.Ф. Зеера, Д.А. Примерова и др. Вопросы профессиональной подготовки в условиях дуального обучения рассмотрены М.В. Клариним, Э. Фишер, Г.А. Федотовой, Л.И. Корнеевой, Л.И. Мельниковой, А.С. Родиковым, С.П. Романовым, Л.Н. Самолдиной и др.

Анализ исследований показал, что при активной научной проработке вопросов формирования профессиональных компетентностей еще не нашли должного отражения проблемы формирования оценочной компетенции будущих педагогов на основе дуального обучения в системе среднего профессионального образования.

Таким образом, в настоящее время в педагогической теории формирования оценочной компетенции и образовательной практике обозначился ряд противоречий:

- между требованиями к уровню оценочной компетенции современного педагога начального образования в соответствии со стандартом педагогической деятельности и недостаточным уровнем сформированности оценочной компетенции выпускников педагогического колледжа;

- между необходимостью внедрения дуального обучения в процесс профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа, направленного на повышение эффективности формирования у них оценочной компетенции, и недостаточной степенью научно-теоретического обоснования реализации данной системы обучения в условиях педагогического колледжа;

- между необходимостью повышения эффективности процесса формирования оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа, обусловленной требованиями ФГОС, современной образовательной практикой и недостаточной научно-методической разработанностью данной педагогической проблемы в теории и практике профессионального образования.

Указанные противоречия обозначили научную проблему: каковы пути и средства повышения эффективности процесса формирования оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа в современных социально-культурных условиях. Актуальность обозначенной проблемы и необходимость ее решения определили выбор темы исследования: **«Формирование оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения»**.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, разработать и проверить эффективность модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения.

**Объект исследования:** процесс формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа.

**Предмет исследования:** содержание и организация процесса формирования оценочной компетенции будущих учителей начальных классов в условиях дуального обучения.

**Гипотеза исследования:** формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа будет более эффективным, если:

- будут проанализированы психолого-педагогические аспекты развития оценочной деятельности в исторической ретроспективе на основе цивилизационного подхода, раскрыт смысл категорий ценностей и оценок;

- под оценочной компетенцией будет пониматься способность педагога применять объективные знания, умения и навыки в организации оценочной деятельности и выражать устойчивое ценностное отношение к ее процессу и результату;

- будет обоснована сущность дуального обучения, раскрыты особенности и педагогические условия его реализации, выявлено его значение в формировании оценочной компетенции студентов педагогического колледжа;

- будет разработана и апробирована модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов в процессе дуального обучения.

### **Задачи исследования:**

1. Определить состояние проблемы формирования оценочной компетенции будущих учителей в педагогической науке.
2. Выявить сущность дуального обучения и его место в профессиональной подготовке будущих учителей в системе СПО.
3. Разработать структурно-функциональную модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения и путем экспериментальной работы проверить ее эффективность.
4. Провести анализ результатов реализации структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа в процессе их дуального обучения и разработать методические рекомендации по решению данной научно-педагогической проблемы.

### **Методологические основы исследования:**

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс формирования оценочной компетенции как системный феномен современного образования;
- компетентностный подход, обеспечивающий практико-ориентированный характер формирования оценочной компетенции;
- контекстный подход, позволяющий рассматривать дуальное обучение как систему, обеспечивающую тесную взаимосвязь теоретического обучения с производственной подготовкой;
- деятельностный подход, обеспечивающий изменения в технологиях реализации образовательного процесса и оценки качества образования в условиях дуального обучения;
- цивилизационный подход, позволяющий выявить закономерные связи и отношения в генезисе понятия «оценочная деятельность»;
- личностно-ориентированный подход, представляющий возможность выявить особенности личностно-профессионального самоопределения студентов в процессе их профессиональной подготовки.

### **Теоретические основы исследования:**

- теоретические идеи в области профессиональной подготовки студентов СПО (А.П. Анисимов, В.А. Адольф, Н.А. Дьяченко, В.В. Сидоров, И.Н. Бульинский и др.);

- теоретические идеи, раскрывающие особенности организации дуального обучения в системе профессионального образования (А. Шеотэн, Й. Мюнх, К.В. Штратман, Х.М. Валеев, С.П. Романов, Д.Л. Решетников, Л.И. Самолдина, Г.А. Федотова и др.);

- теоретические концепции формирования и развития систем оценки качества образования (В.А. Болотов, Ж.В. Болтачева, В.И. Звонников, В.А. Кальней, Н.В. Селезнев, Н.А. Субетто, И.Ф. Талызина, В.А. Сердюков, Г.Н. Фомицкая и др.);

- теоретические основы подготовки педагогов к оцениванию (С.Ю. Анохина, В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, В.Ф. Зеер, В.С. Сергеева, Н.В. Селезнев, Д.А. Примеров и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования:**

- *теоретические* – изучение, анализ нормативных документов, научной, научно-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение педагогического опыта;

- *эмпирические* – педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, интервьюирование, метод экспертных оценок, анализ продуктов образовательной деятельности; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

**Экспериментальное исследование проводилось** в период с 2013 по 2017 г. на базе Башкирского педагогического колледжа ФГБОУ ВО «БГУ им. М. Акмуллы», ГБОУ СПО «Бурятский республиканский педагогический колледж», ОГАПОУ «Белгородский педагогический колледж».

В эксперименте приняли участие 90 студентов 3-х курсов факультетов начального образования педагогических колледжей, а также 28 преподавате-



лей, 12 учителей начальных классов, 18 директоров общеобразовательных организаций – стажировочных площадок колледжей, 6 руководителей муниципальных органов управления образованием.

### **Организация и этапы исследования**

На первом этапе (2013 – 2014 гг.) осуществлялся анализ нормативных документов по вопросам развития СПО, научно-методической литературы по проблеме исследования; изучался педагогический опыт проектирования основной профессиональной образовательной программы; изучались возможности организации дуального обучения в педагогическом колледже; проводился констатирующий эксперимент. Теоретическое изучение проблемы и результаты констатирующего эксперимента позволили определить цель, задачи и гипотезу исследования.

На втором этапе (2014 – 2016 гг.) была осуществлена подготовка экспериментальной базы исследования, разработаны нормативные документы по внедрению дуальной системы обучения в работу педагогических колледжей, научно-методическое обеспечение и сопровождение дуального обучения студентов, спроектирована экспериментальная программа по решению исследуемой проблемы, отработывался научный и понятийный аппарат исследования, проводился педагогический эксперимент (формирующий и констатирующий).

На третьем этапе (2016 – 2017 гг.) был проведен анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования, их статистическая отработка и визуализация, а также представление результатов на научных конференциях, семинарах, публикация в научных изданиях, сформулированы выводы и рекомендации, оформлен текст диссертационной работы.

### **Научная новизна работы:**

- выявлена взаимообусловленность понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность», их развитие в контексте цивилизационного подхода в истории образования и педагогической науки, определены закономерные связи и отношения в развитии оценочной деятельности;

- определена сущность оценочной компетенции, ее содержание, структура и значение в становлении профессионально-ценностного отношения к педагогической деятельности будущих педагогов начального образования;

- разработана структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа на основе практико-ориентированной образовательной системы с учетом особенностей дуального обучения, предполагающих педагогическое взаимодействие двух учебно-производственных сред: педагогического колледжа и стажировочной площадки (школы);

- определен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий эффективного функционирования процесса формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа;

- разработаны новые подходы к содержанию и организации педагогической практики в контексте требований системы дуального обучения.

**Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:**

- расширены и конкретизированы научно-педагогические представления о становлении понятия «оценивание» в истории развития человеческого общества, культуры и образования, понятийного аппарата педагогической науки с позиций цивилизационного подхода;

- уточнено содержание понятия «оценочная компетенция» на основе анализа трудовых функций современного учителя начальных классов, использования метода экспертных оценок, требований профессионального стандарта педагога;

- теоретически обоснованы педагогические условия реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического колледжа;

- установлена значимость дуального обучения для процесса формирования оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа как условия их личностно-профессионального становления;

- определена структура оценочной деятельности будущих учителей начальных классов, состоящая из четырех взаимосвязанных компонентов: планирования, осуществления, анализа, корректировки. В составе каждого компонента определены четыре обязательных действия: ориентирование, подготовка, реализация, контроль.

**Практическая значимость** исследования:

- выявлены критериальные показатели и уровни сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения;

- разработана и экспериментально апробирована программа формирования оценочной компетенции у будущих учителей начальных классов в условиях внедрения в систему профессиональной подготовки педагогического колледжа дуального обучения;

- разработан учебно-методический комплекс интерактивных форм обучения: проектов, деловых игр, профессиональных проб и др., а также диагностических средств, обеспечивающих процесс формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения;

- доказана возможность использования в практике работы педагогического колледжа модели формирования оценочной компетенции, системы научно-методического обеспечения и программы формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа, которые могут использоваться в образовательных организациях педагогического направления профессиональной подготовки в системе СПО;

- разработаны и изданы учебно-методические пособия для преподавателей «Требования к содержанию организации педагогической практики студентов уровня СПО и бакалавриата педагогических вузов в условиях повышения качества образования», «Модель педагогической практики студентов педагогических колледжей и студентов бакалавриата педагогических вузов».

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись посредством личного участия в разработке и реализации модели формирования оценочной компетенции студентов Башкирского педагогического колледжа ФГБОУ ВО «БГУ им. М. Акмуллы»; курирования педагогической практики студентов ОГАПО «Белгородский педагогический колледж»; публикаций результатов исследования в педагогических журналах, сборниках научных трудов.

Материалы исследования были представлены для обсуждения на научно-практических конференциях:

- международного уровня: «Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения» (3 апреля 2017 г., г. Казань);

- всероссийского уровня: Ленский образовательный форум «Открытая школа: человек – институт образования» (16 – 18 августа 2016 г., г. Якутск), VII Байкальский образовательный форум «Учитель XXI века» (август 2018 г., г. Улан-Удэ);

- межрегионального уровня: Авторская школа «Эврика» -2017 «Механизмы реализации образовательных результатов – 2030 (комплексные проекты стабилизации образования)» (27 – 29 апреля 2018 г. Москва).

Основные идеи и результаты исследования отражены в 20 публикациях автора, включая три статьи в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ. Положения и результаты диссертационного исследования внедрены в образовательную деятельность ГБОУ СПО «Бурятский республиканский педагогический колледж», ОГАПО «Белгородский педагогический колледж», Башкирский педагогический колледж ФГБОУ ВО «БГУ им. М. Акмуллы».

**Соответствие паспорту научной специальности.** Диссертация соответствует паспорту научной специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования: п.4 Теории и концепции обучения (типы и модели обучения, границы их применимости; образовательные технологии; концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения и средств обучения на разных уров-

нях образования); п.6. Концепции образования (концепции интеграции учащихся в новую социальную среду средствами образования; инновационные процессы в образовании).

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Эволюция взаимосвязанных понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность», выявленная на основе анализа развития человеческого общества и образования с позиции цивилизационного подхода, свидетельствует, что их объединяющей основой выступает деятельность. Процесс становления оценочной деятельности как неотъемлемой части педагогической деятельности обусловлен развитием духовных оснований общества, его нравственно-этических ценностей, а также педагогической культуры, что позволило выделить основные этапы ее развития: 1) от античности (приблизительно V в. до н.э.) до середины XX в. Оценочная деятельность рассматривалась в контексте аксиологии с позиции нравственных ценностей; 2) 60 – 70-е гг. – конец XX в. Оценивание рассматривается как конкретный вид деятельности, поэтому в педагогическую науку входит понятие «оценочная деятельность»; 3) конец XX в. по настоящее время. Оценивание рассматривается как компетенция, представляющая новый уровень качества оценочной деятельности.

2. Оценочная компетенция является неотъемлемой частью профессиональной компетентности и профессиональной деятельности и представляет собой способность и готовность будущего учителя начальных классов к организации оценочной деятельности на основе методологических, целеполагающих, аналитических, прогностических знаний, умений, профессионально-педагогических навыков и опыта.

Оценочная компетенция предполагает наличие умений оценивать достижения обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей; делегировать функцию контроля и оценивания педагога обучающемуся; создавать обучающемуся в процессе оценочной деятельности психологически комфортную атмосферу.

3. В современной педагогической науке и практике дуальная система

понимается как специально организованная система обучения, в которой теоретическая часть подготовки студентов осуществляется учебными заведениями, а практическая часть организуется непосредственно на местах будущей трудовой деятельности. Система дуального обучения способствует повышению эффективности формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа, предполагает усиление ее практикоориентированности и обеспечивает результативность включенности студента в будущую профессиональную деятельность.

4. Структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов состоит из целевого, организационно-содержательного, диагностико-результативного компонентов, в основу которых входят планирование, осуществление, анализ, корректировка. Модель реализуется на основе системы взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и стажировочных площадок – общеобразовательных школ.

5. Формированию оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения способствует реализация педагогических условий: воспитание эмоционально - ценностного отношения студентов к оценочной деятельности средствами современных интерактивных технологий обучения; поэтапное усвоение компонентов оценочной деятельности с помощью алгоритмических, эвристических и дидактических приемов; решение основных профессиональных задач оценивания на основе использования квазипрофессиональной деятельности и включения в реальную педагогическую деятельность общеобразовательных школ в условиях дуального обучения.

**Структура диссертации** определяется логикой научного исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 224 источников, в том числе 10 иностранных. Текст изложен на 148 страницах, включает 26 таблиц, 11 рисунков и 6 приложений.

## **ГЛАВА I. Теоретические основы формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения**

### **1.1. Проблема формирования оценочной компетенции будущих учителей в педагогической науке и практике**

Современный этап социально - экономического развития страны характеризуется приоритетом наукоемких технологий, эффективность разработок которых зависит от качества образования. Вполне очевидно, что уровень подготовленности выпускников общеобразовательных и профессиональных организаций определяет формирование их жизненных стратегий и приоритетов, согласованных с развитием общества и производства. Особая роль в повышении качества образования отводится школьному образованию.

Школа, как основная и самая продолжительная ступень образования, становится ключевым фактором в определении как профессиональной успешности каждого человека, так и развития общества в целом. В связи с этим миссия современной школы заключается в создании условий, обеспечивающих качественное образование и максимальное развитие выпускников, имеющих систему нравственных убеждений и волю, готовых и способных активно участвовать в развитии России, защите ее национальных интересов, становлении гражданского самосознания, преодолении пассивности и социальной апатии» [86].

Однако практика показывает, что уровень подготовленности и развития современных школьников не в полной мере соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов к общеобразовательной грамотности, социальной мобильности и ценностным ориентациям, выступающим в качестве основных составляющих ключевых и предметных компетенций обучающихся. Именно ключевые и предметные компетенции обучающихся являются главным показателем качества образовательных результатов, демонстрирующих уровень освоения образовательной программы, соответственно, подготовленности выпускника к дальнейшему обучению и

самостоятельной жизни. Качество образовательных результатов как степень соответствия их требованиям государственного образовательного стандарта определяется в процессе процедуры оценивания.

Актуальность изучения и совершенствования процедуры оценивания в образовательном процессе очевидна, поскольку управление любым процессом, в том числе и образовательным, без выполнения функции обратной связи не может быть эффективным. В связи с этим, для более глубокого понимания аспектов современной оценочной деятельности педагогов в условиях действия профессиональных стандартов, государственных образовательных стандартов нам видится необходимым провести анализ понятия «оценка».

Анализ существующих терминов понятия «оценка» показывает значительный смысловой разброс в определениях, обобщение которых приводит к заключению, что оценка представляет собой деятельность, в основу которой положены требования стандартов, разработанные и утвержденные критерии, показатели и индикаторы оценивания, на основе которых производится сопоставление характеристик оценивания образовательных объектов, условий, результатов.

В общепринятом понимании оценка есть не что иное, как суждение об объекте, представление о его содержании в качественной или количественной форме [105]. Соответственно, оценка также должна определять количественную и качественную характеристики. Под качественной оценкой следует понимать такие действия оценивающего, которые направлены на выявление и определение существенных характеристик объекта, их анализ. Количественная же оценка в этой процедуре действует как второе действие. По количественным оценкам (отметкам) учебных достижений (баллам) косвенно можно судить о степени (уровне) личностного развития обучающихся (полноте и глубине знаний, специфике и обобщенности ответов, гибкости мышления, системности и систематичности учебной работы, формировании общеобразовательных компетенций, опыте практической и творческой деятельности). Главная задача отметки – установить уровень усвоения обучаю-



щимися единообразной государственной программы, образовательного стандарта.

Оценка предполагает выявление соответствия уровня образования и условий его получения требованиям общества (социализация выпускников), государства (государственный образовательный стандарт), потребителя образовательных услуг (содержание образования) [2]. Главная задача оценки – определить характер личных усилий обучающихся, установить глубину и объем индивидуальных знаний, содействовать корректировке мотивационно-потребностной сферы обучающегося, сравнивающего себя с неким эталоном, достижениями других обучающихся, с самим собой. Однако функции оценки не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Когда идет речь о конечном результате (четвертная, годовая, аттестационная оценки), оценке приписывается функция критерия качества обучения. Так, Б.Г. Ананьев [8], Ш.А. Амонашвили [6], А.К. Маркова [101], изучая влияние процесса оценивания на психику ребенка, выявили зависимость мотивации ребенка к обучению от оценочной деятельности учителя. Именно под влиянием объективного оценивания у обучающихся создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Таким образом, используемый инструментарий оценки должен соответствовать требованиям образовательного стандарта.

В федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего образования обозначена такая отличительная особенность системы оценивания, как использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки:

- оценка успешности освоения содержания учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода;

- оценка динамики образовательных достижений обучающихся; сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;

- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных;

- использование накопительной системы оценивания (рейтинг, портфолио), характеризующей динамику индивидуальных учебных достижений [183,184].

Изложенное является убедительным доказательством того, что современный подход к оценке результатов в общем образовании является более критичным, более тщательными стали действия по выбору критериев оценки, определению подходов к использованию результатов оценки педагогической или селективной диагностики.

В современной системе оценки качества образования определены требования к результатам оценки, которые должны быть:

- действительными (соответствующими учебным программам);
- объективными и стабильными (т.е. не подлежащими изменениям, независимыми от времени или от характера экзаменатора);
- доступными (т.е. время, научные ресурсы и средства для их разработки и реализации должны быть оптимальными и доступными для государства) [101].

Обобщив изложенное, можно выделить новые подходы к определению функций оценки:

- выявляет конечный результат обучения (сформированность компетенций);
- выявляет соответствие результатов обучения стандартам образования;
- устанавливает уровень компетентности обучаемых;
- ориентирована на продукт учебной деятельности, а не на процесс обучения.

Обозначенные подходы позволяют утверждать, что основной функцией оценки по-прежнему является анализ, позволяющий выявить особенности процесса обучения и необходимость внесения соответствующих поправок [105]. Этот тезис подтверждает мнение А.В. Хуторского о том, что все оце-

ночные процедуры, наряду с основными функциями учебного процесса, выполняют аналитико-корректирующую, стимулирующую, информационную функции [193]. Разделяя эту точку зрения, Н.Ф. Ефремова добавляет еще сравнительную, прогностическую, диагностическую, методическую, эмоциональную, социальную, управленческую, организационную и организационно-информационную функции [57].

Таким образом, оценка как один из важных структурных элементов педагогической системы реализует функции обратной связи, поэтому разработка новых методик и технологических приемов, направленных на повышение качества образовательных результатов обучающихся, находится в прямой зависимости от уровня сформированности оценочной компетенции учителя. Вышеизложенное актуализирует проблему формирования оценочной компетенции учителя, выражающейся в деятельности по отбору методик, оценочных технологий и средств для повышения эффективности оценки знаний, умений, навыков и уровня развития определенных ФГОС ключевых компетенций.

Отметим, что проблеме совершенствования оценочной деятельности в педагогической науке всегда уделялось особое внимание. По мнению Н.В. Селезнева, «оценочная деятельность» – особая, постоянно развивающаяся и изменяющаяся форма деятельности человека, которая помогает ему понять окружающий мир, установить с ним полезную и надежную связь. Оценочная деятельность уходит корнями в глубины человеческой психики и на протяжении тысячелетий играет значительную роль в ее эволюции» [154].

Анализ исследований процесса развития оценочной деятельности в исторической ретроспективе свидетельствует, что в основном она рассматривалась с философской позиции категории ценности. Так, на протяжении длительного исторического периода, с V в. до н.э. и до середины XX в., оценочные представления, суждения человека рассматривались в контексте проблем ценностей, когда посредством анализа, сравнения и оценивания предметов и явлений находилось подтверждение истины, приводящей к гармонии души и

тела и ощущению счастья. Наблюдение, измерение, сравнение, анализ использовались в качестве методов оценки, а в основу критериев оценки брались такие объективные и идеальные человеческие ценности, как Добро, Благо, Истина, Красота, Мудрость, Справедливость. Соответственно, чтобы соответствовать этим критериям, человеку необходимо было иметь определенный запас знаний, умений и навыков, полученных не только и не столько в процессе постижения житейской мудрости, сколько за счет обучения и воспитания.

Уже в Древней Греции концентрируется внимание на воспитательной роли оценивания, результатом которого является сформированная самооценка. Демокрит указывал на важность для человека как оценивания со стороны обучающего, так и правильной самооценки. Он полагал, что неправильное оценивание может «подменить добро на зло и неправильно истолковать добро» [50]. Сократ также считал оценивание и самооценку главными средствами развития человека. В своих «сократовских беседах», состоящих из монологов, диалогов и споров, философ формировал оценочные суждения обучаемых, умения противопоставлять свои оценочные суждения другим [132].

Платон в определении функций оценки особое значение придавал объективности, определяющей путь к человеческой мудрости: «человек должен перенимать не деньги, а мудрость отца, просить и умолять друзей поделиться мудростью» [132].

Аристотель также разделял эту точку зрения, утверждая, что правильное оценивание помогает человеку определить отношение к окружающим: «Духовное богатство человека состоит в том, чтобы одинаково открыто выражать и ненависть, и любовь, чтобы судить и говорить о чем-либо с полной искренностью и, ценя истину превыше всего, не обращать внимания на одобрение и порицание, исходящее от других» [12].

Гераклит акцентировал внимание на субъективизме оценивания, объясняя это релятивностью и относительностью состояний и свойств окружающего мира, когда «рациональная сторона познания сообщает чувственному

познанию ценность в смысле постижения закономерности или сущности» [44].

Вслед за Гераклитом П. Абеляр утверждал, что каждый человек действительно должен полагаться на собственный разум, на собственную оценку, но в соответствии с общепринятыми нормами и правилами [187].

Обобщив философские научные познания, А. Дистервег разрабатывает методические основы контроля и оценивания знаний, этапы контрольно-оценочной деятельности учителя. Он утверждает, что оценивание, как и обучение, должно учитывать уровень развития ученика и производиться «последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно» [52].

И. Кант обоснованно относит сферы ценности и оценки к области гносеологии. В продолжение этой идеи А. Ритчль вводит в философскую терминологию понятия ценностей и оценок [187].

Наиболее активно теория оценочной деятельности стала развиваться в XX в. в связи с появлением науки аксиологии как теории ценностей и оценок. Особый вклад в разработку аксиологических проблем оценочной деятельности внесли такие философы, как Л. Витгенштейн, Н. Гартман и др. Во второй половине XX в. оценочно-ценностная проблематика находится в центре внимания таких исследователей, как А. Маслоу, М. Рокич, Р.М. Хайер и др. [187].

Вышеизложенное свидетельствует, что вопросы оценивания всегда являлись предметом философских дискуссий и научного познания. Философская мысль относит оценку к категории ценности, которая выступает одним из главных средств развития человека.

В России вопросы оценки, оценочной деятельности стали активно обсуждаться в XVII в. Так, А.Ф. Бестужев утверждал, что «оценка является частью человеческого разума, которая помогает ему мгновенно определить, что для него важно, необходимо или же бесполезно. Сам разум – это не что иное, как привычка здраво оценивать вещи и вскоре выяснять, что соответствует и что противоречит нашему благосостоянию» [187].

Н.И. Новиков отождествлял оценивание с человеческой мудростью, указывая на необходимость ее формирования у молодых людей: «Образовать разум или дух детей называется вперять в них справедливые представления о вещах и приучать их к такому образу мыслей и рассуждений, который соразмерен истине и посредством которого могли бы они быть мудрыми» [116].

В русской философии оценка рассматривалась как «оценочно-ценностное видение». Эта позиция нашла отражение в трудах Н.А. Бердяева [22]. Основой его теории является попытка преодолеть в оценке односторонность объективизма и субъективизма путем определения ценности как части мирового целого.

Во второй половине XX столетия вопросы оценки и ценности получили развитие в трудах И.С. Нарского [112], В.П. Тугаринова [178], которые сконцентрировали внимание на общефилософских и социальных аспектах оценивания.

Системное изучение проблемы организации оценки и оценочной деятельности началось в конце 90-х гг. XX в. К проблемам определения понятия оценочной деятельности с позиции философии обратились О.М. Бакурадзе, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, А.А. Ивин и др. [187].

В психолого-педагогических исследованиях проблема оценочной деятельности рассматривается в аспекте ее методологического содержания (Ш.А. Амонашвили [6,7], Б.Г. Ананьев [8], С.П. Безносов [21], Н.В. Кузьмина [90], Н.В. Селезнев [1564, 155]).

Начиная с 60-х гг. XX в. оценочно-ценностная проблематика все больше рассматривается через призму деятельности педагога по оцениванию знаний обучаемых.

Понятие «оценочная деятельность учителя» в отечественной педагогике впервые было введено З.И. Васильевой, которая рассматривала ее как «средство развития школьника, выполняющее две функции: регистрацию успехов учащихся в соответствии с принятым эталоном и мотивацию учащихся к дальнейшей учебной деятельности» [37].

Отметим, что к определению понятия «оценочная деятельность» существует множество подходов. Оно рассматривается как оценивание, оценочная деятельность, контрольно-оценочная деятельность.

Так, А.Я. Хаспировков [189], Д.Б. Эльконин [206] считают деятельность педагога по организации контроля и оценки заключительным этапом обучающей деятельности учителя, который направлен на обобщение изученного материала и подведение итогов работы учащихся по данной теме. Н.В. Селезнев утверждает, что процесс оценки знаний является самостоятельной профессиональной деятельностью учителя [154]. В.М. Полонский рассматривает оценочную деятельность учителя как «процесс оценки знаний, который носит системный характер и заключается в определении соответствия имеющихся знаний, учений, навыков заранее запланированным» [137]. В.И. Жернов [59] и И.С. Ломакина [94] рассматривают оценочную деятельность с позиции реализации ценностного отношения человека к реальности.

Анализ вышеизложенных подходов позволяет утверждать, что определение понятия «оценочная деятельность» зависит от того, какую задачу оно решает и какую цель преследует. Вместе с тем, в представленных научных подходах к определению понятия «оценочная деятельность» прослеживаются единые характеристики: целенаправленность, объективность, двухсторонность, взаимосвязь оценки и самооценки.

Нам близка позиция Н.Ю. Волковинской, которая рассматривает оценочную деятельность учителя как совокупность способностей, обеспечивающих формирование оценочного суждения относительно действий обучающегося. Умения выполнения оценочной деятельности представляют взаимосвязь компонентов знаний и деятельности: умение планировать оценочную деятельность, умение оценивать и интерпретировать оценку [40].

При анализе исследований мы обнаружили, что зачастую понятия «оценка», «оценивание» соотносятся с понятием «контроль», где оценка, проверка и учет выступают его структурными компонентами. Так, И.П. Подласый считает, что контроль – это деятельность по выявлению, измерению и

оцениванию знаний, умений обучаемых. Главной функцией контроля выступает получение объективной информации о степени усвоения учебного материала с целью своевременного выявления и устранения недостатков и пробелов в знаниях [133]. А.И. Субетто отмечает, что оценивание развивается как процесс в логике сравнения с определенностью, заданной в стандарте [171]. По мнению О.М. Бричева, оценить – значит установить уровень, степень соответствия заданным параметрам [33].

На основании вышеизложенного можно утверждать, что применительно к оценочной деятельности педагога и формированию его оценочной компетенции наиболее логично употребление понятия «оценивание», ибо оно определяет процесс формирования суждения об уровне освоения предметных знаний, содержащем количественный (знаковый) и качественный (оценочный) анализ.

Смена знаниевой парадигмы на компетентностную, закреплённая в законе ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [184], послужила началом нового этапа в развитии понятия «оценивание». Это нашло отражение в Концепции модернизации российского образования, где основной целью развития отечественной образовательной системы определено повышение качества образования. Проблема качества образования актуализирует проблему профессиональной готовности педагога к решению задачи педагогического оценивания в новой образовательной парадигме, так как сложившаяся в рамках традиционной, авторитарной, знаниевой педагогики система педагогического оценивания уже не соответствует требованиям современного образования, ориентированного на компетентностный подход. Компетентностный подход предполагает усиление практической направленности обучения, формирование умений применять полученные знания в различных, в том числе нестандартных ситуациях, т.е. формирование ключевых компетенций, способствующих социальной адаптации выпускников и их мобильности [83].



Практическая, компетентностная направленность обучения отражена в «Стратегии социально-экономического развития России на период до 2020 года», определяющей переход к экономике, основанной на знаниях.

Анализ исследований В.И. Байденко [19], В.А. Болотова [27], И.А. Зимней [70], А.В. Хуторского [193] позволяет утверждать, что компетентностный подход предполагает усиление практической направленности обучения. Нам близка позиция В.И. Байденко в том, что применение компетентностного подхода в системе оценивания влечет смещение акцентов с оценки знаний на оценку компетенций [19].

Отметим, что ориентация образования на формирование ключевых компетентностей личности оказывает существенное влияние на систему оценки и контроля результатов обучения. Сложившаяся система оценки качества образовательных результатов обучающихся становится все более несовместимой с требованиями компетентностного подхода, в соответствии с которым оценочная компетентность является важной стороной личности современного гражданина, производителя, потребителя.

На необходимость изменения традиционной системы оценивания указывают Ю.К. Бабанский [17], В.А. Болотов [27], В.А. Якунин [213] и др. Вместе с тем возникает необходимость разработки и новых технологий оценочной деятельности учителя. Л.А. Струценко [168], В.В. Поликарпова [135] акцентируют внимание на проблемах подготовки учителя к оценочной деятельности. Ученые Н.С. Касаткина [77], Н.В. Кузьмина [90], В.С. Сергеева [158], А.Н. Субботко [169] акцентируют и теоретически обосновывают зависимость уровня организации оценочной деятельности от уровня педагогического мастерства.

Анализ исследований, существующей практики и собственный опыт показывают, что успешность реализации новых концептуальных подходов к развитию системы образования во многом зависит от педагогического корпуса, обладающего соответствующим уровнем оценочной компетенции.

Сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» не новы. Так, например, в Кратком словаре иностранных слов термин «компетентный» определяется как «знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [87].

Отметим, что в настоящее время в педагогической науке представлено множество подходов к определению понятия «компетентность». Она рассматривается как «способность применять свои знания и умения на практике» Дж. Равен [144], А.А. Черемисина [198], Н.Г. Милованова [108], В.Н. Прудаева [142], В.А. Дегтярев [51] и др.; как «интегральное свойство личности» И.А. Зимняя [69]); как «качество личности» А.В. Хуторской [192]; как «владение, обладание индивидом знаниями, компетенциями» Н.Ф. Ефремова [57] и др.; как «мера и критерий развития индивидуального интеллекта и личности» В.И. Байденко [19] и др.

Нам близка позиция И.А. Зимней [71], которая рассматривает компетентность как внутреннее, потенциальное, скрытое психологическое новообразование, основанное на знаниях, идеях, программах (алгоритмах) действий, системах ценностей и отношений, которые затем раскрываются в реальных человеческих проявлениях.

В отечественной психолого-педагогической литературе накоплен определенный научный опыт осмысления сущности понятий данных категорий А.В. Баранников [18], Г.В. Голуб [45], А.Н. Дахин [48], Ю.Н. Емельянов [55], И.А. Зимняя [71], Д.А. Иванов [72], Т.В. Иванова [73], О.В. Лебедев [91]. Некоторые исследователи Н. С. Колмогорова [81], Д.А. Новиков [118] и др. рассматривают их как синонимы; другие исследователи дифференцируют эти понятия Л.И. Божович [25], А. Дахин [48], А.К. Маркова [101], Н.А. Морозова [110], И.И. Рыданова [150], Г.К. Селевко [156] и др. Большинство ученых сходятся во мнении, что компетенция – это отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а компетентность – уже состоявшееся качество ученика.

Таким образом, обобщение существующих представлений об этих понятиях позволяет нам сформулировать определения следующим образом: **компетенция** – совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность осуществлять деятельность, а **компетентность** – освоение личностью соответствующих компетенций, характеризующих личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Определив соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», перейдем к рассмотрению основного для нашего исследования понятия «оценочная компетенция».

Принимая за аксиому утверждение о том, что оценочная компетенция учителя является, с одной стороны, самостоятельным компонентом, а с другой – составной частью более крупной профессиональной компетентности учителя, рассмотрим понятие «профессиональная компетенция».

Содержание понятия «профессиональные компетенции» имеет научную основу. Так, А.С. Белкин [20] и А.А. Вербицкий [38] определяют профессиональную компетенцию как способность актуализировать имеющиеся знания и умения при выполнении профессиональных функций. О.Н. Олейникова [122] и О.И. Муравьева [111] расширяют данное определение способностью «применять знания, умения, отношения и опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях». Э.Ф. Зеер определяет профессиональную компетенцию как «общую способность специалиста мобилизовать свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» [67].

Все представленные определения раскрывают профессиональную компетентность через способность специалиста к использованию знаний, умений и навыков организации деятельности для выполнения профессиональных функций.

Таким образом, несмотря на различие подходов исследователей к определению понятия, в них можно выделить следующие повторяющиеся показатели:

- участие в определенной профессиональной группе;

- обладание полномочиями в конкретной профессиональной деятельности;
- знания и опыт, определяющие профессиональную квалификацию;
- личностные свойства, способствующие осуществлению профессиональной деятельности.

Исходя из предмета нашего исследования, необходимо конкретизировать понятие «профессиональные компетенции учителя начальных классов». В соответствии с федеральным законом 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» компетенция является одним из компонентов квалификации: «Квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующие готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности» [184]. В описываемом контексте профессиональная компетенция рассматривается как результат профессионального образования, полученный в ходе освоения профессиональных знаний, умений, навыков и развития личностного потенциала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта педагога.

Изучение предлагаемой ФГОС СПО по специальности 42.02.02 «Преподавание в начальных классах» системы оценки достижения планируемых результатов освоения образовательной программы подвело педагогов к пониманию собственной неподготовленности к осуществлению оценки на основе компетентного подхода. Потребность к повышению квалификации в области компетентно-направленного и здоровьесберегающего оценивания проявили 85% опрошенных учителей. Эти результаты свидетельствуют о том, что рассматривать сущность оценочной компетентности необходимо через «единство теоретической и практической готовности учителя» [183].

Согласно положениям профессионального стандарта педагога, оценочная компетенция классифицируется как одна из основных компетенций педагога в решении профессионально-педагогических задач. По мнению Ж.К. Ахмадиевой, оценочная компетенция представляет собой «оценочную дея-

тельность и готовность к использованию рациональных способов оценивания» [16]. М.В. Старостенкова под оценочной компетенцией понимает «единство самооценки, взаимной оценки деятельности и рефлексии» [166]. А.В. Сытникова полагает, что компетенция педагога в области оценки нацелена на решение профессиональных задач на основе методологических, целеполагающих, аналитических, деятельностных, аксиологических, прогностических, оценочно-результатирующих знаний, умений, профессионально-педагогического опыта [172]. Е.А. Носачева подчеркивает, что оценочная компетенция является частью профессиональной компетенции и подразделяется на два вида: диагностика (собственно оценка) и самооценка уровня развития профессиональной компетентности [119].

Вышеизложенное, а также специфика нашего исследования позволили сформулировать собственное определение оценочной компетенции будущего учителя начальных классов как *способность и готовность будущего учителя начальных классов к организации оценочной деятельности на основе методологических, целеполагающих, аналитических, прогностических знаний, умений, профессионально-педагогических навыков и опыта.*

Представленное определение позволяет утверждать, что оценочная компетенция будущего учителя начальных классов включает в себя оценочные знания, оценочные умения, оценочный опыт. Раскроем содержание этих компонентов.

Оценочные знания:

- сущность понятий «проверка», «контроль», «оценивание», «оценка», «отметка», «самооценка», «самоконтроль»;
- методология оценивания (теория оценивания; подходы к процедуре оценивания; закономерности);
- технологии оценивания (принципы, методы, формы оценивания); сущность и содержание оценочной деятельности в профессиональных образовательных учреждениях.

Оценочные умения предполагают выполнение в заданном порядке следующих оценочных процедур: отбор информации для оценивания; выбор оценочных показателей; выявление критериев оценивания; выбор шкалы оценки, организация и управление процедурой оценивания; учет индивидуальных особенностей и возможностей обучающегося; создание психологически комфортной атмосферы при оценивании; делегирование функции контроля и оценивания обучающемуся; использование информационных технологий оценивания; систематизация и использование результатов оценивания; определение эффективности оценочной деятельности в процессе учебно - профессиональной деятельности.

Оценочный опыт – организация контрольно-оценочных процедур; применение измерительных шкал, владение основами диагностики и квалиметрии; использование внешних и внутренних показателей оценивания; анализ и коррекция деятельности обучающихся; рефлексия и саморегуляция в процессе оценочной деятельности; определение и формулирование ценностных суждений об объекте оценивания.

Определение содержания оценочной компетенции будущих учителей начальных классов позволит спрогнозировать уровень успешности будущего педагога при организации оценочной деятельности, скорректировать образовательный процесс на совершенствование оценочной компетенции.

Оценочная деятельность присуща любой профессиональной деятельности, соответственно, оценочная компетенция может по праву являться обще-профессиональной компетенцией. Овладение оценочной компетенцией представляет собой процесс, в ходе которого учитель в каждой конкретной ситуации осуществляет подбор различных методов оценивания на основе знаний методов математической статистики; использования навыков измерения, анализа и интерпретации данных; организует мониторинг образовательной среды (школы, класса, ученика); корректирует дальнейшую свою деятельность. Данные виды деятельности свидетельствуют о том, что оценочная

компетенция реализуется только в совокупности сформированных компетенций:

- учебно-познавательная компетенция (способность применять знания, умения и навыки целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки в организации оценочной деятельности);
- информационная компетенция (способность к самостоятельному поиску, отбору, анализу, интерпретации и транслированию информации);
- коммуникативная компетенция (способность к организации взаимодействия с окружающими, умение работать в группе);
- социальная компетенция (способность брать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты).

Опора на системный подход при изучении оценочной компетенции дает нам возможность рассмотреть компоненты оценочной компетенции учителя во взаимосвязи с другими компонентами.

Вышеизложенное свидетельствует, что оценочная компетенция является основной составной частью профессиональной компетенции. Однако в реализации оценочной компетенции достаточно ярко раскрываются и личностные особенности, например способность чувствовать проблемы, проявлять самостоятельность, гибкость мышления, целеустремленность. Оценка позволяет педагогу вскрыть мотивы и стремления обучающихся, а также дефициты собственной профессиональной деятельности. Таким образом, оценочная компетенция оказывает непосредственное влияние на образовательный процесс, соответственно, выступает неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога.

Это дает нам основание утверждать, что формирование оценочной компетенции как одной из важнейших профессиональных компетенций будущего учителя необходимо начинать на стадии профессиональной подготовки будущих учителей.

Особо важно сформировать высокий уровень оценочной компетенции учителя начальных классов, т.к. именно он закладывает основы общеобразо-

вательной подготовки. Под оценочной компетенцией будущего учителя начальных классов мы понимаем способность и готовность к выявлению образовательных результатов на основе методологических, целеполагающих, аналитических, прогностических знаний, умений, профессионально-педагогических навыков и опыта. Следовательно, формирование оценочной компетенции должно начаться уже в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже.

Формирование оценочной компетенции проходит более эффективно в том случае, если теоретическое обучение находит продолжение в практической части, организованной непосредственно на рабочем месте, когда студент находится в роли учителя. Усилению практико-ориентированности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов способствует дуальное обучение, которое рассматривается нами в качестве системного фактора, способствующего повышению эффективности формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа.

К раскрытию сущности дуального обучения как образовательной системы мы обратимся в материалах следующего параграфа.

## **1.2. Сущность дуального обучения и его место в профессиональной подготовке будущих педагогов в системе СПО**

В Федеральной целевой программе «Развитие образования на 2016 – 2020 годы» акцент сделан на создание условий для развития современной образовательной среды как средствами внедрения новых образовательных стандартов, технологий обновления содержания образования, так и через осуществление мер по повышению профессионального уровня педагогических работников, внедрение профессионального стандарта педагога, апробацию современных моделей эффективного преподавания [181].

ФГОС по специальности 42.02.02 «Преподавание в начальных классах» определены требования к уровню подготовки учителя начальных классов,



который должен «обладать профессиональными компетенциями по соответствующим видам деятельности:

- определять цели и задачи, планировать, проводить и анализировать уроки, осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения; вести документацию, определять цели и задачи внеурочной деятельности, организовывать внеурочную деятельность и общение с обучающимися;

- осуществлять педагогический контроль и оценивать результаты учебной деятельности;

- анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий, определять цели и задачи, планировать работу с родителями, обеспечивать взаимодействие с родителями учащихся при решении задач обучения и воспитания;

- выбирать учебно-методический комплект, разрабатывать учебно-методические материалы, программы, учебно-тематические планы на основе федерального государственного образовательного стандарта и примерных основных образовательных программ с учетом типа образовательной организации, особенностей класса/группы и отдельных обучающихся;

- создавать в кабинете предметно-развивающую среду; систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области начального общего образования на основе изучения профессиональной литературы, самоанализа и анализа деятельности других педагогов; оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений; участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального общего образования»[183].

Конкретные виды профессиональной деятельности, подготовка к которым и ведется профессиональными образовательными организациями, определяются самим учебным заведением совместно с представителями работодателей.

При таком наборе требований к будущим педагогам возникает необхо-

димось качественных изменений в содержании и организации профессионального обучения. Анализ современных и эффективных технологий профессионального обучения в зарубежной и отечественной практике показал, что наиболее приемлемой и универсальной технологией для решения поставленных задач выступает внедрение элементов дуального обучения в образовательный процесс педагогического колледжа.

Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО определяет дуальную систему образования как «организованный учебный процесс реализации образовательных программ, сочетающих частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной школьной и университетской системе» [106].

Термин «дуализм» был введен в XVIII в. немецким философом Х. Вольфом. Однако основоположником этого философского учения по праву считается Декарт, который доказал, что психические и физиологические процессы не зависят друг от друга, поэтому реальность надо рассматривать именно с позиции их неразрывной взаимосвязи.

В философии нового времени нашел свое развитие гносеологический дуализм, противопоставляющий познающего субъекта познаваемому объекту. Однако такая точка зрения не отражает единства взглядов философов нового времени. Так, Д. Локк и Г. Юм рассматривают сознание как совокупность единичных восприятий, чувств, мыслей, не имеющих объединяющей субстанциональной основы. И. Кант интерпретирует сознание с позиции деятельности, упорядочивающей данные опыта по своим собственным, независимым от внешнего мира законам – в соответствии с априорными формами чувств, созерцания и рассудка [187].

Современный философский словарь рассматривает дуализм как мировоззренческую позицию, согласно которой в происхождении исследуемого объекта всегда есть два противоположных, не сводимых друг к другу равноправных начала [Там же].

В современной философии и социологии существует не столько прямой «дуализм», сколько позиция в пользу признания полезности мышления с точки зрения дуальности форм – разума и материи, структуры и воли, имеющих диалектическое взаимодействие между двумя видами «вещи», но без оправдания утверждения о наличии каких - либо окончательно непреодолимых видов [187].

Таким образом, дуализм – одна из форм выражения основной жизненной проблемы человека – столкновения бытия и небытия – представляет собой учение, утверждающее, что в основе всего сущего всегда присутствуют два начала.

Производным от слова «дуализм» является слово «дуальность», означающее «двуединство, двойственность», «единое организационное целое». Присутствие данного термина в словарях различных наук позволяет утверждать, что существует множество дуальностей, однако для каждой науки имеется свое, специфическое определение [Там же].

Так, в философском словаре этот термин трактуется «как знание, базирующееся на представлениях противоположности, выражаемых соответствующими понятиями: субъект – объект, сознание – материя, любовь – ненависть, хорошо – плохо» [Там же].

В психологическом словаре дуальность рассматривается как «ментальная (умственная) конструкция, состоящая из двух противоположностей (полярностей, полюсов). Эта конструкция является изобретением (вымыслом) сознания и обеспечивает возможность существования этого мира и игр» [46].

Примечательно, что в педагогических словарях толкование данного термина отсутствует. Это обстоятельство подтверждает недостаточность внимания к исследованию дуальности в педагогике.

Дуальность как методологическая категория профессионального образования представляет согласованное взаимодействие образовательного и производственного направлений в подготовке специалистов различных форм обучения [54].

На основе вышеизложенного и относительно предмета нашего исследования мы рассматриваем *дуальность* как *конструкцию, состоящую из двух противоположностей (образование и производство), созданную для повышения качества теоретической и практической профессиональной подготовки специалиста*. Такая конструкция является наиболее мобильным способом взаимодействия образования и производства, который позволяет ликвидировать дисбаланс между подготовкой специалистов и требованиями производства. Студент получает теоретическую подготовку в учебном заведении, а навыки и компетенции – на предприятии, где планирует работать в будущем. Все виды практик выстраиваются под реальное производство, обеспечивая учебно-производственный процесс подготовки непосредственно на рабочих местах, тем самым реализуя задачу повышения качества обучения и сокращения периода последующей адаптации будущего специалиста к месту работы [120].

К.В. Штратман подчеркивает, что дуальное образование должно реализовываться системно, но при этом термин «система» не должен создавать обманчивого впечатления, будто речь идет о планомерно создаваемой и специально выстраиваемой конкретными людьми «системе» [202]. В дуальной системе обучения качественно меняется роль работодателя, который создает на территории предприятия рабочие места для студентов с виртуальным симуляционным оборудованием и привлекает к работе со студентами в качестве наставников высококвалифицированных специалистов.

В современной педагогике понятие «дуальная система» впервые было использовано в ФРГ в середине 1960-х гг. для обозначения новой формы организации профессионального обучения, которая получила распространение и в ряде немецкоговорящих стран (Австрия, Швейцария).

В 1900/01 учебном году в Мюнхене были открыты первые профессиональные школы для мясников, кондитеров, трубочистов, цирюльников и парикмахеров. Дидактико-методические аспекты учебного процесса в дуальной форме профессионального образования были организованы по имитацион-

ному принципу: мастер показывал технический прием, а ученик, подражая, стремился повторить его. Местом прохождения обучения являлось предприятие (по современным понятиям). Процесс обучения был интегрирован в рабочий цикл.

Появление дуальной формы обучения именно в Германии не случайно, поскольку отличительные признаки дуальной системы обучения присутствуют уже в средневековой Германии, где на больших строительных площадках кафедральных соборов были созданы первые производственные ученические мастерские и организовано «теоретическое» обучение.

Родоначальником дуальной системы профессионального образования Германии по праву считается немецкий педагог Г. Кершенштайнер (29.07.1854 – 15.01.1932), который ввел новый, ориентированный на практику тип профессиональной школы, призванной дополнить производственную профессиональную подготовку. Так, утверждение нового архитектурного стиля способствовало появлению новой формы организации обучения – повышение квалификации у другого мастера, а развитие графических средств обучения, нашедших отражение в книгопечатании, выступило действенным механизмом распространения знаний. Все это в совокупности привело к организации первых профессиональных школ для ремесленников и художников как нового места обучения в профессиональном образовании [202]. В профессиональных школах ремесленного обучения сформировались такие составляющие дуальной системы, как практическая производственно-ремесленная подготовка. Стоит отметить, что именно в это же время начинает зарождаться другая ветвь дуальной системы – теоретическая.

А. Шелтен [203] выделяет следующие признаки дуальной системы профессионального обучения:

1. Педагогическое взаимодействие двух учебно-производственных сред – предприятия и школы. На предприятии обучение осуществляется на учебных рабочих местах. В профессиональной школе обучение производится на занятиях в учебных помещениях.

2. Различие в характере обучения. Обучение на предприятии носит профессионально-практический характер, в профессиональной школе – профессионально-теоретический. В условиях современной подготовки указанное различие опосредованно, поскольку появляется новая форма дуального образования – экспериментально-конструктивное обучение в специальных помещениях, оборудованных по типу лабораторий.

3. Нормативно-правовое регулирование и юридический контроль. Так, например, в Германии обучение на предприятии регулируется Положением об организации профессиональной подготовки по определенной учебной профессии, утвержденным на федеральном уровне и действительным для предприятий всех федеральных земель. Юридический контроль осуществляется в соответствии с Федеральным законом о профессиональном образовании.

Современные исследователи понимают дуальную систему как обучение, когда теоретическая часть профессиональной подготовки студентов проводится в стенах учебного заведения, а практическая часть осуществляется непосредственно в классах школ – местах будущей трудовой деятельности педагогов. В этом случае учреждение оформляет социальный заказ на желаемую подготовку студентов и определяет наставников для участия в разработке учебных программ, корректировке содержания и форм организации образовательной деятельности, обеспечении методического комплекса [124].

Таким образом, дуальная система, с одной стороны, обеспечивает более тесную взаимосвязь и взаимодействие профессионального обучения с производственной сферой, позволяет своевременно реагировать на изменение потребностей и тенденций развития производства, а с другой – позволяет оперативно согласовывать содержание, организационные формы, педагогические условия профессионального обучения в разных учебно-производственных средах. В настоящее время дуальная система распространена в 60 промышленно развитых странах и является одной из самых эффективных форм подготовки профессионально-технических кадров.

В отечественной системе образования зарождение дуальной системы происходит в 1921 г., когда для обеспечения рабочими кадрами развивающейся промышленности стала формироваться сеть школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). Составными частями процесса обучения в школах ФЗУ было производственное обучение и производственная практика на заводах и фабриках. Учащиеся школ ФЗУ получали не только общетехническую, но и общеобразовательную и культурную подготовку, а практическая часть на производстве обеспечивала необходимый технический и технологический кругозор молодых рабочих, помогала им адаптироваться к интенсивным темпам работы в цехах заводов и фабрик. Многие выпускники с хорошей успеваемостью работали техниками, помощниками инженеров. Однако с усложнением техники стали требоваться специалисты более высокого класса, что привело к поиску новых форм подготовки квалифицированных молодых рабочих [182]. Школы ФЗУ стали основой для создания уровня начального профессионального образования – профессионально-технических училищ, сеть которых просуществовала до 2012 г. Статьей 68 нового федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» утвержден единый уровень среднего профессионального образования.

Отметим, что в отечественной педагогической науке фактически отсутствуют фундаментальные исследования сущности и различных аспектов организации дуальной подготовки в отечественной системе профессионального образования.

Так, научный интерес А.И. Пискунова [130], А. Шелтена [203], Т.Ф. Яркиной [214] вызывала в свое время проблема организации дуальной системы обучения в Германии. Однако работы были выполнены в советский период и, соответственно, с опорой на существовавшую идеологию, и был сделан вывод о неприемлемости дуальной формы для социалистической экономики.

В постсоветский период появились диссертационные исследования, представляющие объективный анализ дуальной системы профессиональ-

ного образования за рубежом. В них рассмотрены инновационные модели учебного процесса в ФРГ (М.В. Кларин [80]), дана сравнительная характеристика профессиональной подготовки учащейся молодежи в ФРГ и Швейцарии (Г.А. Федотова [185]), рассмотрены особенности подготовки мастеров производственного обучения, специфика начального профессионального образования в сопоставительном анализе ГДР и ФРГ, проанализировано развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в вузе (С.П. Романов [148]), изучено научно-методическое обеспечение дуальной профессиональной подготовки (Л.Н. Самолдина [152]).

В настоящее время внедрение элементов дуального образования в образовательную практику средних специальных учебных учреждений России выступает основным вектором развития профессионального образования. Это подтверждается положениями Концепции развития образования на период 2016–2020 гг. [86], «Комплексом мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на период 2015–2020 гг.» [82].

Важной составляющей модернизационных процессов в профессиональном образовании выступает интеграция, которая влечет за собой изменения как внутри системы, так и во внешнем взаимодействии профессиональных образовательных организаций и отраслей. Дуальное обучение становится формой организации непрерывного профессионального образования. При этом доминирующим является взаимодействие образовательного учреждения с профильным заказчиком для обеспечения социального заказа; формулируются цели, осуществляется отбор содержания, прогнозируются результаты обучения, производится отбор методов и средств их достижения. Данная доминанта актуализирует изменение структуры колледжа, где появляются многоуровневость, многофункциональность, многопрофильность, направленные на удовлетворение потребностей рынка труда в специалистах среднего звена и требований работодателя к уровню профессиональной компетенции выпускника.



Таким образом, интеграция отражает общие цели, ценности, содержание, мероприятия, реализуемые в условиях дуального обучения.

Общие цели профессиональной организации и производства в условиях дуального обучения отражены в результате обучения – уровне сформированности профессиональной компетентности выпускника. Общность ценностей предполагает сформированность у выпускника в процессе обучения нравственных, социальных, технологических ценностей. Общность содержания образования определяется через требования ФГОС и стандарта профессиональной деятельности. Общность деятельности проявляется в организации практической части обучения на предприятии.

Анализ сущности дуального обучения, исторического опыта развития и интеграционных процессов между образованием и производством позволил выделить следующие принципы дуального обучения:

- практикоориентированность, обеспечивающая получение студентами практического опыта при погружении в профессиональную среду через использование практикоориентированных образовательных технологий;
- комплексность, являющаяся основой создания единого образовательного пространства;
- интегративность, позволяющая установить межпредметные связи с использованием модульных образовательных программ;
- универсальность, обеспечивающая единство теоретической и практической подготовки студентов;
- вариативность, выражающаяся в отборе содержания и разработке модульных адаптивных образовательных программ;
- адаптивность, позволяющая развивать способность будущего специалиста к социализации в условиях изменения профессиональной ситуации;
- партнерство, способствующее осуществлению совместных учебных мероприятий по подготовке кадров;
- взаимная ответственность, обеспечивающая выполнение обязательств, возникающих при организации дуального обучения;

- информационная открытость, обеспечивающая создание открытой информационной среды.

Соблюдение указанных принципов в организации дуального обучения предполагает определенную последовательность действий:

- установление договорных отношений между профессиональной образовательной организацией и учреждением;

- создание координационного совета для оперативного решения вопросов организации дуального обучения;

- разработка нормативной базы;

- соотнесение требований ФГОС, профессиональных стандартов, работодателя с целью выделения дополнительных трудовых функций;

- внесение изменений в образовательные программы;

- распределение зоны ответственности между профессиональной образовательной организацией и учреждением, составление графика дуального обучения; согласование перечня практических учебных заданий для выполнения на производственной базе;

- обновление материально - технической базы;

- конструирование элементов дуального обучения;

- коррекция содержания рабочих программ;

- разработка контрольно-оценочных средств;

- разработка программы повышения квалификации наставников от учреждения;

- разработка учебно-методического обеспечения рабочих программ;

- апробация процесса дуального обучения и корректировка учебно-методического обеспечения;

- организация процесса дуального обучения;

- апробация педагогических технологий;

- выявление и анализ трудностей дуального обучения, внесение корректив [128].

Следует отметить, что организация системы дуального обучения в среднем профессиональном образовании имеет свою специфику и зависит от направления подготовки. Данный факт указывает на необходимость определения требований, соблюдение которых обязательно при организации дуального обучения на уровне среднего педагогического профессионального образования.

Теоретическое обоснование педагогических требований базируется на выводах В.В. Краевского[88] и М.С. Кагана [76] о необходимости анализа задач будущей профессиональной деятельности выпускников и на этой основе проектирования содержания профессионального образования. Для нашего исследования важна деятельность педагогическая. Исходя из этого, при реализации дуального обучения в педагогических колледжах необходимо соблюдение следующих педагогических требований:

1. Разработка нормативно-правовой базы для организации дуального обучения.

2. Выявление потребности работодателей – руководителей школ в освоении студентами в рамках профессионального обучения дополнительного набора трудовых функций – профессиональных компетенций.

3. Обогащение образовательных программ дополнительным содержанием с целью формирования определенных работодателями дополнительных трудовых функций.

4. Определение новых подходов к организации дуального обучения, включающих:

- проектирование междисциплинарных интегративных курсов, направленных на формирование дополнительных профессиональных компетенций с использованием современных образовательных технологий;

- разработка содержания педагогической практики на основе взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и общеобразовательных школ.

Анализ нормативно-правовой базы организации дуального обучения в педагогических колледжах позволяет определить необходимый перечень основных нормативных документов:

1. Положение об организации дуального обучения (определяет концепцию дуального обучения, модули образовательной программы, состав участников образовательного процесса).

2. Соглашение об организации дуального обучения (устанавливает цели организации дуального обучения, права и обязанности, меры ответственности сторон за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих обязательств).

3. Типовой план-график реализации дуального обучения.

4. Типовое положение о наставничестве (цели организации наставничества, статус наставника и требования к профессиональным компетенциям, функциональные обязанности, процедура отбора кандидатов системы оценки профессиональной деятельности наставников) (Приложение 1).

Выявление потребностей работодателей в овладении выпускниками дополнительным набором трудовых функций – профессиональных компетенций в рамках профессионального обучения возможно с применением анкетирования как метода педагогического исследования. Анкета должна включать перечень квалификационных требований работодателя, предъявляемых к выпускникам.

Для анализа анкетных данных наиболее важным является метод экспертной оценки аспектов профессиональной деятельности, значимых для конкретной организации. Базовая часть матрицы основывается на трудовых функциях профессионального стандарта педагога и дополняется надпрофессиональными компетенциями, профессиональными компетенциями в соответствии со ФГОС.

В качестве основного эксперта может выступать работодатель, который оценивает обозначенные позиции по критерию значимости с учетом специфики организации.

Для реализации требования «обогащение учебных программ дополнительным материалом для развития трудовых функций, запрашиваемых работодателями, необходимо выявить дополнительные профессиональные компетенции, определенные работодателями как трудовые функции, разработать образовательные модули основной профессиональной образовательной программы, направленные на формирование этих дополнительных компетенций; согласовать образовательную программу с руководителями общеобразовательных организаций.

Следует отметить, что при разработке ОПОП СПО в системе дуального обучения принципиально важно выдерживать модульное построение программы, междисциплинарный характер отбора содержания модулей, синхронизацию теоретической и практической подготовки.

Определение новых подходов требует организации командной работы: оценки уровня сформированности профессиональной компетенции, анализа полученных результатов, формирования содержания и структуры программы, реализации образовательной программы, определения методов оценивания. Эффективность командной работы определяется наличием учебной программы, согласованной с работодателем, учебного плана и графика, необходимого преподавательского состава, оборудования, инфраструктуры для проведения практик.

Понимание целей дуального обучения лежит в основе качественной проработки образовательной программы. Выбор структуры программы и отбор ее содержания зависит от определения видов практических работ, включенных в модули. Отбор содержания модуля строится на основе сохранения баланса между теоретической и практической частями, а содержание учебной дисциплины строится на содержании модулей. При этом происходит перераспределение учебного материала: в содержание модулей включается специализированный, профессионально значимый материал, тогда как в содержание курсов включаются общепрофессиональные вопросы.

Вполне очевидно, что такая работа требует специальных знаний, педагогам необходимы методические рекомендации по подготовке рабочих программ учебных дисциплин с учетом специфики дуального обучения.

Разработка рабочих программ дуального обучения включает следующие этапы:

1. Анализ трудовых функций, определенных профессиональными стандартами, и дополнительных трудовых функций, обозначенных работодателем, составление перечня обобщенных трудовых функций.

2. Сравнение содержания федерального государственного образовательного стандарта специальности/профессии и результатов экспертной оценки квалификационных требований работодателя и на основе полученных данных – определение количества модулей и включение дополнительного учебного материала в каждый модуль.

3. Формирование дополнительных образовательных результатов в условиях дуального обучения.

Квалификационные требования работодателя должны быть переведены в плоскость образовательных результатов и представлены в документах согласования с работодателем, размещены в разделе «Общая характеристика образовательной программы» и отражены в паспорте образовательной программы. Определение содержания образовательной деятельности по формированию дополнительных профессиональных компетенций необходимо выстраивать на методологических подходах, составляющих основу данной деятельности.

Изучив подходы исследователей к организации образовательной деятельности, в логике нашего исследования мы взяли за основу ее организации личностный, деятельностный, системный и компетентностный подходы.

Личностный подход определяется как способность личности, обладающей комплексом свойств, в том числе личностных и эмоционально-волевых, обеспечить продуктивность собственной деятельности [31, 53, 208]. Данное утверждение позволяет предположить, что студент выступает субъектом об-

разовательной деятельности, способным выбирать индивидуальную траекторию саморазвития, благодаря чему у него формируются профессиональные компетенции.

Деятельностный подход выступает характеристикой практичности функциональных систем, реализующих также и психические процессы. Основой деятельностного подхода в образовании выступает психологическая теория деятельности [53].

Системный подход предоставляет возможность соотнести профессиональную подготовку будущих педагогов с дуальным обучением [9, 101].

Компетентностный подход позволяет определять результат профессионального образования в виде сформированности профессиональных компетенций [8, 20, 33].

Таким образом, обозначенные методологические подходы к организации образовательной деятельности позволяют утверждать, что они в совокупности влияют на эффективность процесса формирования дополнительных профессиональных компетенций, определенных работодателями.

Анализ научных работ по организации дуального обучения позволяет сделать вывод о том, что эффективное формирование профессиональных компетенций в дуальном обучении обеспечивает включенность студента в профессиональную деятельность учреждения. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения структуры и содержания профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. Нам близка позиция Э.Ф. Зеера, считающего, что профессиональные компетенции формируются при решении теоретических и практических задач, требующих определенной мотивации, воли и эмоциональных переживаний. Поэтому в структуру компетенций помимо деятельностных знаний, умений и навыков включаются мотивационная и эмоционально-волевая сферы [67]. Немаловажным компонентом профессиональных компетенций выступает опыт, представляющий собой интеграцию освоенных способов действий и приемов решения задач [69, 70, 71].

Вышеизложенное позволяет нам выделить в структуре профессиональных компетенций мотивационно-ценностный, потребностно-познавательный, регулятивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты [38]. Мотивационно-ценностный компонент включает установки, ценностные ориентации, мотивы деятельности и социально ценные качества личности. Потребностно-познавательный компонент – потребности, знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества. Регулятивно-деятельностный компонента определяет способность выполнять комплексные профессиональные действия. Рефлексивно-оценочный компонент включает самоконтроль и самооценку профессиональной деятельности.

Для реализации четвертого педагогического требования «новые подходы к практикоориентированному образованию в системе дуального обучения» необходима организация комплексного междисциплинарного проектирования рабочих программ с целью формирования у студентов дополнительных профессиональных компетенций с использованием современных образовательных технологий; необходима организация взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и общеобразовательных школ для обеспечения дуального обучения.

В основу междисциплинарного проектирования были положены идеи Х.В. Валеева [36], А.А. Муравьевой [111], Е.В. Перехожевой [127], рассматривающих междисциплинарную интеграцию как «процесс объединения учебных дисциплин для решения познавательных и технологических проблем».

Вышеизложенное позволяет определить междисциплинарное интегративное проектирование в дуальном обучении как целостный комплекс образовательной и производственно-практической деятельности в подготовке будущих учителей начальных классов. В целях организации продуктивного междисциплинарного интегративного проектирования необходимо выявить механизмы интеграции образовательной и трудовой деятельности в дуальном обучении. Одним из таких механизмов выступает метод проектов. Н.В. Ма-



тяш указывает на то, что метод проектов способствует продуктивному «опредмечиванию» и «распредмечиванию» знаний учащихся, обеспечивая их синтез [104].

Реализацию метода проектов в нашем исследовании мы видим через организацию педагогом совместной с обучающимися целенаправленной, учебно-познавательной, самостоятельной деятельности, ориентированной на достижение конкретного результата. Поэтому организация обучения с использованием метода проектов на основе междисциплинарного подхода должна учитывать возможности, потребности, интересы и жизненный опыт студентов, а также формировать отношение к проекту как к профессионально значимому делу. Такая образовательная деятельность способствует сотрудничеству и сотворчеству преподавателей и студентов. Преподаватель ориентирует исполнителя проекта на укрепление умений анализа и синтеза, активизирует познавательный интерес к решению задачи, обобщает понятия различных дисциплин, подчеркивает важность решения задачи для студента, который, в свою очередь, повышает мотивацию к обучению [124].

Интеграция в дуальном обучении позволяет организовать совместное планирование цели обучения, произвести уже самим студентом отбор содержания образовательной деятельности, тем самым сбалансировать теоретическую и практическую части, включиться в трудовую деятельность, имитирующую место будущей работы, повысить социальную ответственность за ее выполнение.

Описанные процессы направлены на сокращение времени для последующей адаптации выпускника.

Отметим, что наибольший потенциал для адаптации выпускника на рабочем месте содержит педагогическая практика. Схематически основное содержание и организация педагогической практики может выглядеть следующим образом (Рисунок 1).

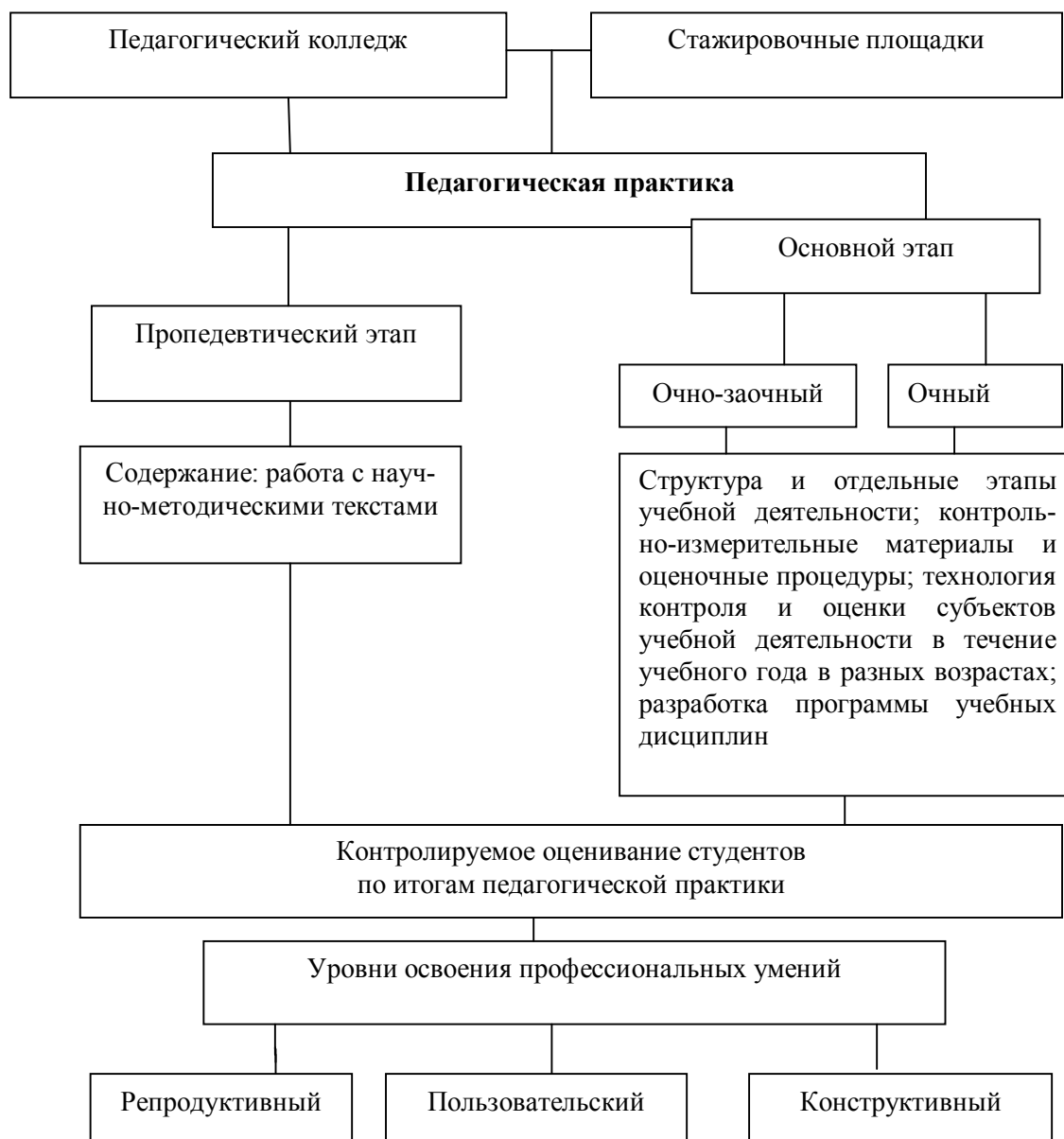


Рисунок 1 – Содержание и организация педагогической практики студентов педагогического колледжа на основе дуального обучения

*Цель педагогической практики* в системе дуального обучения – создание в учебной деятельности пространства профессиональных проб, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Практика направлена на развитие профессиональных компетентностей, которые позволяют не только применять готовые методы работы, но и решать профессиональные задачи, связанные с разработкой программы учебной дисциплины в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта:

- разрабатывать учебные задания, направленные на формирование предметных знаний на трех уровнях: формальном, предметном и функциональном;

- создавать и использовать контрольно-измерительные материалы для оценки предметных знаний студентов также на трех уровнях: формальном, предметном и функциональном;

- создавать и использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценивать метапредметные умения учащихся;

- создавать и использовать контрольно-измерительные материалы, позволяющие оценить индивидуальный рост учащегося;

- разрабатывать процедуры оценки для диагностики метапредметных навыков и личных достижений учащихся.

Местом проведения практик становятся инновационные образовательные учреждения, объединенные в сеть стажировочных площадок.

Стажировочная площадка – это место создания новых образовательных технологий и структур, отвечающих современным требованиям.

Руководителями педагогической практики становятся педагоги стажировочных площадок и преподаватели колледжа, соответствующие требованиям, предъявляемым к «тьюторам педагогической практики» и «супервизорам педагогической практики» (Приложение 2).

Педагогическая практика организуется в два этапа: пропедевтический и основной.

Пропедевтический этап практики предполагает учебную деятельность студентов с научно-методическими текстами. Основной этап практики основан на реализации следующих блоков-модулей: «Структура и отдельные этапы учебной деятельности», «Контрольно-измерительные материалы и оценочные процедуры: использование и разработка», «Технологии контроля и оценки субъектов учебной деятельности в течение учебного года в разных возрастах», «Разработка программы учебной дисциплины».

В ходе основного этапа предметом развития являются способы организации учебной деятельности обучающихся через собственную профессиональную деятельность. В связи с этим основной этап практики делится на две части: очно-заочную и очную. На очно-заочном этапе студенты наблюдают, анализируют, разрабатывают и тестируют учебные материалы для решения конкретных образовательных задач в классе. На очном этапе (практика-погружение) студент полностью организует учебный процесс в определенном классе и отвечает за его качество.

Освоение комплекса профессиональных умений происходит через решение задач разного уровня: репродуктивного, пользовательского, конструктивного (разработка заданий, оценочных процедур, включая КИМ, учебных программ). Уровни освоения умений служат основанием для рефлексии и организации студентами собственной учебной деятельности (в том числе и контрольно-оценочной).

Педагогическая практика в условиях дуального обучения играет важную роль в профессиональной адаптации, выступая необходимым промежуточным звеном, связывающим теоретическое обучение в педагогическом колледже и будущую профессиональную деятельность.

В адаптации практиканта на рабочем месте немалое значение имеет введение в организацию педагогической практики наставничества. Наставничество представляет собой руководство практикантом, осуществляемое опытным специалистом. При этом необходимо отметить, что роль наставника заключается не только в передаче информации. Основная задача наставника – структурирование, подготовка, сопровождение и анализ трудового процесса практиканта. Наставник подготавливает для студента блок профессиональных задач, подбирает необходимое оборудование и материалы для их решения. Организует повторение теоретических знаний, которые будут применены на практике. Помогает в организации планирования деятельности, показывает способы выполнения действий, осуществляет контроль деятельности

практиканта. Ежедневно наставник «примеряет» разные роли: это учитель, консультант, старший товарищ, эксперт, ментор.

По итогам прохождения педагогической практики выпускникам предлагается квалификационное испытание, в которое входят контрольно-измерительные материалы разных уровней:

1. Репродуктивный уровень: студент может отличить, выбрать из предложенных вариант (задания, программы, инструмента оценки), соответствующий требованиям ФГОС.

2. Пользовательский уровень: студент может выбрать из ряда предложенных тот вариант (задания, программы, инструмента оценки), что соответствует поставленной (в КИМ) задаче.

3. Конструктивный уровень: студент может сконструировать вариант (задания, программы, инструмента оценки), соответствующий поставленной (в КИМ) задаче.

Задачи пользовательского и конструктивного уровней соотносятся с одной из профессиональных позиций, благодаря чему каждый уровень профессионального умения может быть освоен сначала по отношению к другому человеку, а уже потом быть интериоризированным.

По итогам практики применяется контролируемое оценивание, которое позволяет объединить субъектно-ориентированную оценку результатов практики и ее надежность. Студенты самостоятельно разрабатывают проект (блок КИМ, занятия, проектную работу) и пишут отчет в контролируемых условиях. Выполненные работы оцениваются в соответствии с едиными стандартизированными критериями. Тексты, которые создают ученики по итогам своей творческой или исследовательской работы, и являются предметом контролируемой экспертизы. Чаще всего ее проводят сами педагоги по установленным критериям. В исключительных случаях оценивание может производиться непосредственно экзаменующим органом.

Банк заданий каждый год должен обновляться, так что воспроизведение работ прошлых лет исключается. Этот вид аттестации удачно совмещает

внешний характер оценки и компетентностно-ориентированный тип выполняемых заданий.

Таким образом, анализ исследований показал, что в современном профессиональном образовании недостаточно полно реализуется практико-профессиональная направленность содержания основных образовательных программ, не всегда находят отражение требования работодателей к уровню сформированности у выпускников дополнительных профессиональных компетенций. Для устранения обозначенных проблем необходим пересмотр подходов к организации образовательной деятельности при подготовке будущих учителей в системе СПО посредством обеспечения интеграции образовательного процесса и педагогической практики. Такой формой выступает дуальное обучение.

Анализ теоретических исследований и образовательной практики в системе СПО позволил определить возможности формирования профессиональных компетенций студентов СПО в дуальном обучении.

Дуальное обучение в подготовке будущих учителей представляет собой специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагогического колледжа и стажировочных площадок для обеспечения результативности вовлечения студентов в профессиональную деятельность. Основу дуального обучения составляют методологические подходы, обеспечивающие взаимосвязь педагогического колледжа и общеобразовательных школ в решении образовательных задач, мотивации студентов к поиску и практическому внедрению инноваций в образовательную систему.

Профессиональные компетенции будущих педагогов, формируемые в дуальном обучении, основываются на ФГОС СПО педагогического направления, требованиях работодателей и выражаются в овладении современными технологиями образования и воспитания учащихся начальных классов, быстрой адаптации на рабочем месте в школе.

### **1.3. Структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе их дуального обучения**

В материалах первого параграфа мы выяснили, что оценочная компетенция является одной из наиболее значимых профессиональных компетенций педагога. Необходимость формирования оценочной компетентности педагога уже в период профессиональной подготовки подтверждается требованиями к результатам освоения основных образовательных программ ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»: выпускник готов «осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся» (ПК – 2.3). Формируемая компетенция ПК – 2.3 реализуется в рамках профессионального учебного цикла, его базовой (общепрофессиональной) части. Оценочная компетентность соответствует следующему требованию к подготовке выпускника: «Должен иметь практический опыт проведения диагностики и оценки учебных достижений обучающихся с учетом особенностей возраста, класса; уметь проводить педагогический контроль на уроках по всем учебным предметам, осуществлять отбор контрольно-измерительных материалов, форм и методов диагностики результатов обучения» [183].

Необходимо заметить, что формирование оценочной компетенции не изолировано от других компетенций. В требованиях ФГОС определены характеристики профессиональных и общекультурных компетенций, которые указывают на их взаимосвязь с оценочной компетенцией:

ОК-2. Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК-3. Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях.

ОК-4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК-5. Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.

ОК-7. Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса [183].

Анализ профессиональной деятельности современного учителя свидетельствует о том, что она сопряжена с постоянной необходимостью проведения оценочных мероприятий в рамках таких новых форм оценочных процедур, как мониторинг, экспертное оценивание, рейтинг, рейтинг, организация самооценки и т.д. Многие современные оценочные процедуры связаны с автоматическими информационными системами (см. ОК-5 и др.), что также предъявляет определенные требования к уровню сформированности оценочной компетенции учителя.

Реализация ФГОС на всех уровнях образования актуализирует проблему разработки альтернативных способов итогового оценивания, проведения внешних оценочных процедур. Однако в рамках дисциплин ФГОС СПО по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» [Там же], отведенных на формирование оценочной компетенции, эффективно решить обозначенную проблему не представляется возможным. Ее решение требует специальной профессиональной подготовки к оценочной деятельности, разработки специальных программ формирования оценочной компетенции с возможностью совмещения теоретического и практического обучения. Вышеизложенное диктует необходимость формирования оценочной компетентности в дуальной форме обучения.

Для решения обозначенной педагогической проблемы нами был использован метод моделирования. Мы считаем, что метод моделирования в настоящее время является одним из наиболее эффективных способов решения педагогических проблем. Методологическая ценность моделирования в педагогической науке и практике выражается в том, что оно ориентировано на изменение целей, содержания, средств и форм деятельности. Анализ резуль-



татов педагогических исследований подтверждает, что применение моделирования в образовательной практике позволяет создать структурно-функциональную педагогическую модель, направленную на решение управленческих задач, связанных с вопросами проектирования, организации, диагностики и прогнозирования развития процесса дуального обучения.

Нам близка позиция Д.Н. Давиденко, который определяет моделирование как процесс представления, имитирования существующих систем на основе построения, изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем. При этом моделирование оказывается субъективно-объективной системной задачей, поскольку проектировщик должен быть по отношению к создаваемой модели одновременно и объектом, и субъектом моделирования. Моделирование используется как средство познания педагогической действительности [49].

Педагогическое моделирование представляет собой три разновидности:

1) исследовательское моделирование, выступающее как средство прогностического анализа разных компонентов системы образования;

2) дидактическое моделирование, сущностью которого является моделирование информационной структуры содержания образования для последующей ее реализации в дидактическом материале. Модель в данном случае выступает как содержание, которое должны усвоить обучаемые;

3) моделирование как учебное действие, когда модель является средством организации процесса обучения и одновременно его целью (если иметь в виду, что учащиеся должны овладеть методами моделирования).

Для нашего исследования важно дидактическое моделирование, представляющее собой сложную системную деятельность из четырех взаимосвязанных блоков. Для каждого блока характерны специфические процедуры моделирования, состоящие из определенных последовательных действий, направленных на изменение объекта в соответствии с целью дуального обучения.

Процедуры первого блока направлены на определение элементов, установление связей между ними и сведение их в единую систему на основе системно-структурного методологического подхода. Процедуры второго блока основаны на процессном подходе и состоят из исследования связей и отношений между элементами созданной системы и определения возможных противоречий и проблем между ними. Процедуры третьего блока основаны на компетентностном подходе и направлены на преобразование системы, изучение возможных вариантов для устранения возникших противоречий. Процедуры четвертого блока представляют прогнозирование достижения желаемого результата.

Моделирование процесса формирования оценочной компетенции будущих педагогов предполагает выполнение определенных требований, влияющих на эффективность процесса:

1. Требование обязательного учета комплекса психологических компонентов, определяющих успешность формирования оценочной компетенции, в том числе субъективных характеристик личности обучающихся, их потенциальных возможностей и индивидуальных психологических особенностей.

2. Требование единого логического контекста содержания, методов, форм организации обучения, ориентированных на личностное саморазвитие. Выполнение требования предполагает применение дифференцированного подхода к развитию личности обучающегося, повышению продуктивности его учебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

На основе вышеуказанной методологической логики моделирования нами разработана структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции будущего педагога. Методологическое основание модели выстраивается на системно-деятельностном, процессном, компетентностном подходах.

Системный подход представляет главное теоретическое основание модели и дает возможность представить систему формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа как совокупность цикли-

ческих, взаимосвязанных между собой подсистем, в которые входят цель, задачи, содержание деятельности, методы, приемы и средства его реализации, формы организации, контрольно-оценочные материалы, анализ полученных образовательных результатов, корректировка цели, задач, содержания и комплекса методов, приемов и средств, направленных на повышение уровня сформированности оценочной компетенции.

Деятельностный подход обеспечивает формирование оценочной компетенции в соответствии с целостным содержанием и компонентным составом оценочной деятельности, позволяя осуществить формирование знаний, умений, способов деятельности, навыков оценивания результатов обучения в процессе осуществления всех видов образовательной деятельности. Образовательная деятельность по формированию оценочной компетенции студентов педагогического колледжа представляет собой процесс систематизированного педагогического взаимодействия субъектов учебного процесса (студент, преподаватель, наставник), направленного на формирование знаний, умений и навыков организации эффективной оценочной деятельности.

Процессный подход определяет логику нашего исследования, в основу которой положен цикл Деминга – Шухарта «Plan - Do - Check - Act» (PDCA), направленный на непрерывное улучшение, повышение эффективности работы организации [195]. Основные составляющие цикла – планирование – осуществление – проверка – действие.

Планирование (P) представляет собой постановку цели, определение задач для достижения поставленной цели, выбор способов решения задач, разработку плана мероприятий, подготовку кадрового состава для решения поставленных задач.

Осуществление плана (D).

Проверка результатов выполнения плана (C).

Действия по анализу, корректировке и организации соответствующих управленческих решений (A) [140, 195].

Вышеизложенное подтверждает наше предположение о соответствии цикла Деминга – Шухарта основным этапам педагогического процесса:

- подготовительному (создаются надлежащие условия для организации процесса в соответствии с целью и поставленными задачами);
- основному (непосредственное осуществление педагогического процесса);
- заключительному (анализ полученных результатов, корректировка программы действий педагога).

Применительно к предмету нашего исследования считаем необходимым добавить этап корректировки (реагирования).

Этап планирования (подготовки) образовательного процесса по формированию оценочной компетенции включает как обязательный элемент мониторинг исходного уровня сформированности оценочной компетенции, результаты которого используются для адаптации учебного процесса к особенностям контингента студентов.

На этапе организации педагогического взаимодействия производится оперативный контроль, выявляются проблемные зоны в методах и формах организации образовательного процесса, вносятся оперативные поправки в содержание деятельности, последовательность отдельных видов, темп деятельности, т.е. происходит регулирование процесса формирования оценочной компетенции. Осуществление оперативной обратной связи способствует выявлению дидактических дефицитов и внесению оперативных поправок в соотношение управления и самоуправления.

На этапе анализа рассматриваются результаты выполнения предыдущих этапов, определяется уровень и качество сформированной оценочной компетенции. Педагог с помощью доступных ему методов исследования изучает степень решения поставленных задач, выявляет доминирующие причины недостатков.

На этапе корректировки реализуются мероприятия, направленные на устранение выявленных отклонений, устраняются факторы, способствующие

появлению отклонений, принимаются меры по блокированию возможности повторения явлений.

Таким образом, процессный подход позволяет построить структурно- функциональную модель формирования оценочной компетенции на основе цикла Деминга – Шухарта, состоящего из четырех последовательных действий: планирования, осуществления, анализа, корректировки.

Компетентностный подход в нашем исследовании позволяет произвести отбор и конструирование технологических методов, приемов и средств, связанных с поэтапным формированием оценочной компетенции. Соответственно, основу процесса отбора и конструирования составляет структура оценочной компетенции и функции, которые она выполняет.

Определив методологическое основание модели в соответствии с логикой нашего исследования, обозначим совокупность принципов построения модели формирования оценочной компетенции:

1) принцип практикоориентированного характера организации процесса формирования оценочной компетенции;

2) принцип диалектического единства компонентов процесса формирования оценочной компетенции студентов, основанный на соблюдении системности, поэтапности, соответствия поставленным целям, задачам, адекватности применяемых методов, форм обучения, соблюдения педагогических условий организации образовательного процесса;

3) принцип эвристико-алгоритмического структурирования оценочной деятельности, означающий, что процесс оценивания знаний учащихся реализуется сначала по заданному алгоритму, затем через решение типовых профессиональных задач и ситуаций, а далее – через творческо-эвристическую самостоятельную работу в процессе профессиональной деятельности;

4) принцип циклической организации процесса формирования оценочной компетенции, определяющий логику процесса: план – реализация – проверка – коррективы;

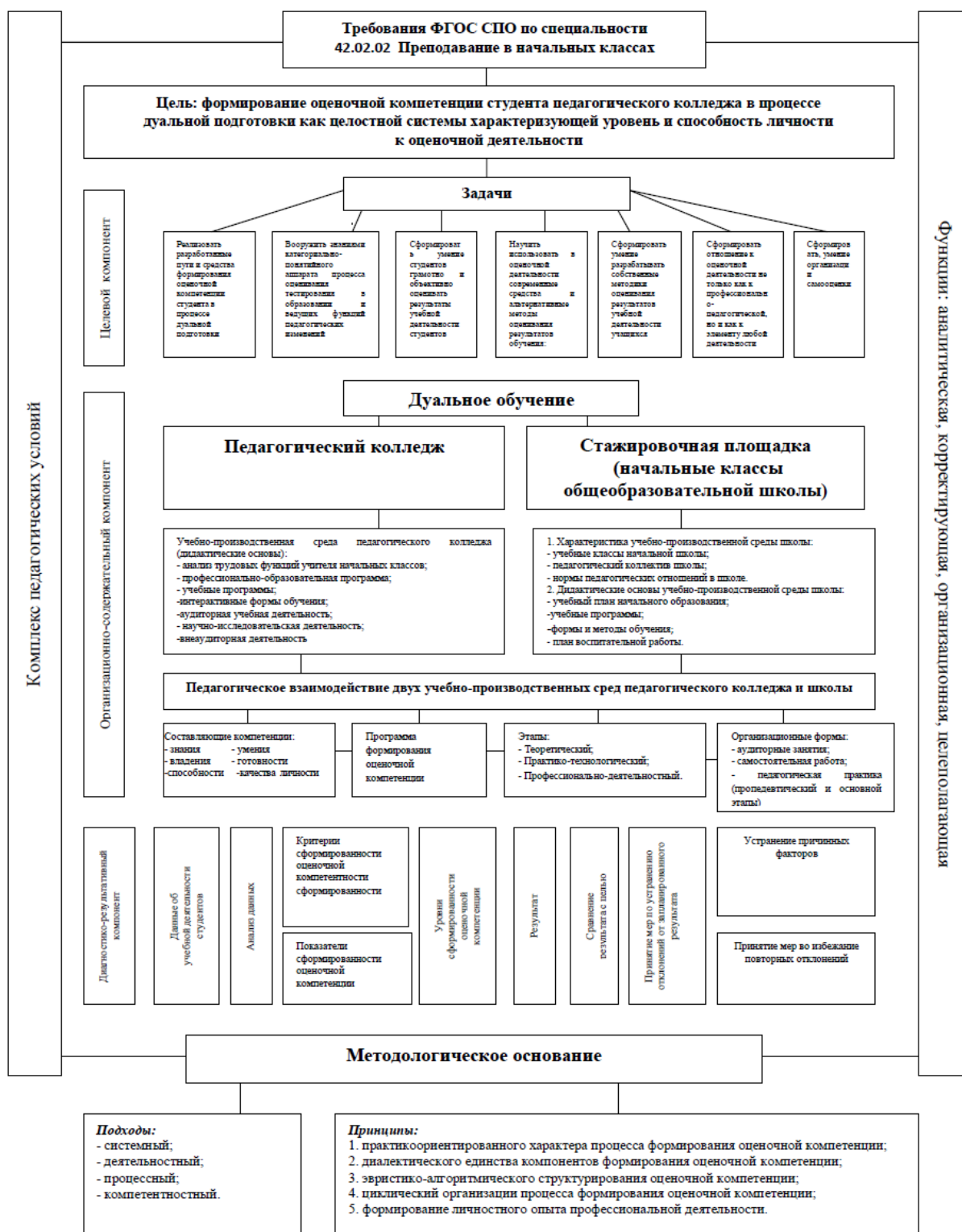


Рисунок 2 – Структурно функциональная модель формирования оценочной компетенции

5) принцип формирования личностного опыта реализации оценочной деятельности предполагает создание условий для формирования у студентов умений и навыков оценочной деятельности в процессе дуального обучения.

Методологическое обоснование и система принципов позволили выделить структурные компоненты модели формирования оценочной компетенции будущих учителей начальных классов в условиях дуального обучения: целевой, функциональный, организационно-содержательный, диагностико-результативный. В обобщенном виде структурно-функциональная модель формирования оценочной компетентности у студентов педагогического колледжа выглядит следующим образом (Рисунок 2).

*Целевой компонент* выступает системообразующим и определяет функции остальных компонентов.

**Целью** разработанной нами модели выступает *формирование оценочной компетенции студента педагогического колледжа в процессе дуального обучения как целостной системы, характеризующей уровень и способность личности к осуществлению оценочной деятельности.*

Основу содержания целевого компонента модели составил государственный заказ на подготовку специалиста, отраженный в федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [184], Национальной доктрине образования в Российской Федерации [113], Федеральной целевой программе развития образования на 2016 – 2020 гг. [181].

Для достижения поставленной цели нами определены следующие задачи:

- 1) реализовать разработанные пути и средства формирования оценочной компетентности студента в процессе дуальной подготовки;
- 2) вооружить знаниями структурных компонентов оценочной деятельности, функций педагогических измерений, разработки контрольно-измерительных материалов, применения тестовых технологий в образовании;
- 3) сформировать умения студентов грамотно и объективно оценивать результаты учебной деятельности учащихся, разрабатывать собственные методики оценивания образовательных результатов учащихся;

4) научить использовать в оценочной деятельности современные средства и альтернативные методы оценивания результатов обучения: аутентичное оценивание и рейтинговая система;

5) сформировать ценностное отношение к оценочной деятельности как основному элементу профессионально-педагогической деятельности;

6) сформировать умение организации самооценки.

Для реализации поставленных задач важно организовать совместную работу субъектов образовательной деятельности.

Таким образом, целевой компонент формирования оценочной компетенции реализуется через систему совместно выработанных всеми участниками образовательного процесса целей (Таблица 1).

**Таблица 1 – Процедура целеполагания по формированию оценочной компетенции студентов**

Деятельность педагога	Деятельность студента	Совместная деятельность
Определение набора целей обучения для предъявления их студентам	Выбор и дополнение целей обучения, предложенных педагогом	Разработка, корректировка и уточнение коллективных целей обучения
Анализ набора целей, классификация учебных целей, определение мотивов студентов	Обозначение своих целей, знакомство с целями других студентов	Демонстрация индивидуальных целей, их обсуждение, корректировка и дополнение
Конструирование системы учебных занятий по теме и системы контрольно-измерительных материалов	Уточнение собственных целей по осуществлению оценочной деятельности	Сопоставление индивидуальных образовательных программ студентов и общей образовательной программы по выделенной теме
Разработка технологической карты занятий по теме, карты контроля. Отбор содержания материала, подбор средств обучения и контроля.	Составление индивидуальных учебных программ по самостоятельному изучению темы и выбор системы контрольно-измерительных материалов	Составление программы занятий с общим и индивидуальными компонентами обучения и контроля

*Функциональный компонент* является центральным в структурно - функциональной модели. Понятие «функция» рассматривается в нашем исследовании как деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойства какого-либо объекта в данной системе отношений [121]. При опре-



делении функционального компонента мы исходили из содержания основных функций оценочной компетенции:

- гностической, обеспечивающей овладение субъектом знаниями в области оценочной деятельности, необходимыми для решения проблем, встречающихся в профессиональной деятельности учителя;

- прогностической, направленной на планирование собственной оценочной деятельности, прогнозирование и предвидение ее результатов;

- организационной, включающей действия, определяющие реализацию поставленных целей и задач, корректировку деятельности, осуществление саморегуляции;

- коммуникативной, обеспечивающей взаимодействие учителя и учащихся, создание необходимого информационного поля в процессе дуальной подготовки;

- рефлексивной, обеспечивающей направленность личности на самопознание, овладение норм профессиональной этики, осознание собственной оценочной деятельности.

Беря за основу функциональное содержание оценочной компетенции, мы наделили все компоненты модели определенными функциями целеполагания, аналитики, коррекции, организации. Вместе с тем, в каждом компоненте присутствует ведущая функция. Так, например, в целевом компоненте – это целеполагающая, в организационно-содержательном – организационная, в диагностико-аналитической – аналитическая и корректирующая функции.

*Организационно-содержательный компонент* заключается в проектировании содержания и организации процесса формирования оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа на основе дуального обучения. Он включает определение содержания программы по формированию оценочной компетенции, профессиональной деятельности, самостоятельной работы, педагогической практики, деятельность по мониторингу с применением различных видов диагностики. Здесь же определяется перечень информа-

ционных ресурсов, с помощью которых возможна оптимизация образовательного процесса.

Ниже мы приведем индикаторы соблюдения требований к организации дуального обучения на базе стажировочных площадок (Таблица 2).

**Таблица 2 – Индикаторы мониторинга соблюдения требований стажировочных площадок – школ**

№	Индикаторы	Требования к содержанию педагогических практик
1	Соответствие образовательного учреждения требованиям, предъявляемым к стажировочным площадкам (соответствие образовательного процесса требованиям ФГОС НОО)	Перспективный характер практики
2	Наличие постоянно обновляемой страницы на официальном сайте образовательного учреждения – стажировочной площадки, на которой публикуются и обсуждаются работы стажеров	Перспективный характер практики
3	Наличие и реализация системы оценки компетентности стажеров на уровне «Пользователь программ, заданий, оценочных процедур»	Уровневый характер освоения профессиональных умений
4	Наличие и реализация системы оценки компетентности стажеров на уровне «Разработчик программ, заданий, оценочных процедур»	Уровневый характер освоения профессиональных умений
5	Наличие программы включенного наблюдения и рефлексивного анализа образовательного процесса по каждому из блоков основного этапа практики	Компетентностно-ориентированный характер практики
6	Наличие положения о дуальном обучении, где описаны содержание и механизмы оценки результатов пропедевтического и основного этапов практики	Двухэтапный характер практики: включение в учебную и в профессиональную деятельность
7	Наличие в учебном плане практической части четырех содержательных блока: «Структура и отдельные этапы учебной деятельности», «Контрольно-измерительные материалы и оценочные процедуры: использование и разработка», «Технологии контроля и оценки субъектов учебной деятельности в течение учебного года в разных возрастах», «Разработка программы учебной дисциплины и тематического планирования»	Требования к содержанию основного этапа практики
8	Наличие перечня тем для контролируемого оценивания	Контролируемое оценивание по итогам практики
9	Обеспечена подготовка экспертов для проведения контролируемого оценивания	Контролируемое оценивание по итогам практики
10	Обеспечена специальная подготовка педагогов стажировочных площадок по программе «Тьюторское сопровождение педагогической практики»	Перспективный характер практики

Остановимся на характеристике каждого требования отдельно, поскольку именно от их соблюдения зависит эффективность организации практической части дуального обучения.

Первое требование: обеспечение перспективного характера практики. Перспективность обеспечивается условиями инновационного культурно-образовательного пространства школы, позволяющего студентам осваивать нестандартные формы и методы обучения, в том числе оценочной деятельности.

Второе требование: компетентностно-ориентированный характер практики. Практика должна быть направлена на освоение пользовательского и конструктивного уровня сформированности профессиональных компетенций.

Третье требование: двухэтапный характер практики, состоящий из пропедевтического и основного этапов. Задача пропедевтического этапа – организация учебной деятельности студентов при работе с научно-методическими текстами. Задача основного этапа – организация учебной деятельности детей и собственная профессиональная деятельность. Для эффективного проведения основного этапа практики должны быть организованы условия для учебной и рефлексивной профессиональной деятельности студентов. Усвоение всех профессиональных умений должно быть цикличным: выполняю действие, обнаруживаю задачу своего профессионального развития, планирую способы ее решения, оцениваю эффективность выбранных способов, ставлю следующую задачу своего профессионального развития. Цель основного этапа практики – освоение позиций «пользователь» и «разработчик» (Таблица 3).

**Таблица 3 – Основные этапы разработки программы практики**

№	Блоки	Темы
1.	Структура и отдельные этапы учебной деятельности	<p>Постановка и решение учебной задачи как средства формирования способности личности к самоизменению.</p> <p>Учебное сотрудничество – форма совместно-распределенной деятельности: целенаправленные действия учителя на построение учебного сообщества; учебное сотрудничество и поиск; активное участие ребенка в совместно-распределенной деятельности; изменение позиции учителя при данной форме деятельности.</p> <p>Моделирование как универсальное учебное действие.</p> <p>Контрольно-оценочная деятельность, самооценка как одна из основ умения учиться.</p> <p>Проектная деятельность, способы ее организации и оценки.</p> <p>Роль разновозрастного сотрудничества в формировании орфографических умений: разновозрастное сотрудничество как педагогическое условие обеспечения перехода из начальной в среднюю школу; методика разновозрастного урока; эффекты разновозрастного урока.</p>
2.	Контрольно-измерительные материалы и оценочные процедуры	<p>Современные инструменты оценки предметной грамотности.</p> <p>Современные инструменты оценки индивидуального прогресса учащихся.</p> <p>Современные инструменты оценки компетентностей.</p> <p>Критерии оценки проектной деятельности учащихся (решения проектной задачи).</p>
3.	Разработка программы учебной дисциплины	<p>Выбор ОК и ПК для отбора содержания дисциплины.</p> <p>Пояснительная записка.</p> <p>Разработка учебного плана дисциплины и плана-графика ее реализации.</p> <p>Выбор дидактических приемов, методов и средств.</p> <p>Отбор контрольно-измерительных материалов.</p> <p>Составление списков обязательной и дополнительной учебной литературы и справочного материала.</p>
4.	Технологии контроля и оценки субъектов учебной деятельности в течение учебного года в разных возрастах	<p>Стартовая работа «Карта знаний» как средство построения образовательной траектории учащихся; «Карта знаний» как средство планирования работы по орфографии при проведении стартовой работы; «Карта знаний» как удержание предметной логики при решении орфографических задач в окончаниях имен существительных и прилагательных; «Карта знаний» и индивидуальное продвижение учащегося.</p> <p>Итоговая работа.</p>

Исходя из того, что разработка инструментов, а тем более процедур оценок требует длительного времени, за один семестр практики студенты не успеют пройти полный цикл от понимания образовательной проблемы к апро-

бации и анализу созданного образовательного инструмента (будь то контрольно-измерительный материал, проектная задача или учебное задание). В связи с этим практическая часть дуальной подготовки делится на два этапа: очно-заочный (продолжительностью 3 семестра) и очный (практика-погружение продолжительностью 1 семестр).

А. Очно-заочный этап. В ходе этого этапа студенты наблюдают, анализируют, разрабатывают и апробируют материал для решения отдельных образовательных задач в конкретных классах. Во время очно-заочного этапа студенты работают под руководством педагога-тьютора из образовательного учреждения и педагога-супервайзера.

В зависимости от возможностей и потребностей самой школы – стажировочной площадки студент прикрепляется к определенному классу на семестр очно-заочной практики. В течение этого времени студент взаимодействует с определенной группой детей, чтобы иметь возможность наблюдать за тем, как педагог решает возникающие образовательные задачи, а также самостоятельно ставить такие задачи и подбирать или разрабатывать необходимый методический материал и измерители/процедуры оценки.

*Очная часть* данного этапа практики проходит в виде:

- установочного семинара по каждому из четырех содержательных блоков;
- профессиональных консилиумов для решения сложных задач в совместно распределенной деятельности.

На установочном семинаре студенты получают не только информацию, перед ними ставится задача, которую надо решить в ходе образовательного процесса (например, придумать урок с постановкой учебной задачи или разработать задания для группы детей, или разработать разновозрастный урок и т.д.).

*В очно-заочной части этапа* студенты посещают образовательное учреждение в индивидуальном режиме, решают конкретную образовательную за-

дачу, соответствующую содержательному блоку, набирают минимум часов, отведенных на практическую часть по данному блоку.

Б. Очный этап (практика-погружение). В ходе очного этапа практической части дуальной подготовки студент полностью отвечает за образовательный процесс в определенном классе или группе детей (например, с детьми со специальными потребностями, или в рамках дополнительного образования, или во внеурочных формах работы).

Супервайзер посещает занятия в течение семестра и оценивает их по специальной форме рефлексивного опросника.

Четвертое требование: обеспечение уровневого характера освоения профессиональных умений. При освоении каждого профессионального умения предлагаются задачи разных уровней: репродуктивного, пользовательского, конструктивного (разработка заданий, оценочных процедур, включая КИМ, учебных программ), которые соответствуют степени освоения умений.

На репродуктивном уровне студент может отличить, выбрать из предложенных вариант (задания, программы, инструмента оценки), соответствующий требованиям ФГОС. На пользовательском уровне студент может выбрать из ряда предложенных тот вариант (задания, программы, инструменты оценки), что соответствует поставленной (в КИМ) задаче. На конструктивном уровне студент может сконструировать вариант (задания, программы, инструмента оценки), соответствующий поставленной задаче.

Уровни освоения умений, в свою очередь, служат основанием для рефлексии и организации студентами собственной учебной деятельности (в том числе и контрольно-оценочной).

Задачи пользовательского и конструктивного уровней служат удовлетворению профессиональной позиции: каждый уровень профессионального умения должен быть освоен сначала по отношению к другому человеку, а уже потом интериоризирован.

Пятое требование: организация контролируемого оценивания по итогам практики. Студенты самостоятельно разрабатывают проект (блок КИМ, заня-

тия, проектную работу) и пишут отчет в контролируемых условиях. Выполненные работы оцениваются в соответствии с едиными стандартизированными критериями. Соблюдение данного требования позволит повысить надежность субъектно-ориентированной оценки результатов практики.

На основном этапе студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность, осуществляют оценочные действия и встречаются с теми же проблемами, которые решает учитель при организации собственной оценочной деятельности. На данном этапе студенты осваивают все механизмы оценочных действий и приступают к освоению управляющих действий (планирование и корректировка). Этот процесс направлен на формирование умения разрабатывать и реализовывать собственный алгоритм оценивания. Реализация данного профессионально-деятельностного этапа формирования оценочной компетенции невозможна без предваряющей самостоятельной работы студентов с информационными источниками, без использования при разработке контрольно-измерительных материалов автоматизированных средств, методов самоанализа и самооценки. Организация такой деятельности позволяет формировать самостоятельность, навыки самоанализа, самовосприятия, самооценки, саморегуляции, умение разрабатывать новые формы оценивания, повышать самоконтроль (рефлексию), развивать оценочные способности в решении ситуативных задач, стимулировать к самостоятельному поиску ответов и решений на поставленные задачи, оценке собственной оценочной деятельности.

*Диагностико-результативный компонент* предусматривает анализ полученных результатов, сравнение соответствия сформированности оценочной компетенции установленным критериям и показателям. Далее проводится обобщение полученных данных, подведение итогов и делаются выводы о необходимости осуществления корректив.

Оценочная деятельность, как и любой другой вид деятельности, состоит из действий, отвечающих за реализацию той или иной цели, а каждое действие, в свою очередь, реализуется совокупностью определенных операций.

Беря за основу положения деятельностного, процессного подходов и цикл Деминга – Шухарта, определим стадии процесса формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа (Таблица 4).

**Таблица 4 – Стадии процесса формирования оценочной компетенции**

Операция Действие	Ориентирование	Планирование	Исполнение	Контроль
Подготовка к формированию оценочной компетенции	Соотнесение условий и требований ФГОС с начальным уровнем сформированности оценочной компетенции студента	Определение методов, форм и средств взаимодействия в процессе формирования оценочной компетенции	Составление плана организации процесса формирования оценочной компетенции с учетом определенных методов, приемов и средств	Проверка объективности выбранных методов, приемов и средств для формирования оценочной компетенции
Осуществление плана формирования оценочной компетенции	Выделение способов формирования оценочной компетенции с учетом исходного уровня ее сформированности	Разработка комплекса заданий и проведение учебно-практических мероприятий, определение их достаточной совокупности в соответствии с требованиями ФГОС, профессионального стандарта и стандартов Worldskills	Процесс формирования оценочной компетенции, получение результата	Проверка объективности результатов сформированности оценочной компетенции
Контроль и анализ результатов формирования оценочной компетенции	Ориентирование в содержании полученных результатов, сортировка результатов	Планирование методов проверки, выделение уровней и критериев оценивания результатов формирования оценочной компетенции	Установление степени соответствия полученных результатов выделенным критериям и уровням	Анализ полученных результатов, получение статистических данных
Корректировка деятельности по формированию оценочной компетенции	Анализ соответствия результатов формирования оценочной компетенции требованиям стандартов	Выделение методов и средств корректировки отклонений	Принятие мер по устранению отклонений	Проверка соответствия скорректированного отклонения целям и требованиям, уточнение цели образовательного процесса



Формирование оценочной компетенции предполагает изменение ее уровней. Логика нашего исследования позволяет нам использовать шкалу уровневой оценки, включающую три уровня: репродуктивный, частично продуктивный, продуктивный. При определении критериев сформированности оценочной компетенции мы придерживались следующих требований:

- критерии сформированности оценочной компетенции отражают динамику процесса во времени и представляют собой совокупность показателей и уровней их проявления, на основании которых можно судить о степени выраженности этих показателей;

- уровни проявления показателей измеримы;

- присутствует обязательная фиксация соответствия, взаимосвязи, взаимозависимости состояния показателей.

На основании вышеизложенного нами были определены следующие критерии сформированности оценочной компетенции:

- мотивационно-ценностный критерий – стремление к проявлению внутренних потребностей и способностей, к самообразованию, наличие мотивов внутреннего саморазвития и самосовершенствования, ценностное отношение к оценочной деятельности. Основной показатель – уровень мотивации формирования оценочной компетенции;

- деятельностный критерий – владение студентом способами переноса знаний в область оценивания, в новые условия, в ситуации «неопределенности» и т.д. Показатель – уровень владения способами оценивания;

- когнитивный критерий – наличие профессиональных знаний научно-теоретического, психолого-педагогического, методического характера, составляющих основу для формирования оценочной компетенции. Показатель – уровень проявления теоретических знаний в организации оценочной деятельности.

Предложенная структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуаль-

ной подготовки может быть успешно реализована при соблюдении комплекса педагогических условий:

- Применение современных интерактивных технологий обучения.

- Применение алгоритмов поэтапного усвоения компонентов оценочной деятельности.

- Организация квазипрофессиональной деятельности.

Применение современных педагогических и интерактивных технологий обеспечивает темп усвоения учебного материала, возможность использования технологических средств, конструирования собственных технологических приемов обучения, применения различных методов и средств оценивания, что позволяет с наименьшими временными затратами обработать результаты контроля и провести анализ.

Эффективность формирования оценочной компетенции студентов зависит от качества взаимосвязи и соотношения теоретической и практической подготовки. Основными факторами формирования оценочной компетенции в процессе дуального обучения выступают:

- создание образовательного пространства дуального обучения как определенной среды для проявления личностно-профессиональной активности, овладения способами оценочной деятельности, развития навыков разработки индивидуального образовательного маршрута прохождения педагогической практики;

- тьюторское сопровождение студентов во время прохождения педагогической практики, направленное на психолого-педагогическую поддержку личностно-профессионального развития студентов, оказание квалифицированной педагогической помощи в решении возникающих в ходе педагогической практики проблем;

- обеспечение органической взаимосвязи основных этапов педагогической практики, способствующей овладению опытом оценивания (знаниями, эмоционально - чувственными переживаниями, практическими действиями).

Применение методов активного обучения в условиях дуального образовательного процесса способствует повышению мотивации студентов к прочному усвоению учебного материала.

Применение алгоритмическо-эвристических процедур позволяет развивать у студентов математическое мышление, способствует формированию умений выстраивать алгоритмы последовательных оценочных действий, конструировать учебные материалы, делать выбор средств оценивания, комплектовать методические материалы.

Организация квазипрофессиональной деятельности представляет собой моделирование реальных педагогических ситуаций в процессе обучения и в период прохождения педагогической практики. В основу квазипрофессиональной деятельности положена теория контекстного обучения, раскрывающаяся через систему дидактических форм, методов и средств, наложенных на канву этой деятельности.

Полагаем, что выявленный комплекс условий является необходимым и достаточным и способен обеспечить успешную реализацию структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов в условиях дуального обучения.

Таким образом, структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов в условиях дуальной подготовки, в которой представлены и описаны во взаимосвязи методологическое основание, все структурные компоненты и их функциональные значения, может стать действенным механизмом эффективного формирования оценочной компетенции будущих педагогов. К экспериментальной проверке модели мы обратимся в материалах второй главы.

### **Выводы по первой главе**

1. Проведенный анализ развития в истории образования и науки понятий оценки, оценивания, оценочной деятельности показал, что в развитии понятий можно выделить три этапа:

Первый этап – от античности (приблизительно V в до н.э.) до середины XX в. Оценивание рассматривалось в контексте аксиологии как с позиции нравственных ценностей.

Второй этап – 60 – 70 - е гг. – конец XX в. Оценивание рассматривается как конкретный вид деятельности, и на этом основании в педагогическую науку входит понятие «оценочная деятельность».

Третий этап – конец XX в. по настоящее время. Оценивание рассматривается как компетенция, представляющая новый уровень качества деятельности.

2. Оценочная компетенция в современной педагогической науке рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной компетентности и профессиональной деятельности педагога и представляет собой способность и готовность будущего учителя начальных классов к организации оценочной деятельности на основе методологических, целеполагающих, аналитических, прогностических знаний, умений, профессионально-педагогических навыков и опыта.

Оценочная компетентность предполагает наличие умения оценивать достижения обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, умения делегировать функцию контроля и оценивания педагога обучающемуся, умения создать психологически комфортную атмосферу обучающемуся и др.

Также проведенный теоретический анализ сущности понятия «оценочная компетенция педагога» позволил выявить, что оценочная компетентность учителя является, с одной стороны, самостоятельным компонентом, а с другой – составной частью более крупной, профессиональной компетентности учителя.

3. Дуальная система обучения понимается современными исследователями как обучение, когда теоретическая часть осуществляется непосредственно учебными заведениями, а практическая часть реализуется на стажировочных площадках – местах будущей трудовой деятельности. Профессио-

нальная образовательная организация оформляет социальный заказ на подготовку студентов, а общеобразовательная организация определяет наставников для участия в разработке учебных программ, корректировке содержания и форм организации образовательной деятельности, обеспечении методического комплекса.

Таким образом, дуальная система, с одной стороны, обеспечивает более тесную взаимосвязь и взаимодействие профессионального обучения с производственной сферой, позволяет своевременно реагировать на изменение потребностей и тенденций развития, а с другой – позволяет оперативно согласовывать содержание, организационные формы, педагогические условия профессионального обучения в разных учебно-производственных средах.

4. Проведенное исследование показало, что внедрение дуального обучения в процесс профессиональной подготовки в условиях педагогического колледжа предполагает реализацию комплекса педагогических требований:

1. Разработка нормативно-правовой базы для организации дуального обучения.

2. Выявление потребности работодателей – руководителей школ в освоении студентами в рамках профессионального обучения дополнительного набора трудовых функций – профессиональных компетенций.

3. Обогащение образовательных программ дополнительным содержанием с целью формирования определенных работодателями дополнительных трудовых функций.

4. Определение новых подходов к организации дуального обучения, включающих:

- проектирование междисциплинарных интегративных курсов, направленных на формирование дополнительных профессиональных компетенций с использованием современных образовательных технологий;

- разработку содержания педагогической практики на основе взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и общеобразовательных школ.

5. Проведенный теоретический анализ научных исследований и накопленного практического опыта позволил произвести методологическое обоснование, разработать и теоретически обосновать структурно-функциональную модель формирования оценочной компетенции студентов в условиях дуальной подготовки, в которой представлены и описаны во взаимосвязи все структурные компоненты и их функциональные значения. Реализация структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов в условиях дуальной подготовки может стать действенным механизмом эффективного формирования оценочной компетенции будущих педагогов.

Для успешной реализации структурно- функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в дуальном обучении нами выделен комплекс педагогических условий:

1. Формирование эмоционально-ценностного отношения к оценочной деятельности с помощью современных интерактивных технологий обучения.

2. Поэтапное освоение содержания и компонентов оценочной деятельности на основе применения алгоритмов поэтапной реализации оценочной деятельности.

3. Организация квазипрофессиональной деятельности для проведения оценочных процедур.

## **ГЛАВА II. Экспериментальная апробация модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения**

### **2.1. Диагностика исходных уровней сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа**

Теоретический анализ формирования оценочной компетенции будущих учителей начальных классов, возможностей дуального обучения в формировании оценочной компетенции позволил нам определить основные компоненты, уровни сформированности оценочной компетенции в соответствии с требованиями ФГОС по специальности, профессионального стандарта педагога и предпочтений работодателя, разработать модель формирования оценочной компетенции будущих учителей начальных классов в условиях дуального обучения.

Для подтверждения теоретических положений исследования с 2015 по 2017 г. нами была организована экспериментальная апробация модели. В эксперименте приняли участие 30 студентов отделения факультета дошкольного и начального образования ГБОУ СПО «Бурятский республиканский педагогический колледж», 30 студентов школьного отделения ОГАПОУ «Белгородский педагогический колледж» и 30 студентов факультета начального образования Башкирского педагогического колледжа». Со стороны работодателей в констатирующем этапе эксперимента было привлечено 20 директоров общеобразовательных организаций – баз педагогической практики студентов и 30 руководителей муниципальных органов образования.

Выбор колледжей не случаен. Это ведущие педагогические ССУЗы страны, предлагающие качественное и современное образование. Педагогические коллективы представлены профессионалами высокого класса, все педагогические работники имеют высшую квалификационную категорию, есть педагоги, имеющие ученую степень. Отличительными особенностями педагогических коллективов колледжей является их стремление к постоянному

совершенствованию, владение инновационными педагогическими технологиями, творческое отношение к преподаванию. Во всех образовательных учреждениях ведется подготовка по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Каждое образовательное учреждение имеет постоянные базы практик. Названные колледжи являются членами союза «Worldskills Россия».

Само понятие «эксперимент» рассматривается нами как исследовательский метод, заключающийся в создании, изменении исследовательской ситуации, варьировании условий, изучении через внешние проявления психических процессов и педагогических явлений с целью определения механизмов и тенденций возникновения и функционирования изучаемого явления [210].

Наше исследование выполнено по технологии поэтапного формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения. Экспериментальная работа по реализации структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения разделена на три этапа: констатирующий, преобразующий, контрольный.

Констатирующий этап был реализован в период с февраля по декабрь 2014 г. Целью констатирующего эксперимента мы определили выявление исходного уровня сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа. Для достижения поставленной цели нами определены следующие задачи:

- выявить соответствие и различия в требованиях к уровню сформированности оценочной компетенции ФГОС по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», профессионального стандарта «Педагог» и предпочтений работодателя;

- выявить исходные уровни сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа на основе разработанных критериев и показателей;



- провести анализ полученных экспериментальных данных, сформулировать выводы.

Для сбора необходимых для выявления уровня сформированности оценочной компетенции сведений нами использовался комплекс методов, общепринятых в педагогических исследованиях и адаптированных к целям и задачам нашей работы. Методика нашла свое выражение в совокупности двух групп методов определения уровня оценочной компетенции.

Первая группа – методы выявления уровня развития оценочной компетенции.

Вторая группа – методы выявления состояния и особенностей практической реализации оценочной компетенции.

Нами было проведено изучение нормативно-правовых актов федерального и регионального уровней; учебных программ курсов, включающих модули по вопросам формирования оценочной компетенции студентов; наблюдение за деятельностью студентов, их поведением, самооценкой в процессе обучения; индивидуальные беседы с отдельными студентами, преподавателями, руководителями общеобразовательных организаций.

Выбор вышеописанных методов, диагностических методик позволил нам разработать специальную программу мониторинга выявления уровня сформированности оценочной компетенции, которая реализовывалась в два этапа.

На первом этапе определялась степень сформированности показателей когнитивного и эмоционального компонентов. Эта степень выявлялась при анализе оценочных суждений, при наблюдении за студентами в учебной и внеучебной деятельности, а также в индивидуальных беседах, при решении предлагаемых тестов, проблемных задач, разборе проблемных ситуаций, анкетировании учителей, работодателей, рассматриваемых в нашем исследовании как социальное окружение, непосредственно участвующее в формировании оценочной компетенции будущих учителей начальных классов.

Отметим, что при проведении наблюдения мы учитывали рекомендации М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др. Этому методу мы придавали особое значение, ибо наблюдение может открывать какой-нибудь новый факт, делающий невозможным прежний способ объяснения фактов, относящихся к той же самой группе. С этого момента возникает потребность в новых условиях объяснения [53].

С целью выявления требований работодателя к уровню сформированности оценочной компетенции был разработан анкетный опрос, включающий возможность выявления перечня дополнительных компетенций по требованиям работодателя в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к выпускникам педагогического колледжа по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» для успешного выполнения трудовых функций (Таблица 5).

**Таблица 5 – Квалификационные требования, предъявляемые к выпускникам педагогического колледжа по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» для успешного выполнения трудовых функций**

№	Квалификационные требования стандарта	Значимость				Комментарии работодателя
		1	2	3	4	
1	2	3				4
1	Разработка основной образовательной программы в соответствии с ФГОС НОО	1	2	3	4	
2	Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации	1	2	3	4	
3	Применение разнообразных форм ведения урока: фронтальных, коллективных, групповых, индивидуальных с учетом уровня подготовленности класса	1	2	3	4	
4	Создание образовательной среды в соответствии с требованиями ФГОС НОО	1	2	3	4	
5	Создание условий для установления доброжелательных отношений между детьми, внимательного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, установление позитивного психологического климата в классе.	1	2	3	4	

6	Организация видов деятельности, характерных для младшего школьного возраста: - учебной - познавательно-исследовательской - продуктивной - конструирования - создания широких возможностей для развития внеурочной деятельности	1	2	3	4	
7	Организация и проведение педагогического мониторинга освоения учащимися образовательной программы и анализ результатов учебной деятельности ребенка на уроке	1	2	3	4	
8	Участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого учащегося	1	2	3	4	
9	Владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для адресной работы с различными контингентами учащихся:					
	одаренные дети	1	2	3	4	
	дети, попавшие в трудные жизненные ситуации	1	2	3	4	
	дети-мигранты	1	2	3	4	
	дети-сироты	1	2	3	4	
	дети с ОВЗ	1	2	3	4	
	дети из неполных семей	1	2	3	4	
10	Организация образовательного процесса на основе индивидуального подхода к каждому учащемуся с учетом его особых образовательных потребностей	1	2	3	4	
11	Организация конструктивного взаимодействия учащихся, создание условий для свободного выбора учащимся деятельности	1	2	3	4	
12	Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности	1	2	3	4	
13	Развитие у учащихся познавательной активности	1	2	3	4	
14	Развитие у учащихся творческих способностей	1	2	3	4	
15	Формирование у учащихся культуры здорового и безопасного образа жизни	1	2	3	4	
16	Формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде	1	2	3	4	
17	Формирование психологической готовности к предметному обучению в среднем звене общеобразовательной школы	1	2	3	4	
18	Оказание помощи семье в решении вопросов	1	2	3	4	

	воспитания и развития учащихся					
19	Анализ эффективности учебных занятий	1	2	3	4	
20	Использование ИКТ в образовательном процессе	1	2	3	4	
21	Разработка собственных методических материалов	1	2	3	4	
22	Участие в исследовательской и проектной деятельности в области начального образования	1	2	3	4	
23	Принятие на себя ответственности за качество образовательного процесса	1	2	3	4	
24	Осуществление профессиональной деятельности в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий	1	2	3	4	

Работодателям, а в их качестве выступили директора школ и руководители муниципальных органов управления образованием, предлагалось экспертно оценить представленную матрицу профессиональной деятельности учителя начальных классов, выделить в ней наиболее значимые для данной образовательной организации трудовые функции. Отметим, что базовая часть таблицы основана на трудовых функциях, представленных в профессиональном стандарте педагога, и дополнена надпрофессиональными и профессиональными компетенциями, обозначенными во ФГОС специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Руководителям общеобразовательных организаций (работодателям) был предложен к заполнению экспертный лист, где было необходимо ранжировать обозначенные позиции по критерию значимости, но применительно к специфике образовательной организации.

Анализ результатов свидетельствует, что для работодателя важно, чтобы будущий учитель начальных классов владел компетенцией организации и проведения мониторинга освоения учащимися образовательной программы и анализа образовательной деятельности на учебном занятии. Выбор данной позиции обусловлен, прежде всего, структурой ФГОС и ПООП, ключевой составляющей которой является описание различных групп требований к результатам обучения и планируемым результатам обучения. В связи с этим наиболее важной составляющей оценочной компетенции будущего учителя является умение объективно оценить достижение обучающимся планируе-

мых результатов и при необходимости осуществить коррекцию методики и организационных аспектов обучения; выполнять оценку ответов и решений обучающегося в соответствии со стандартизированными критериями оценивания.

Для диагностики исходных уровней сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа мы определили критерии: мотивационно-ценностный, деятельностный, когнитивный. Описание критериев и показателей представлено в п.1.3 1-й главы исследования. В этой логике использовали шкалу уровневой оценки, включающую три уровня: репродуктивный, частично продуктивный, продуктивный.

С учетом выявленных критериев и показателей оценочной компетентности учителя нами описаны поуровневые характеристики, представленные в таблице (Таблица 6).

**Таблица 6 – Критерии и уровни сформированности оценочной компетенции**

Репродуктивный (низкий) уровень	Частично продуктивный (средний) уровень	Продуктивный (высокий) уровень
<b>Мотивационно-ценностный критерий</b>		
<b>Показатель: уровень мотивации развития оценочной компетентности</b>		
Ценностное отношение к оценочной деятельности выражено слабо или не выражено; интерес к проявлению собственной ОК выражен слабо; в низкой степени готов к дальнейшему профессиональному росту в области оценочной деятельности; внутренние мотивы к оценочной деятельности реальной побудительной силой не обладают	Ценностное отношение к оценочной деятельности выражено не ярко; интерес к проявлению собственной ОК, а также к ОК других специалистов носит непостоянный характер; в средней степени готов к дальнейшему развитию ОК; проявляются первичные и незначительные признаки внутренней мотивации к оценочной деятельности	Ценностное отношение к оценочной деятельности выражено; наблюдаются изменения, свидетельствующие о развитии ОК будущего учителя как субъекта собственной деятельности; выражает готовность к дальнейшему развитию ОК; в наличии признаки внутренней мотивации к оценочной деятельности
<b>Когнитивный критерий</b>		
<b>Показатель: уровень оценочного мышления</b>		
Низкий уровень знаний, необходимых для развития ОК учителя и владения знаниями в области оценочной компетентности; низкий уровень владения	Достаточный уровень знаний, необходимых для развития ОК учителя и владения знаниями в области оценочной компетентности; достаточный уровень владения способами по-	Высокий уровень знаний, необходимых для развития ОК учителя и владения знаниями в области оценочной компетентности; высокий уровень владения способами

способами познавательной деятельности в области оценочной компетентности; низкий уровень владения системными, осознанными знаниями теоретических основ развития ОК учителя; низкий уровень владения теорией современных технологий, методов, средств, приемов развития ОК учителя	знавательной деятельности в области оценочной компетентности; достаточный уровень владения системными, осознанными знаниями теоретических основ развития ОК учителя; достаточный уровень владения теорией современных технологий, методов, средств, приемов развития ОК учителя	познавательной деятельности в области оценочной компетентности; высокий уровень владения системными, осознанными знаниями теоретических основ развития ОК учителя; высокий уровень владения теорией современных технологий, методов, средств, приемов развития ОК учителя
<b>Деятельностный критерий</b>		
<b>Показатель: уровень владения способами оценивания</b>		
Слабо развито владение способами, средствами, методами и инструментом оценивания; учитель производит действие по образцу с помощью других; испытывает сильные затруднения в решении задач и проблем в области оценивания; не в состоянии самостоятельно моделировать собственную оценочную деятельность	На достаточном уровне развито владение способами, средствами, методами и инструментом оценивания; производит действие по образцу с помощью других; испытывает затруднения в решении задач и проблем в области оценивания; не в состоянии самостоятельно моделировать собственную оценочную деятельность	На высоком уровне развито владение способами, средствами, методами и инструментом оценивания; учитель производит действие по образцу без помощи других; не испытывает затруднений в решении задач и проблем в области оценивания; в состоянии самостоятельно моделировать собственную оценочную деятельность

Для определения когнитивного критерия оценочной компетенции студентов педагогического колледжа нами были задействованы следующие методы: анкетирование, беседа, тестирование, решение педагогических задач, метод проблемных ситуаций, методика оценивания знаний оценочной деятельности по А.Н. Субботко [169].

При оценке сформированности когнитивного критерия оценочной деятельности использовался тест «Оценочная деятельность учителя начальных классов», позволяющий выявить уровень сформированности когнитивного компонента оценочной компетенции будущих учителей начальных классов.

Респондентам было предложено закончить предложение: «Оценочная деятельность учителя начальных классов – это ...». Среди полученных ответов 93% отметили связь оценочной деятельности с развитием учебной дея-

тельности младших школьников. При этом результаты учебной деятельности интерпретируются как личностные, метапредметные и предметные.

Ответ на вопрос: «Какие оценочные действия учителя начальных классов могут способствовать развитию учебной деятельности младших школьников?» свидетельствует, что для реализации оценочной деятельности теоретических знаний обучающихся недостаточно, есть необходимости накопления практического опыта оценочных действий, ориентирующих младших школьников на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Это свидетельствует об осознании обучающимися возможности совершенствования оценочной деятельности на основе формирования к ней ценностного отношения.

На вопрос: «Что является объектом оценочных воздействий учителя начальных классов?» все респонденты назвали учебную деятельность младших школьников, личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия.

На вопрос: «Какие функции оценочной деятельности составляют ее содержание?» большинство респондентов (96%) назвали ценностно-ориентационную, организационную, диагностическую, стимулирующую, контрольную, рефлексивную и функцию «обратной связи».

В продолжении незаконченного предложения: «Развитию учебной деятельности младшего школьника способствуют оценочные высказывания...» 100% респондентов назвали оценочные суждения конструктивного типа, способствующие развитию учебной деятельности.

На вопрос: «Испытываете ли вы затруднения в организации оценочных ситуаций, способствующих формированию ценностного отношения младших школьников к учебной деятельности?» 56% респондентов ответили утвердительно.

Далее нами был использован метод решения педагогической задачи. Приведем пример педагогической задачи. Показатель: уровень оценочного

мышления, проявляющийся в способности *оценки показателей уровня и динамики развития ребенка*.

Задание: Проанализируйте разговор двух педагогов. Выберите два наиболее подходящих варианта ответа.

Учитель технологии жалуется на ученика 3 «А» класса Игоря П. Он утверждает, что ученик систематически не выполняет домашние задания, на уроках невнимателен, не сосредоточен, отвлекается на посторонние дела, не проявляет интереса к предмету. На это классный руководитель выражает свое удивление, т.к. этот же ученик на его уроках ведет себя иначе: активен, инициативен, выступает в роли помощника учителя, читает дополнительную литературу, с удовольствием выполняет индивидуальные задания повышенной сложности.

*Какие условия необходимо создать учителю технологии для повышения мотивации учащегося к изучению предмета?*

а) доброжелательное отношение к учащемуся, принятие его таким, какой он есть (0 баллов);

б) если весь класс за четверть получит только «4» и «5», учитель обещает сопровождать класс на концерт, о котором мечтает каждый ученик данного класса (1 балл);

в) создать ситуацию успеха, показать ученику его резервные возможности, заинтересовать ученика интересным индивидуальным заданием (2 балла);

г) учитель в индивидуальной беседе с учеником выяснил, что он больше склонен к точным наукам и никогда ему не нравились гуманитарные науки (0 баллов);

д) учитель на основе систематического наблюдения выявил индивидуальные особенности учащегося (0 баллов).

Анализ полученных результатов показывает, что большая часть респондентов (64%) выбрали ответ: выявить индивидуальные особенности ученика и создать ситуацию успеха. Таким образом, при решении педагогической за-



дачи респонденты обнаружили репродуктивный уровень сформированности оценочной компетенции.

Далее нами был использован метод проблемных ситуаций.

Задание: Проанализируйте ситуацию. На каждый вопрос выберите один вариант ответа.

Антон Б. – ученик 4 класса, застенчивый, чувствительный к оценке окружающих. В классе практически ни с кем не общается, в школе ходит один, несмотря на хорошее отношение к нему одноклассников. На уроке математики он всегда сидит на последней парте, отказывается отвечать у доски. После объяснения задания учителем Антон Б. продолжает смотреть в окно. На вопрос: «Почему ты не выполняешь задание?» ученик пожимает плечами, сползает со стула, как бы стараясь спрятаться под парту, стать незаметным.

*1. В чем основная причина подобного поведения ученика?*

- а) ученику не интересен предмет, преподаваемый учителем (1 балл);
- б) ученик не уверен в собственных силах, поэтому старается избежать ситуации неудачи (2 балла);
- в) ученик не способен к изучению данного предмета, не имеет задатков (0 баллов).

*2. Какие действия необходимо предпринять учителю для развития у ученика познавательной активности и самостоятельности?*

- а) нет необходимости предпринимать какие-либо действия, так как ученик не нарушает дисциплины, не мешает остальным ученикам заниматься (0 баллов);
- б) необходимо указать ученику на его ошибки, сравнить его с более успевающими учениками, чтобы он тянулся к их уровню (0 баллов);
- в) необходимо поддерживать ученика во время урока, отмечать его достижения (2 балла);
- г) при неудаче ученика реагировать спокойно, словами: «Жалко, что не вышло, надеюсь, получится в другой раз» (1 балл).

3. *Какие действия необходимо предпринять учителю по отношению к классному коллективу для развития инициативы ученика во взаимодействии с другими учащимися?*

а) необходимо устроить соревнование в классе, определив победителей и проигравших (0 баллов);

б) разделить класс на команды, поставив каждой команде творческую групповую задачу (2 балла);

г) в ходе личной беседы выявить сильные стороны ученика, рассказать о них классу (1 балл);

Оценка сформированности когнитивного критерия была осуществлена путем подсчета баллов по заданиям. Баллы распределились по уровням сформированности критерия: репродуктивный (низкий), частично продуктивный (средний), продуктивный (высокий) (Таблица 7).

**Таблица 7 – Показатели сформированности когнитивного критерия**

Показатели	Уровни сформированности		
	репродуктивный	частично продуктивный	продуктивный
Уровень оценочного мышления, проявляющийся в способности оценки показателей уровня и динамики развития ребенка (готовность к регулированию поведения обучающихся для обеспечения комфортной образовательной среды)	4	2-3	1
Способность к формированию мотивации к обучению	3	2	1
Способность к применению инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка	5 – 6	3 – 4	1 – 2
Способность к развитию у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей	5 – 6	3 – 4	1 – 2

Для выявления уровня сформированности оценочной компетенции студентов по мотивационно-ценностному критерию нами был использован комплекс таких диагностических методик, как Must-test определения жизненных ценностей Д.А. Иванова [72]; диагностика ценностных ориентаций личности М. Рокича [149]. Так, использование нами методики Must-test позволило определить 15 жизненных целей – ценностей у студентов, участвующих в экс-

перименте. При организации диагностики мы исходили из того, что ценностные ориентации, определяющие жизненные цели студента, выражают то, что наполнено для него личностным смыслом. При составлении анкеты мы придерживались позиции М. Рокича в различии двух классов ценностей: терминальных и инструментальных. Терминальные ценности отражают конечную цель, к которой стремится человек. Инструментальные ценности определяют выбор действия в конкретной ситуации.

Исходя из этого, студентам была предложена анкета со списком незаконченных предложений:

- Я непременно должен...
- Я непременно должен...
- Я непременно должен...
- Я непременно должен...
- Я непременно должен...
- Я непременно должен...
- Ужасно, если...
- Ужасно, если...
- Ужасно, если...
- Ужасно, если...
- Ужасно, если...
- Ужасно, если...
- Я не могу терпеть...
- Я не могу терпеть...
- Я не могу терпеть...
- Я не могу терпеть...
- Я не могу терпеть...
- Я не могу терпеть...

Поскольку для интерпретации полученных результатов не существует установленной методики, мы ранжировали ответы по следующим перечням выявленных ценностей:

1. «Развитие себя» – постоянное совершенствование своих способностей и других личностных характеристик.

2. «Духовное удовлетворение» – усиление внимания на удовлетворении духовных потребностей.

3. «Креативность» – реализация собственного творческого потенциала в стремлении к изменению самого себя и окружающей действительности.

4. «Активные социальные контакты» – расширение межличностных связей, установление коммуникаций в различных сферах социума.

5. «Собственный престиж» – завоевание общественного признания путем следования определенным социальным нормам и правилам.

6. «Высокое материальное положение» – акцентирование внимания на материальном благополучии как основного смысла существования.

7. «Достижение» – выполнение поставленных стратегически важных жизненных задач как главных жизненных факторов.

8. «Сохранение собственной индивидуальности» – выражение собственного мнения при любых жизненных обстоятельствах, следование установленным жизненным принципам.

Результаты анкетирования свидетельствуют, что на первом месте в ранжированном списке терминальных ценностей студентов утвердилась ценность «здоровье» (физическое и психическое), ее приоритетность показали 46 % респондентов. На втором месте оказалась «уверенность в себе» (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений), которую считают наиболее значимой 22,5% респондентов.

На третьем месте оказалась ценность «счастливая семейная жизнь», которую посчитали значимой 19% испытуемых.

Последние строчки в ранжированном списке терминальных ценностей заняли следующие ценности:

4. «Продуктивная жизнь» – максимально полное использование своих возможностей и способностей в осуществлении профессиональных и социальных ролей и функций.

5. «Любовь» – глубокая симпатия, привязанность и устремленность к другому человеку.

6. «Развитие» – постоянное физическое, нравственное и духовное совершенствование.

7. «Развлечения» – действия ради удовольствия, отсутствие обязанностей.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что для современных студентов педагогического колледжа наиболее значимыми являются такие жизненные ценности, как «развитие себя» и «достижение». Исключительно для всех студентов, участвовавших в ранжировании, характерна высокая потребность в достижениях, получении реальных результатов в реализации любого вида деятельности. Объяснение наличия данной потребности у всех испытуемых мы склонны объяснять характером учебной деятельности. Отраднo, что необходимость удовлетворения духовных потребностей находится выше, чем материальных.

Для исследования ценностных ориентаций мы использовали методику М. Рокича [149] (Таблица 8).

**Таблица 8 – Результаты исследования ценностных ориентаций респондентов (терминальные ценности)**

№	Список терминальных ценностей	% распределения
1	Активная жизненная позиция	5,6
2	Наличие житейского опыта и жизненной мудрости (зрелость суждений и здравый смысл, основанные на жизненном опыте)	5,6
3	Здоровье (физическое и психическое)	52,3
4	Любовь (по отношению к человеку)	4,3
5	Материальная обеспеченность	4,3
6	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива)	-
7	Наличие друзей	-
8	Самообразование (возможность интеллектуального развития, кругозора)	1,2
9	Развитие (работа над собой)	38
10	Уверенность в себе (внутренняя гармония)	-
11	Счастливая семейная жизнь	23,4

В списке инструментальных ценностей предпочтения распределились следующим образом: рационализм – 18% респондентов, независимость – 15,3%, честность – 12,4%, самоконтроль – 9,6%.

Отметим, что для студентов особое значение имеет вопрос применимости профессиональных знаний на практике. Это подтверждается тем, что ценность «сфера профессиональной деятельности» занимает главное место в иерархии жизненных ценностей и служит основанием для профессионального развития и становления будущих учителей начальных классов как специалистов.

В результате проведенного исследования выявлено, что для студентов ценность – это значимость, служащая целевым ориентиром. Ценностная ориентация, основанная на ценности, проявляется в делах и поступках. Сравнительный анализ полученных результатов позволил выявить, что для студентов значимыми являются следующие ценности из списка предложенных: 1) семья (1-е место); 2) самосовершенствование (2-е место).

Исследование ценностных ориентаций по методике М. Рокича показало, что такая ценностная ориентация, как «физическое и психическое здоровье», является приоритетной для студентов и находится на первом месте (54,6%). Ценность «счастливая семейная жизнь» стабильно закрепляется на 2-м месте.

Сравнивая выбор респондентами инструментальных ценностей, можно сделать вывод о том, что важными и значимыми для студентов являются такие ценности, как «независимость» (самостоятельность, отсутствие подчиненности, свобода мыслей и поступков), «жизнерадостность» (веселое, оптимистичное и радостное отношение к жизни, проявление бодрости от полноты жизненных ощущений) и «честность» (правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам).

Полученные результаты исследования по методике М. Рокича совпадают с данными исследования по Must-test Д.А. Иванова [72]. Это позволяет сделать вывод о том, что для студентов характерно стремление к достиже-

нию значимых результатов в любом виде деятельности и, как мы уже утверждали, объясняется характером их учебной деятельности.

Анализ полученных результатов показал также, что большинство студентов – будущих учителей начальных классов имеют низкий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента оценочной деятельности. Один студент отметил, что понимает необходимость развития учебной деятельности младших школьников, но не имеет представления, каким образом оценочная деятельность способствует этому развитию.

Для определения мотивационного критерия оценочной компетенции нами были изучены мотивы учебной деятельности. С этой целью мы использовали методику изучения мотивации учебной деятельности (разработка И.С. Домбровской, модификация А.А. Реана, В. А. Якунина). Для изучения мотивации учебной деятельности мы предложили респондентам решение теста, состоящего из 30 высказываний, которые необходимо было оценить по четырехбалльной шкале: 4 – всегда, 3 – почти всегда, 2 – иногда, 1 – очень редко, 0 – никогда.

По трем первым строчкам мы вычислили среднее значение и определили уровни познавательной мотивации, по следующим трем – уровни социальной мотивации учебной деятельности. После этого нами был произведен подсчет среднего. В результате получили среднее значение познавательных мотивов выше, чем среднее социальных мотивов, из чего был сделан вывод о доминировании у респондентов познавательных мотивов над социальными. Полученные показатели больше двух баллов говорят о среднем уровне мотивации к учебной деятельности.

Для определения деятельностного критерия мы использовали опросник А.Н. Субботко [169].

Использование опросника А.Н. Субботко позволяет диагностировать уровень готовности респондентов к оценочной деятельности. Именно готовность к оценочной деятельности, проявляемая в способности самостоятельного описания опыта, его обобщении и структурировании, позволяет выявить

уровень сформированности деятельностного критерия. Для выполнения теста респондентам было предложено выбрать номер вопроса, на который они бы дали положительный ответ.

Полученные результаты выявили следующую картину (Таблица 9).

**Таблица 9 – Показатели сформированности деятельностного критерия оценочной компетенции**

1	Способность к творчеству	6, 12, 19, 24, 27, 30, 37, 49, 59, 64, 87, 92
2	Работоспособность	9, 25, 31, 35, 36, 40, 46, 48, 52, 56, 63, 93
3	Исполнительность	8, 13, 17, 23, 33, 42, 43, 47, 57, 75, 82, 90
4	Коммуникабельность	4, 16, 30, 40, 68, 69, 70, 75, 80, 82, 85, 87
5	Адаптированность	2, 19, 27, 35, 54, 59, 61, 67, 73, 77, 78, 89
6	Уверенность в своих силах	5, 8, 11, 21, 45, 56, 66, 72, 74, 81, 84, 92
7	Уровень самоуправления	1, 14, 17, 22, 33, 42, 46, 52, 55, 71, 86, 90
8	Коэффициент правдивости (К)	3, 9, 15, 23, 39, 51, 62, 63, 79

Как свидетельствуют данные таблицы, испытуемый набрал по первому направлению – 10 баллов, по второму – 7, по третьему – 8, по четвертому – 10, по пятому – 6, по шестому – 5, по седьмому – 6 и по восьмому – 1. Здесь  $K = 1$  (т.е. испытуемый лишь на один из вопросов шкалы лжи ответил положительно), что находится в пределах нормы и данным самодиагностики можно доверять.

Проведя необходимые процедуры оценки анкет и опросов респондентов, мы получили набор баллов, которые перевели в соответствии с показателями уровня проявления по следующему принципу: 1 балл – низкий уровень проявления, 2 балла – средний, 3 балла – высокий. Полученные результаты представили в Таблице 10.

**Таблица 10 Степень проявления показателей деятельностного критерия оценочной компетенции**

	Р <sub>1</sub> ср.	Р <sub>2</sub> ср.	Р <sub>3</sub> ср.	Р ср.
ЭГ-1	11,7	1,7	1,7	1,7
ЭГ-2	12,7	1,7	1,6	1,7



Для определения общего уровня сформированности оценочной компетенции нами была применена следующая формула:  $P_{\text{ср}} = (P_1 \text{ ср.} + P_2 \text{ ср.} + P_{3\text{ср}} + P_4 \text{ ср.})/3$ , где  $P_1 \text{ ср.}$  – показатель мотивационно-ценностного критерия,  $P_2 \text{ ср.}$  – показатель когнитивного критерия,  $P_3 \text{ ср.}$  – показатель деятельностного критерия [175]. Если  $P_{\text{ср}}$  меньше 1,7 – это соответствует репродуктивному уровню; если  $P_{\text{ср}}$  лежит в пределах от 1,7 до 2,3 – соответствует частично продуктивному уровню; выше 2,3 – соответствует продуктивному уровню сформированности оценочной компетенции.

Далее нами было исследовано соотношение данных экспериментальных групп на предмет достоверных различий в распределении уровней сформированности оценочной компетенции по пяти критериям: когнитивному, мотивационному, эмоционально-ценностному, рефлексивному и деятельностному.

Результаты исследования представлены в Таблицах 11–13 и на Рисунке 1.

**Таблица 11 – Распределение студентов по уровням сформированности мотивационно-ценностного критерия оценочной компетенции (нулевой срез)**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции					
		Репродуктивный		Частично продуктивный		Продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	30	13	43	14	46	3	11
ЭГ-2	30	14	46	14	46	2	8

$\chi^2$  (нулевой срез):

$\chi^2$ в КГ-1 и ЭГ -1	0,1427
$\chi^2$ в ЭГ-2 и КГ	0,0331
$\chi^2$ в ЭГ-2 и ЭГ -1	0,0733

При степени свободы  $h=2$ ,  $P_{0,05}=5,991$ , т.е. если значение критерия  $\chi^2$  находится в зоне незначимости, это означает, что на начало эксперимента значительных различий между экспериментальными группами не обнаружено.

**Таблица 12 – Распределение студентов по уровням сформированности когнитивного критерия оценочной компетенции (нулевой срез)**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции					
		Репродуктивный		Частично продуктивный		Продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ-1	30	15	50	13	43	2	7
ЭГ-2	30	16	53	13	43	1	4

$\chi^2$  (нулевой срез):

$\chi^2$ в КГ-1 и ЭГ -1	0,8515
$\chi^2$ в ЭГ-2 и КГ	0,1551
$\chi^2$ в ЭГ-2 и ЭГ -1	0,6562

При степени свободы  $h=2$ ,  $P_{0,05} = 5,991$ , т.е., если значение критерия  $\chi^2$  находится в зоне незначимости, следовательно, на начало эксперимента значительные различия между группами по данному критерию отсутствуют.

**Таблица 13 – Распределение студентов по уровням сформированности деятельностного критерия оценочной компетенции (нулевой срез)**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции					
		Репродуктивный		Частично продуктивный		Продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	30	17	56	10	33	3	11
ЭГ-1	30	13	43	16	53	1	4
ЭГ-2	30	14	46	16	54	0	0

$\chi^2$  (нулевой срез):

$\chi^2$ в КГ и ЭГ -1	0,0119
$\chi^2$ в ЭГ-2 и КГ	1,8011
$\chi^2$ в ЭГ-2 и ЭГ -1	1,6561

## Констатирующий этап

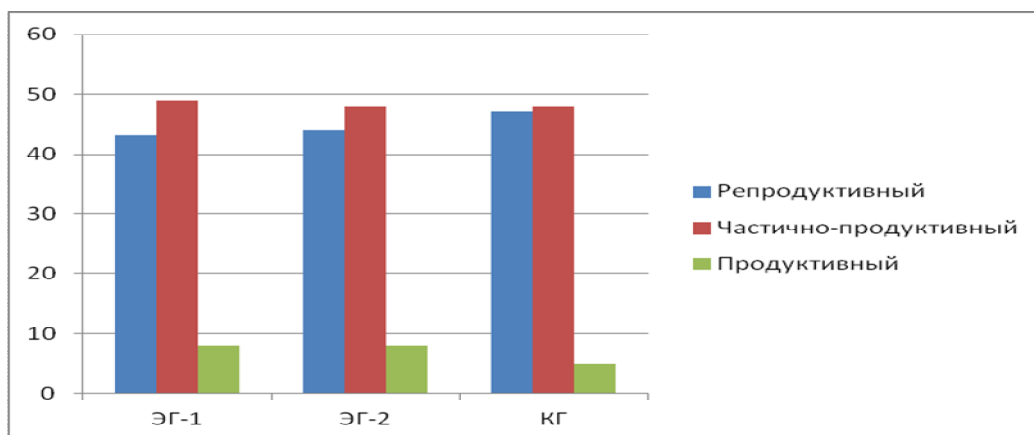


Рисунок 3 – Результаты констатирующего эксперимента

При степени свободы  $h=2$ ,  $P_{0,05} = 5,991$ . Значение критерия  $\chi^2$  находится в зоне незначимости, следовательно, различия между группами на начало эксперимента по эмоционально-ценностному критерию отсутствуют. Результаты констатирующего эксперимента отражены на Рисунке 3.

Подводя итоги констатирующего этапа эксперимента, отметим, что выделенные критерии и уровни сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа позволили сделать выводы об исходных уровнях оценочной компетенции студентов.

1. Существенных различий между уровнями сформированности оценочной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп не обнаружено.

2. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне готовности студентов к оценочной деятельности, низком уровне мотивации и заинтересованности в выполнении оценочной деятельности.

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости реализации разработанной нами функционально-процессной модели формирования оценочной компетенции в дуальном обучении.

## **2.2. Реализация модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения**

Реализация структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа осуществлялась в рамках организации опытно-экспериментальной работы.

Целью преобразующего эксперимента стала проверка предположения о том, что реализация модели формирования оценочной компетенции в условиях дуального обучения обеспечит положительную динамику формирования уровня оценочной компетенции студентов педагогического колледжа при освоении содержания оценочной деятельности в учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1. Обеспечить реализацию педагогических условий дуального обучения.
2. Выявить потребности работодателей – руководителей школ в освоении студентами в рамках профессионального обучения дополнительного набора трудовых функций – профессиональных компетенций.
3. Обогащать образовательные программы дополнительным содержанием с целью формирования определенных работодателями дополнительных трудовых функций.
4. Определить новые подходы к организации дуального обучения, включающие:

- проектирование междисциплинарных интегративных курсов, направленных на формирование дополнительных профессиональных компетенций с использованием современных образовательных технологий;

- разработку содержания педагогической практики на основе взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и общеобразовательных школ.

Для решения первой поставленной задачи нами были внесены изменения и дополнения в программу дуального обучения (Таблица 14).

**Таблица 14 – Изменения и дополнения в программе дуального обучения**

Содержание	Изменения и дополнения при реализации программы дуального обучения
Основание для разработки программы дуального обучения	Перечень квалификационных требований должностной позиции для успешного выполнения трудовых функций в организации (требования ФГОС СПО по специальности 42.02.02, требования профстандарта педагога, требования работодателей к наличию у выпускников дополнительных компетенций)
<b>1. Паспорт программы ПМ</b>	
1.1. Область применения программы	Программа дуального обучения реализуется на базе стажировочных площадок – МАОУ СОШ №14 г. Улан-Удэ, СОШ №26 г. Белгорода, СОШ № 28 г.Уфа
1.2. Цели и задачи модуля – требования к результатам освоения модуля	Дополнительные образовательные результаты в соответствии с квалификационными требованиями работодателей: уметь, знать, иметь практический опыт
1.3. Количество часов на освоение программы ПМ	Распределение объема часов обязательной и вариативной частей
1.4. Результаты освоения ПМ	Дополнительные образовательные результаты, профессиональные компетенции, общие компетенции в соответствии с квалификационными требованиями ФГОС
<b>2. Структура и содержание ПМ</b>	
2.1. Тематический план профессионального модуля	Корректируется в соответствии с п.1.3.
2.2. Содержание обучения по профессиональному модулю	Дополнительные дидактические единицы и содержание учебного материала в соответствии с квалификационными требованиями п.1.2
<b>3. Условия реализации ПМ</b>	
3.1. Требования к минимальному материально-техническому обеспечению	Дополнительные требования в соответствии с квалификационными требованиями, оснащенностью профессиональной образовательной организации и стажировочной площадки
3.2. Информационное обеспечение обучения	
3.3. Общие требования к организации образовательного	Организация дуального обучения
3.4. Кадровое обеспечение образовательного процесса	Требования к наставнику со стороны профессиональной образовательной организации
3.5. Контроль и оценка результатов освоения ПМ	Дополнительные образовательные результаты, профессиональные компетенции, оценочные компетенции, показатели и критерии их сформированности в соответствии с п.2. Участие стажировочной площадки в процедуре оценки уровня сформированности оценочной компетенции студентов

После внесения изменений в программу нами был составлен паспорт программы дуального обучения по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» (Приложение 3).

Далее нами был составлен типовой план-график реализации программы дуального обучения, предполагающий взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности педагогических колледжей по вышеназванной программе (Приложение 4).

На основании анализа и обобщения требований ФГОС СПО по специальности [183], профессионального стандарта педагога [143] и требований работодателей нами были сформулированы требования к результатам освоения программы дуального обучения и составлен перечень профессиональных компетенций, соответствующих профессиональной деятельности (Таблица 15).

**Таблица 15 – Требования к результатам освоения программы подготовки**

Код	Педагог начального образования должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способности
ОК 1	Понимать сущность и социальную значимость будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес
ОК 2	Организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество
ОК 3	Оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях
ОК 4	Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного
ОК 5	Использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности
ОК 6	Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами
ОК 7	Ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса
ОК 8	Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квали-
ОК 9	Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий
ОК 10	Осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся
ОК 11	Строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм

Далее нами была проведена экспертиза рабочих программ дуального обучения на предмет их соответствия требованиям работодателей. В результате экспертизы было установлено, что рабочие программы ОГАПОУ БПК выстроены в соответствии с квалификационными требованиями ФГОС, отраженными в основных структурных компонентах программ, поэтому могут быть рекомендованы для реализации дуального обучения в рамках обучения по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».

Для расчета коэффициента дуальности на основе подходов Д.Л. Решетникова [146] был определен объем программы – профессиональные модули (Таблица 16).

**Таблица 16 – Объем программы – профессиональные модули**

Всего часов	В соответствии с ФГОС	В образовательной организации		На предприятии		Самостоятельная учебная работа (внеаудиторная)				
		часов	%	часов	%	всего часов	в ОУ		на предприятии	
							часов	%	часов	%
Максимальная учебная нагрузка	1764	2589	146,7	-	-	843	243	29	600	71
Обязательная учебная нагрузка	1176	1746	148,5	951	54,5					
Практика	972	0	0	972						
в том числе:										
учебная	0	0	0							
производственная	972	0	0	972						
преддипломная	144	0	0	144						

Расчет коэффициента дуальности производился в следующей последовательности:

1. Обязательная учебная нагрузка по ФГОС СПО, включая все виды практики: 2148 час.

2. Обязательная учебная нагрузка в профессиональной образовательной организации: 921 час.

3. Практическое обучение в школе (все виды практик): 972 час.

4. Коэффициент дуальности (%) – 88% (рассчитывается по формуле: (строка 2 + строка 3) x 100% на строку) [146].

В организации дуального обучения большая роль отводится институту наставничества. В связи с этим в колледжах было разработаны методические рекомендации об организации наставничества (Приложение 1).

Таким образом, реализация педагогических условий организации дуального обучения позволила скорректировать систему дуального обучения под цели нашего исследования и перейти к реализации структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения.

Отметим, что экспериментальная проверка поставленных задач происходила в условиях образовательной среды учебных заведений среднего профессионального образования и общеобразовательных организаций – стажировочных площадок. Для обеспечения надежности и валидности результатов эксперимента нами были определены экспериментальные и контрольная группы студентов, у которых исходный уровень сформированности оценочной компетенции характеризовался примерно одинаковыми показателями выделенных критериев. В качестве экспериментальной группы были определены студенты 3-го курса факультета начального образования Белгородского педагогического колледжа и студенты 3-го курса Башкирского педагогического колледжа г. Уфы. Контрольную группу составили студенты факультета начального образования Бурятского республиканского педагогического колледжа г. Улан-Удэ. Всего в эксперименте участвовало более 90 студентов и 20 преподавателей учреждений СПО, осуществляющих профессиональную подготовку учителей начальных классов, и 12 учителей начальных классов. Преподавателям колледжей была определена роль супервайзера, а школьным учителям – тьютора-наставника.

Реализация модели происходила на договорной основе по специально разработанной программе, которая предполагала тесное взаимодействие и сотрудничество студентов, преподавателей – супервайзеров и учителей –



тьюторов со стороны стажировочных площадок. Такое взаимодействие позволяло поддерживать положительный эмоциональный фон у участников дуального обучения и мотивировало студентов на овладение оценочной компетенцией.

Организация процесса формирования оценочной компетенции осуществляется на стадиях планирования, осуществления, анализа и корректировки. Корректировка педагогического процесса на каждой из указанных стадий осуществлялась в соответствии с процессным подходом через целевой, организационно-содержательный и диагностико-результативный компоненты модели.

Целевой компонент модели был реализован через формулировку основной цели формирующего эксперимента: организация процесса формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов.

Основные задачи формирования оценочной компетенции на данном этапе:

- обеспечить усвоение студентами основных понятий, категорий области оценивания, механизмов и видов современных педагогических измерений, тестирования как формы осуществления оценочной деятельности;

- ознакомить студентов с основными функциями, видами, этапами и направлениями оценочной деятельностью педагога, возможностями ее алгоритмизации;

- сформировать умения ставить цели, определять задачи их достижения, производить оценку собственных возможностей, осуществлять рефлексию собственной оценочной деятельности;

- сформировать умения производить отбор современных и традиционных средств, альтернативных методов оценивания результатов обучения в соответствии с целями и задачами обучения;

- сформировать устойчивый интерес и мотивацию к осуществлению оценочной деятельности;

- способствовать формированию нравственных и социально ценных качеств личности студентов, профессионально-ценностной позиции будущих учителей начальных классов.

На стадии планирования нами была установлена степень соответствия исходного уровня сформированности оценочной компетенции студентов требованиям ФГОС, профстандарта и работодателей и результатам анализа трудовых функций учителя начальных классов:

- разработан учебно-методический комплекс (памятки, учебно-методические пособия по реализации алгоритмов выполнения лабораторных и самостоятельных работ, комплекты учебных заданий для выполнения на стажировочных площадках, методические рекомендации для тьюторов стажировочных площадок по формированию оценочной компетенции у студентов и т.д.);

- произведен выбор наиболее оптимальных путей сотрудничества супервайзеров – преподавателей колледжа, студентов и тьюторов – учителей начальных классов: взаимодействие через социальные сети, электронную почту и посредством сервисов Интернет;

- осуществлена подготовка системы учебных заданий, наглядных и презентационных материалов для тьюторов стажировочных площадок и преподавателей колледжа;

- изучены механизмы построения тестов, наполнения тестовых оболочек, проведена апробация тестовых материалов на стажировочных площадках.

Таким образом, реализация целевого компонента модели позволила найти ответы на вопросы: Какова необходимость формирования оценочной компетенции студентов – будущих учителей начальных классов? Каковы риски невыполнения данного процесса? Что необходимо сделать для организации процесса формирования оценочной компетенции в колледже? Что уже сделано? Каковы сроки реализации процесса? Что произойдет, если нарушатся

сроки? Какими способами будет произведена работа? Можно ли сделать лучше?

В рамках реализации организационно-содержательного компонента модели нами были разработаны программы дуального обучения, направленные на формирование оценочной компетенции; определено содержание и направление образовательного процесса.

Для обеспечения научно-методического сопровождения реализации модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в экспериментальных группах были привлечены преподаватели кафедры педагогики Белгородского и Башкирского педагогических колледжей.

Студентам предлагались разноуровневые задания, связанные с изучением теоретических основ оценивания, дополнительных источников по данной проблематике, задания творческого характера, требующие наличия необходимых знаний и умений в области организации оценочной деятельности (разработка тестовых заданий, создание банка тестовых заданий, диагностических методик, разработка контрольно - измерительных материалов).

Учебные занятия проводились в разных формах. Устная форма обучения позволяла организовать манипулятивный и полемический диалоги, вводные, проблемные, обзорные, визуализированные лекции и др. Письменная форма выражалась не только в выполнении заданий в рабочих тетрадях, но и в решении вопросов наполнения портфолио, разработки проектов, конструирования заданий с недостающими и избыточными данными, в проведении компьютерного тестирования, составлении презентаций, дистанционной работы со студентами в режиме удаленного доступа в сети Интернет.

В реализации перечисленных форм организации обучения методы формирования оценочной компетенции выстраивались в соответствии с классификацией методов обучения П.И. Пидкасистого:

1. Теоретико-информационные методы обучения, представляющие устное, логически целостное изложение учебного материала (лекции), диалогическое изложение (беседа), а также рассказ, объяснение, дискуссия, консуль-

тирование. Перечисленные методы имели информационное сопровождение в виде аудио-видеодемонстрации, видеороликов, презентаций.

2. Практико-операционные методы обучения – упражнение, алгоритмическое решение задач, эксперимент, педагогическая игра (познавательная или деловая), проектирование, конструирование.

3. Поисково-творческие методы обучения – наблюдение, исследование, реализованные в таких инновационных формах, как дидактическая игра «Лабиринт», «Мозговой штурм», «Перевертыши», тренинг, проблемно-аналитический диалог, анализ проблемных ситуаций разработка проектов учебных заданий, написание эссе.

4. Методы организации самостоятельной учебной деятельности студентов – работа с учебными, учебно-методическими пособиями и другими источниками учебной информации, экспертиза, конспектирование, выполнение упражнений, решение учебных задач и проблемных ситуаций, исследовательское проектирование, поиск фактов и доказательств, анализ и оценка работы учителя, разработка конспекта занятий, проводимых самостоятельно в форме педагогической пробы, заполнение дневника практики, наполнение портфолио.

5. Контрольно-оценочные методы – устный и письменный контроль, алгоритмизированный контроль, экспертиза, экспертная оценка [130]. Данные методы реализовывались в форме контрольной работы, упражнения, заседания «круглого стола», «брейн-ринга», интерактивной викторины, публичного зачета, тестирования. На заключительном этапе дуального профессионального обучения проходил демонстрационный экзамен по стандартам World skills.

Теоретическая подготовка студентов педагогического колледжа закреплялась в процессе лабораторных занятий на базе стажировочных площадок под руководством тьюторов – учителей начальных классов. Студенты наблюдали за оценочной деятельностью учителя, конспектировали, затем анализировали, разрабатывали алгоритмы оценочных действий в соответствии с формами контрольно-оценочной деятельности.

Нами была разработана система учебных заданий по формированию оценочной компетенции в процессе дуального обучения в образовательном пространстве стажировочных площадок. Разработанные действия и операции при оценивании результатов обучения стали ключевым звеном в формировании оценочной компетенции студентов (Приложение 2).

Первый блок программы дуального обучения, направленного на формирование оценочной компетенции (теоретический), нацелен на усвоение студентами знаний об основных направлениях модернизации системы образования; развития общероссийской системы оценки качества образования; становления и развития понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность», формах оценочных процедур, системах внешней и внутренней оценки, современных подходов к объективной оценке образовательных результатов учащихся, научных подходов к классифицированию тестовых заданий. Первый этап реализуется через курс лекций в условиях обучения в педагогическом колледже и лабораторных занятий, которые проводятся на базе стажировочных площадок (Таблица 17).

**Таблица 17 – Теоретическая часть программы спецкурса «Современные средства оценивания результатов обучения»**

Формы занятий	Виды деятельности
Лекции	Получают необходимые сведения для формирования знаний о назначении оценочной деятельности, о современных средствах оценки результатов обучения, методологических и теоретических основах развития Общероссийской системы оценки качества образования, знания о порядке организации и проведения единого государственного экзамена. Знакомятся с формами, методами, способами оценивания собственной учебно-профессиональной деятельности, деятельности и образовательных результатов учащихся, методиками организации оценочного воздействия на учащихся. Осмысливают ценности педагогической деятельности, формируют мотивацию к совершенствованию профессиональных компетенций.
Лабораторные работы	Ориентируются в многообразии форм, методов, методических приемов и способов обучения и контроля учебных достижений учащихся. Применяют современные педагогические и информационные технологии обучения. Используют тестовые технологии в образовательном процессе, участвуют составлению плана оценивания, отбору методов оценивания,

	<p>анализу результатов, корректировке контрольно-оценочной деятельности.  Работают с контрольно-измерительными материалами.  Занимаются разработкой и совершенствованием тестов.  Используют современные средств оценки учебных достижений.</p>
--	---

Лекционный курс был организован в основном в виде интерактивного обсуждения проблемных вопросов, которые либо были заранее заготовлены преподавателем, либо возникали во время обсуждения лекционного материала. Нами были реализованы следующие виды лекционных занятий:

- Вводная лекция. Содержание лекции направлено на формирование целостного представления об учебном предмете: цели назначения и задачи курса, его роль и место в системе учебных дисциплин, методические и организационные особенности работы в рамках курса, перечень учебной и учебно-методической литературы, справочного материала, рекомендуемых для самостоятельного изучения, сроки и формы отчетности, формы контроля и оценивания.

- Лекция-информация, в ходе которой студентам было изложено содержание научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию, а также содержание нормативных документов по организации дуального обучения.

- Проблемная лекция, наиболее эффективно повышающая мотивацию к изучаемому материалу. На этой лекции преподаватель осуществляет постановку проблемы, поиск решения которой происходит в совместном научном диалоге с включением элементов исследовательской деятельности. Участие студентов в моделировании различных профессиональных задач обеспечивает формирование профессиональных и социально-ценностных ориентаций и повышает мотивацию к оценочной деятельности.

- Лекция-конференция проведена как научно-практическое занятие, с заранее обозначенной проблемой и подготовкой докладов. Каждое выступление студентов представляет собой логически законченный текст, поэтому

возникает возможность всестороннего рассмотрения проблемы с учетом различных точек зрения и формулирования обоснованных выводов.

- Обзорная лекция проведена в конце изучения курса и представляла собой систематизацию научных знаний, раскрытие внутрисубъектной и межсубъектной связи большого числа ассоциативных связей.

- Лекция-консультация организована по сценарию типа «вопрос – ответ – дискуссия». Отличительной особенностью данного вида лекции стало создание особой коммуникативной среды, способствующей формированию ценностного отношения к оценочной деятельности, осознание цельности изучаемого курса.

Весь лекционный и практический материал был разработан в соответствии с заданной структурой курса: цели и задачи, методические рекомендации, задания для самостоятельной работы, контроль.

Проблематизация предметного материала специальности «Современные средства оценивания результатов обучения» способствовала формированию профессионально-ценностной позиции студентов. Это стало возможным благодаря интеграции научно-педагогических знаний и личностного опыта студентов, который во многом обогащался в процессе взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и стажировочных площадок, так как система дуального обучения предполагает не эпизодическое появление студентов в школе, только во время практики, а постоянную работу студентов на лабораторных занятиях по всем учебным дисциплинам психолого-педагогического блока учебного плана.

С этой целью была организована специальная дидактико-коммуникативная среда, которая благоприятствовала реализации нестандартных форм обучения – диспутов, проблемно-аналитических семинаров, диалогов, панельных дискуссий с участием учителей-наставников со стажировочных площадок. Так, например, использовались различные виды диалога:

- мотивационный, направленный на выявление педагогической ценности самых ярких, радостных событий, связанных с профессиональной деятельностью

стью, таких как конкурсы профессионального мастерства «Worldskills», предметные олимпиады, фестивали педагогических инноваций, вызвавшее положительные эмоции и формирование убежденности в правильности избранной профессии;

- самопрезентационный, позволяющий студентам представить и защитить собственные педагогические находки в период дуального обучения, сделать акцент на личностное восприятие достигнутых результатов, обосновать прогнозные выводы о влиянии самооценки на развитие оценочной компетенции, и наоборот;

- проблемно-критический, предполагающий рассказ студентов о победах и неудачах в процессе дуального обучения, анализ промахов и допущенных ошибок, аргументированные ответы на вопросы. Результаты саморефлексии студентов становились основой для внесения корректив в формы взаимодействия колледжей и стажировочных площадок по формированию оценочной компетенции;

- конфликтный, предполагающий анализ возникающих противоречий и рассогласований в решении профессионально-педагогических задач и определение путей решения проблемы;

- рефлексивный, создающий возможность осмысления важности социальной роли оценки, значимости оценочной деятельности, осознания собственного уровня сформированности оценочной компетенции;

- смысловой, направленный на осознание смыслов дуального обучения и оценочной деятельности, формирование новых смыслов, адекватных психологическим особенностям личности и профессионально-педагогической позиции студента.

Приведем темы диалогов и диспутов, направленные на осознание студентами значимости оценочной деятельности (Таблица 18).



**Таблица – 18 Формы дуального обучения, способствующие повышению мотивации студентов к оценочной деятельности**

Тема	Описание мероприятия
Беседа: Как отражается на качестве образования применение новых оценочных технологий?	Обсуждение новых методов и средств оценивания, их положительных и отрицательных сторон, практики использования и анализ обратной связи
Диспут: Какого педагога ждет школа?	Обсуждение набора профессионально-личностных качеств педагога, требований к личности педагога со стороны родителей, учащихся, общественности. Какую роль играет объективное оценивание в становлении имиджа педагога?
Дискуссия: Нужно ли педагогу заниматься самооценкой?	Какова роль самооценки в жизни любого человека? Что она дает? Какие предпочтения получает педагог с высоким уровнем самооценки? Как совершенствовать самооценку?
Проблемно-аналитический семинар: Организация внешних оценочных процедур в системе общего образования	Современное состояние и перспективы развития внешней оценки качества образования. Положительные и отрицательные стороны. Личный опыт участия в процедурах в качестве наблюдателя. Каковы пути повышения результатов ЕГЭ и ОГЭ?
Дискуссия: Применение тестовых технологий в образовательной практике	Плюсы и минусы применения тестовых технологий для оценки образовательных достижений учащихся. Виды тестов. Могут ли тесты способствовать повышению интереса к учебе?

Организация интерактивных форм взаимодействия педагога и студентов позволяет повысить эффективность формирования ценностного отношения студентов к выбранной профессии путем осознания и принятия ценностей оценочной деятельности. Каждая форма организации дуального обучения предполагала использование элементов оценивания и самооценивания достижений, что влияло на развитие у студентов таких социально ценных качеств, как честность, ответственность, толерантность, объективность.

В целях повышения эффективности процесса формирования эмоционально-ценностного отношения студентов к оценочной деятельности были применены информационно-коммуникативные технологии. Это задания на самостоятельный поиск информации, кейс-стади, техника «бортовой журнал», методический прием «рыбья кость», контент-анализ и др. Для взаимодействия во внеучебное время активно использовались электронная почта и социальные сети Интернет, что позволило выйти на новый технологический уровень руководства самостоятельной работой, мотивации студентов к изу-

чению дополнительного материала, организовать мониторинг деятельности студентов в период прохождения педагогической практики. Наблюдение показало, что применение инфокоммуникативных технологий положительно сказалось на качестве выполнения заданий. Вместе с тем мы отчетливо осознавали, что без непосредственного взаимодействия студентов с учебно-производственной средой стажировочных площадок, дающей им возможность освоить ценности педагогической культуры и нормы педагогических отношений, формирование профессионально-ценностной позиции будущих учителей невозможно. В условиях дуального обучения решение этой и других, не менее важных задач профессионального становления студентов значительно облегчается.

Лабораторные работы проводились на базе стажировочных площадок при участии тьюторов – учителей школ и были направлены на закрепление и воспроизведение лекционного материала. В качестве примера приведем содержание лабораторной работы первого блока программы формирования оценочной компетенции.

Лабораторная работа «Возможности использования традиционных и инновационных оценочных средства на примере анализа контрольной работы».

Цель работы: ознакомление студентов с инновационными методами оценивания результатов выполнения контрольной работы по математике (3-й класс).

Задачи:

1. Проанализировать содержание контрольной работы, составить алгоритм ее оценивания.

2. Распределить содержание контрольной работы в соответствии с весовыми коэффициентами оценки (интегральная оценка). Для этого:

- определить весовые коэффициенты для оценки действий;
- рассчитать сумму баллов, определяющих сформированность основных умений;
- рассчитать сумму баллов за выполнение обязательной части работы;

- определить нижнюю границу для выставления удовлетворительной оценки за контрольную работу;
- разработать рекомендации по выставлению оценки;
- построить шкалу перевода баллов за контрольную работу в школьные оценки.

Выполнение лабораторной работы направлено на формирование таких компетенций, как способность к анализу, обобщению; способность нести ответственность за результаты оценочной деятельности; способность использовать на практике систематизированные теоретические знания; умение объективно оценивать деятельность учащихся.

Все продукты учебной деятельности студентов подвергались экспертизе со стороны методического объединения учителей начальных классов стажировочных площадок. Прошедшие экспертизу контрольно-оценочные материалы апробировались учителями школ, что значительно повышало эффективность формирования оценочных компетенций у студентов. Так, студенты присутствовали на обсуждении своих разработок, отвечали на вопросы учителей, записывали замечания и рекомендации учителей-практиков, чтобы их учесть в своей дальнейшей работе.

Реализация теоретического этапа образовательной программы по формированию оценочной компетенции позволяет вооружить студентов знаниями основных операциональных действий по оцениванию учебных результатов учащихся, познакомить с операциями планирования и ориентирования.

На втором этапе – практико-технологическом формируются умения анализировать образовательные стандарты, разрабатывать тесты и тестовые задания для различных возрастных категорий учащихся с использованием современных информационных и коммуникационных технологий, разрабатывать контрольно-измерительные материалы для оценивания учебных достижений учащихся (Таблица 19).

**Таблица 19 – Практико-технологический этап реализации программы формирования у студентов оценочной компетенции**

Формы занятий	Виды деятельности
Лабораторные и практические работы	Овладевают навыками работы с различными источниками информации. Совершенствуют умения отбора и использования современных оценочных средств. Овладевают правилами составления КИМов. Анализируют и систематизируют педагогические факты, явления и ситуации, связанные с оценочной деятельностью. Разрабатывают методические материалы по использованию различных контрольно-измерительных материалов. Формируют собственный портфолио достижений. Разрабатывают формы урочных и внеурочных занятий с учащимися школы. Осуществляют моделирование образовательных ситуаций.
Самостоятельная работа	Анализируют образовательные стандарты, профессиональный стандарт. Изучают учебную и научно-методическую литературу по вопросам разработки контрольно-измерительных материалов для различных возрастных категорий учащихся. Отрабатывают навыки использования оценочных технологий в образовательном процессе. Совершенствуют навыки проведения диагностики учебных достижений учащихся.

Реализация практико-технологического этапа в системе дуального обучения малоэффективна без активного участия тьюторов стажировочных площадок.

Так, проведение лабораторных работ способствовало формированию умений анализировать педагогические факты и явления; усвоению понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность»; умению добывать информацию из различных источников, использовать в своей педагогической деятельности инновационные средства оценивания учебных достижений обучающихся. Организационно-педагогическое сопровождение тьюторов в осуществлении практических навыков реализуется через оказание консультативной и экспертной помощи. В качестве примера представим задания, выполняемые во время лабораторных работ.

1. Составить в виде развернутого плана описание этапов работы по составлению портфолио.

2. Сформулировать правила составления контрольно-измерительных материалов различной формы.

3. Составить два варианта расчета рейтинговой системы оценки знаний учащихся. Определить значение и место рейтинговой системы в учебном процессе. Ответить на вопросы:

- чем интересна рейтинговая система для учащегося?
- чем интересна рейтинговая система для учителя?
- почему рейтинговую систему еще называют накопительной?
- как определяются контрольные точки для рейтингового контроля?
- как рассчитываются рейтинговые баллы?
- за какие виды работ можно повысить рейтинговый балл?
- за какие «провинности» можно снизить рейтинговый балл?
- за что начисляются бонусные и штрафные баллы?

4. Провести анализ содержания основной образовательной программы, выявить ее соответствие (несоответствие) ФГОС. Определить минимальное число заданий по всем разделам программы. Заполнить Таблицу 20.

**Таблица 20 – Минимальное количество заданий по разделам программы**

Разделы	Требования к подготовке			
	Базовые	Повышенные	Всего	В%
1	8 заданий	4 задания	12 заданий	Например, 35%
2				
Сумма				

Выполняя подобного вида лабораторные работы, студенты включаются в квазипрофессиональную деятельность – изучают нормативные документы (в данном случае основную образовательную программу), выполняют подготовительную работу по организации оценочной деятельности, анализируют, прогнозируют, определяют возможности рисков и решения возможных проблем. Все вышеописанные действия направлены на формирование алгоритма оценочных действий за счет поэтапного включения новых действий и опера-

ций, осуществляемых под руководством тьюторов на стажировочных площадках.

По завершении второго этапа с участием тьюторов стажировочных площадок, наставников и преподавателей колледжа проведена рефлексия проделанной работы и оценка портфолио студентов. Особо ценно участие тьюторов в качестве экспертов, которые придают анализу оценочной деятельности студентов практикоориентированный характер.

Третий этап – деятельностный направлен на формирование самостоятельности, выражающейся в умении проводить самоанализ, самооценку, саморегуляцию, работать над самосовершенствованием и саморазвитием (Приложение 5).

На данном этапе формируется способность ориентации в деятельности, выражающаяся в свободном владении студентом алгоритмом оценивания, умении при необходимости выйти за рамки алгоритма. Основной формой деятельности студентов на данном этапе выступают самостоятельная работа с методической, научной литературой, различными источниками информации; использование информационно-коммуникативных технологий, применение самоанализа и самооценки; поиск путей сотрудничества с одногруппниками, реализация собственной оценочной деятельности в решении ситуативных задач и в работе над проектами, самоконтроль (рефлексия). Наиболее эффективной формой обучения на этом этапе является консультация тьютора, а также наблюдения наставников за их оценочной деятельностью на уроках (Таблица 21).

**Таблица 21 – Деятельностный этап реализации программы формирования оценочной компетенции студентов**

Формы занятий	Виды деятельности
Педагогическая практика	<p>Изучают программу педагогической практики.                      Формируют профессионально-ценностные ориентации. Включаются в развивающую среду для овладения разнообразными видами и формами педагогической и оценочной деятельности, развития социально-ролевых отношений.                      Решают педагогические задачи по организации оценивания, разрешают проблемные ситуации.                      Изучают и используют в работе нормативно-правовую и учебно-методическую документацию.                      Анализируют планы учебной и внеклассной работы с учащимися.                      Заполняют дневник практики.                      Подготавливают отчетную документацию.                      Заполняют портфолио достижений.</p>
Самостоятельная работа	<p>Изучают нормативно-правовую, учебную и научно-методическую документацию.                      Используют информационно-коммуникационные технологии для подготовки и реализации оценочной деятельности.                      Участвуют в квазипрофессиональной деятельности.                      Осуществляют самоанализ, самооценку и саморефлексию.                      Разрабатывают контрольно-измерительные материалы, развивают оценочные умения и навыки.                      Разрабатывают новые формы занятий с учащимися.                      Разрабатывают планы-конспекты уроков и планы проведения контрольных мероприятий.</p>

Ключевым элементом деятельностного этапа стала педагогическая практика, в ходе которой была реализована технология портфолио – индивидуальная накопительная оценка достижений конкретного студента. Портфолио позволяет перенести центр тяжести с оценки на самооценку, задокументировать достигнутые результаты, создать своеобразный банк лучших методических разработок.

Технология портфолио предполагала заполнение дневника педпрактики, в котором студенты фиксировали анализ этапов оценочной деятельности учителя, используемых им методов, способов, видов и форм оценивания, проводили самоанализ. Набор документов и материалов портфолио студент осуществлял самостоятельно, включая в него разработанные тесты, задания для контрольных работ, лучшие конспекты уроков, собственную систему

рейтинговых оценок, благодарности и благодарственные письма за эффективную работу.

В соответствии с программой содержание практики разделено на два этапа: пропедевтический и основной. Во время пропедевтического этапа обсуждались и анализировались нормативные документы, определяющие контрольно-оценочную деятельность учителя начальных классов, выявлялись и обсуждались особенности этой деятельности в условиях начального образования, а также собственная оценочная деятельность студентов-практикантов.

Основной этап практики включает следующие блоки, необходимые для исследования нашей проблемы: «Контрольно-измерительные материалы и оценочные процедуры», «Технологии контроля и оценки субъектов учебной деятельности в течение учебного года».

Цель основного этапа практики – освоение позиций «Пользователь» и «Разработчик».

Исходя из того, что разработка инструментов, а тем более процедур оценок требует длительного времени, мы разделили время практики на два этапа: очно-заочный (продолжительностью 1 семестр) и очный (практика-погружение продолжительностью 1 семестр).

В зависимости от возможностей и потребностей самой школы-площадки студент прикрепляется к определенному классу на семестр очно-заочной практики. В течение каждого семестра студент взаимодействует с определенной группой детей, чтобы иметь возможность наблюдать за тем, как педагог решает возникающие образовательные задачи, а также самостоятельно ставить такие задачи и подбирать или разрабатывать необходимый методический материал или измерители/процедуры оценки.

*Очная* часть этого этапа практики проводилась в виде установочной встречи по каждому из содержательных блоков и профессиональных консилиумов для решения сложных задач в совместно распределенной деятельности.



В ходе очно-заочного этапа студенты наблюдали, анализировали, разрабатывали, конструировали и апробировали материалы для решения отдельных образовательных задач в конкретных классах под руководством педагога-тьютора из образовательного учреждения и педагога-супервайзера. Супервайзер посещал занятия и заполнял специальную форму опросника по итогам проведенного занятия.

Такая пролонгированная организация практики позволила студентам научиться работать в рефлексивном ключе (выдвигая и опробуя гипотезы), а также помочь освоить профессиональную культуру изготовления валидного и надежного инструментария (Приложение 3).

Реализация *диагностико-результативного* компонента модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа осуществлялась через оценивание преподавателем уровня сформированности оценочной компетенции студента, самооценивание студентами данного вида деятельности. Результаты педпрактики защищались на открытом занятии в форме смотра-конкурса, где студенты презентовали свои портфолио. В состав жюри были включены тьюторы и супервайзер педагогической практики, которые по установленным критериям оценивали портфолио. В качестве критериев были определены следующие показатели: структурирование материалов портфолио, аккуратность и наглядность представленного материала; наличие собственных методических находок, лучших работ учащихся; наличие отзывов супервайзеров и тьюторов педагогической практики, копий официальных документов, грамот, благодарственных писем и др. По итогам смотра-конкурса был сделан вывод о том, что оценочная деятельность выступает одним из основных элементов человеческой деятельности, она позволяет сравнить выполненную работу с эталоном, выявить уровень и качество деятельности.

При организации проверки качества освоения изученного материала нами была использована технология составления синквейна, которая является формой свободного творчества и направлена на оценку умения студента на-

ходить в учебном материале главные учебные элементы, делать заключение в кратких и емких выражениях. Составление синквейна осуществляется по определенным правилам составления строк:

- первая – одно слово существительное, обозначающее тему синквейна;
- вторая – два прилагательных, раскрывающих тему синквейна;
- третья – три глагола, описывающих действия;
- четвертая – фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, в котором студент через собственное отношение раскрывает тему. Это может быть не только собственное выражение, но и крылатое выражение, цитата, пословица;

- пятая – слово – заключительное выражение, задающее посыл к новому обсуждению темы, позволяющее выразить собственное отношение к теме.

Результатом составления синквейна выступает оценка знания содержания учебного материала; умение выделять наиболее точные характеристики изучаемого явления, умение переносить полученное знание в решение новой учебной задачи.

Приведем пример синквейна, составленный студенткой 4-го курса факультета начальных классов М. Бурдуковской:

- Контроль.
- Сложный и нужный.
- Подбирать, проверять, заполнять бланки.
- Терпенье и труд все перетрут.
- Необходимость.

Для подведения итогового балла работы студента за семестр нами была реализована рейтинговая система оценки. Цель разработки рейтинговой системы заключалась в возможности осуществления накопительной оценки, выставления большего числа баллов, по которым возможно определение рейтинговой позиции студента в группе, на курсе, повышение мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы, подготовки к занятиям, сни-

жение риска случайности при сдаче зачета и текущих аттестационных испытаний.

Рейтинговые баллы выставлялись после прохождения контрольной точки. В качестве контрольной точки выступают аттестационные мероприятия. Необходимое число контрольных точек и максимальный вес каждой точки (в баллах) приведен в Таблице 22.

**Таблица 22 – Начисление баллов за аттестационные мероприятия**

Виды аудиторной и внеаудиторной работы	Количество баллов	Количество аттестационных мероприятий	Максимальное количество баллов	Штраф
Тестирование на знание теоретического материала каждой лекции	2	6	12	-1
Выполнение домашних заданий в срок	2	9	18	-1
Выполнение лабораторных работ	2	6	12	-2
Активность на лекции, семинаре	4	-	4	
Выполнение дополнительных видов работ	2	2	4	
Подготовка доклада на семинарское занятие	4	1	4	
Подготовка реферата	5	1	5	
Выполнение исследовательского проекта	10	1	10	
Итоговое тестирование	31	1	31	-10
Штрафные баллы за несоблюдение сроков предоставления работ контрольных точек				
<b>ИТОГО</b>			<b>100</b>	

Рейтинговая система позволила систематизировать работу студентов в течение всего семестра; организовать диагностику учебной деятельности; повысить посещаемость, дисциплину; учесть психологические особенности молодежной аудитории; обеспечить предсказуемость итоговой оценки; стимулировать творческое отношение к учебной деятельности.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами было соблюдено второе педагогическое требование – освоение алгоритма поэтапной реализации компонентов оценочной деятельности.

Требование распространялось на все стадии и компоненты модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа. Так, на стадии планирования нами был разработан алгоритм оценивания, на

основе которого студент мог самостоятельно разработать план реализации собственной оценочной деятельности (Приложение 6).

Эвристико-алгоритмические процедуры были реализованы через специально разработанный комплекс заданий, включающий деловые игры, исследования, беседы, диспуты, дискуссии и др. При разработке заданий нами использовались различные группы методов: проблемно-поисковые, формирования познавательного интереса и воздействия на личность. Выполнение заданий осуществлялось в ходе аудиторных занятий, в период прохождения педагогической практики, на этапе самостоятельной работы.

Так, в период прохождения педагогической практики студентам было дано задание организовать наблюдение за деятельностью учителя с подробным описанием каждого шага оценивания по схеме:

1. Подготовка к оценочной деятельности.
2. Набор необходимых средств для осуществления контроля.
3. Способы оценивания.
4. Интерпретация результатов оценки.

Выполняя подобные задания, студенты осваивали последовательность основных оценочных действий, отрабатывали и варьировали содержание учебного материала.

На заключительном этапе была организована деловая игра «Манипуляция», где студенты учились реализовывать разные социальные роли. К примеру, выбирался студент на роль «робота», все остальные студенты создавали для него алгоритм действий по оценке знаний учащегося. Если алгоритм был совершенен, то робот производил объективное оценивание. Выполняя такого рода задание, студенты постигали воспитательную функцию оценки.

Далее экспериментальным группам было дано задание на описание структуры алгоритма. Анализ ответов студентов позволяет сделать вывод о том, что более 90% студентов усвоили структуру алгоритма оценочной деятельности и способны составлять краткий и развернутый алгоритм оценочной деятельности для любого вида оценивания.

Рассмотрим результаты выполнения третьего педагогического требования – использование квазипрофессиональной деятельности для решения задач оценивания.

Квазипрофессиональная деятельность состояла в моделировании профессиональных ситуаций в дуальном учебном процессе, где основная доля времени отводилась педагогической практике. Это позволило организовать взаимодействие участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений, проверить знания, умения и навыки общения с детьми, проведения индивидуальных бесед, организации работы с классным коллективом, развить профессионально-педагогическую культуру, педагогическую рефлексию, творческое мышление, организаторские способности студента.

На завершающем этапе реализации диагностико-результативного компонента модели нами была применена технология зачета «Профессиональная проба». Студенту предлагалось проанализировать фрагмент урока формирования новых знаний и выполнить задания. Приведем пример задания.

На уроке по теме «Состав слова» учитель поставил задачу пронаблюдать за употреблением приставок в речи, за их значением. Он использовал для работы связный текст: «Осеннее утро. Мы входим в лес. На земле мягкий золотой ковер. Подходим к березке. Как красива она в осеннем наряде! Отходим от нее и переходим через овраг. Там колхозное поле. Обходим его и снова входим в лес. Мы уходим из леса в прекрасном настроении».

Выполните задания:

- Оцените правомерность поставленной задачи и способа ее решения. Какое методическое решение (или какие) предложили бы Вы?

- Определите, есть ли в тексте (в целом довольно искусственном, созданном специально для такого упражнения) удачные моменты. Предложите компромиссный вариант, при котором учитель выполнил бы ту работу, которую запланировал, но при этом постарался уберечь детей от повторения речевых погрешностей, имеющих в тексте.

- Подберите и обоснуйте упражнения для первичного закрепления формируемого на данном уроке понятия.

- Определите задачи урока.

- Проанализируйте конспект урока.

По окончании эксперимента студенты экспериментальных групп приняли участие в демонстрационном квалификационном экзамене, который можно назвать стартапом в выявлении уровня сформированности оценочной компетенции. Отличительная особенность данной формы итоговой аттестации заключается в том, что содержание заданий максимально приближено к ситуациям профессиональной деятельности и носит практикоориентированный, комплексный характер. В нашем случае представляли интерес задания, направленные на проверку оценочной компетенции внутри профессионального модуля.

Приведем пример задания: Проанализируйте подготовительную работу к написанию сочинения, составьте свой вариант и выполните задания. «На уроке подготовки к созданию художественной миниатюры учитель прочитал ребятам сочинение девочки из другой школы: «В весеннем парке. Вчера мы ходили в парк. Мы смотрели, как он выглядит. Небо было голубым. Тучки напоминали барашков. Молоденькая травка расстелилась пушистым ковром. Береза стояла, как девушка в белом сарафане. А дуб был словно богатырь с раскинутыми руками. На зеленом пригорке стояла лиственница. Она была как зеленое пятнышко. Мне понравилось в весеннем парке».

Условия выполнения задания: время выполнения – 60 минут; время на представление и защиту выполненного задания – 15 минут. При выполнении задания можно пользоваться текстом Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО); образовательными программами для начального общего образования; комплектами учебников и учебных пособий по разнообразным УМК.

Для независимой оценки уровня сформированности ОК и ПК была создана группа экспертов, в которую вошли сертифицированные эксперты Worldskills. К их числу относятся разные группы экспертов:

1-я группа – эксперты, которые прошли обучение по программам Союза «Worldskills Россия» и имеют свидетельства о праве проведения сетевого или регионального чемпионата;

2-я группа – эксперты, прошедшие обучение по программам Союза «Worldskills Россия» и имеющие свидетельства о праве оценки выполнения заданий демонстрационного экзамена.

В состав экспертов также были включены главный эксперт, осуществляющий организацию деятельности экспертной группы, и технический эксперт, отвечающий за техническое состояние оборудования и соблюдение норм охраны труда и техники безопасности.

Оценивание результатов выполнения экзаменационных заданий осуществлялось с использованием оценочных ведомостей, которые были внесены в систему CIS. По окончании процедуры состоялось итоговое заседание экспертной группы и составлен протокол. С использованием систем CIS и Esim осуществлена автоматизированная обработка оценок, синхронизация с персональными данными, содержащимися в личных профилях участников, и сформирован электронный файл по каждому участнику, прошедшему демонстрационный экзамен, с указанием результатов экзаменационных заданий в разрезе выполненных модулей. Результаты экзамена продемонстрировали высокий уровень оценочной компетенции у студентов экспериментальных групп.

На основании вышеизложенного можно сформулировать основные выводы:

1. Реализация процесса формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в дуальном обучении показала действенность структурно-функциональной модели.

2. Формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа основывается на освоении специальных заданий по алгоритму: отбор, систематизация и обобщение материалов из различных источников, разработка методических материалов, организация учебного процесса с использованием ИКТ-технологий, разработка электронных контрольно-измерительных и диагностических материалов, включение в квазипрофессиональную деятельность, участие в конкурсах, создание портфолио.

3. Представленная структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа имеет все характеристики универсальности, поэтому ее можно использовать при организации профессиональной подготовки будущих преподавателей различных учебных дисциплин.

4. Выделенные педагогические условия эффективного функционирования модели действительно обеспечивают непрерывность процесса на всех стадиях реализации модели, во всех ее компонентах.

### **2.3. Анализ результатов реализации модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе их дуального обучения**

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный этап экспериментальной апробации структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов при дуальном обучении с целью выявления динамики уровня сформированности оценочной компетенции студентов. Задачами данного эксперимента явились анализ эмпирических данных, позволяющих выявить эффективность разработанной модели, оценка и интерпретация полученных результатов. Проверка эффективности модели формирования оценочной компетенции проводилась по трем критериям: мотивационно-ценностному, деятельностному, когнитивному. Для доказательства достоверности полученных результатов были использованы методы математической статистики (критерий  $\chi^2$ ).



Распределение студентов по уровням сформированности мотивационно-ценностного критерия оценочной компетенции на заключительном этапе эксперимента представлено в Таблице 23.

**Таблица 23 – Уровни сформированности мотивационно-ценностного критерия оценочной компетенции (итоговый срез)**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции					
		Репродуктивный		Частично продуктивный		Продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	30	12	40	13	43	5	17
ЭГ-1	30	6	20	12	40	11	40
ЭГ-2	30	5	17	18	60	17	23

$\chi^2$  (итоговый срез):

$\chi^2$ в КГ и ЭГ -1	7,58
$\chi^2$ в КГ и ЭГ -2	10,18

При степени свободы  $h=2$ ,  $P_{0,05} = 5,991$  значение критерия  $\chi^2$  попадает в зону значимости. Мы отмечаем различия между экспериментальной и контрольной группами.

Динамика мотивационно-ценностного критерия оценочной компетенции показана на Рисунках 4,5.

## Констатирующий этап

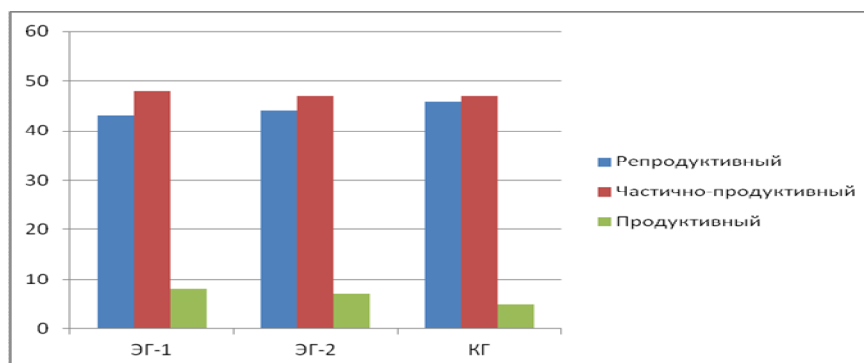


Рисунок 4 – Уровень сформированности мотивационно-ценностного критерия в экспериментальной и контрольной группах на начало эксперимента

## Формирующий этап

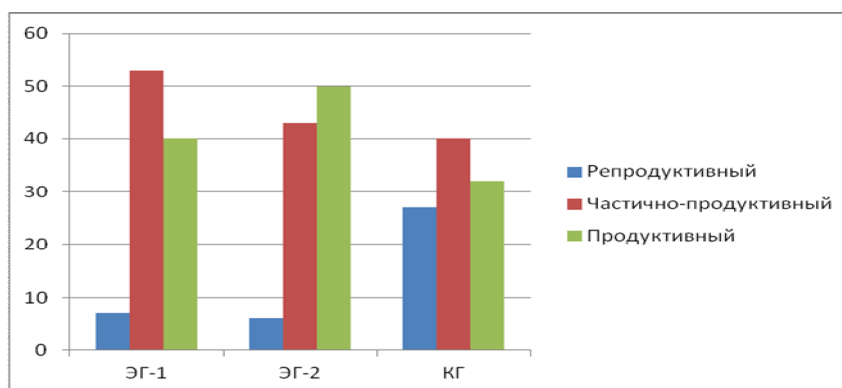


Рисунок 5 – Уровень сформированности мотивационно-ценностного критерия в экспериментальных и контрольной группах на конец эксперимента

Представленные в диаграммах данные по показателям мотивационно-ценностного критерия свидетельствуют, что количество студентов, находящихся в начале эксперимента на репродуктивном уровне, снизилось во всех трех группах:

- в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) на 23% (с 43% до 20),
- во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) на 29% (с 46% до 17),
- в контрольной группе (КГ) на 16% (с 56% до 40).

Количество студентов, находящихся по показателям мотивационно-ценностного критерия на частично продуктивном уровне, по сравнению с

констатирующим этапом эксперимента, в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) уменьшилось на 13% (с 53% до 40), во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) уменьшилось на 27% (с 46% до 17), в контрольной группе (КГ) уменьшилось на 16% (с 56% до 40).

Количество студентов, находящихся на продуктивном уровне по мотивационно-ценностному критерию, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, увеличилось во всех группах:

в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) на 36% (с 4% до 40),  
во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) на 23% (с 0% до 23),  
в контрольной группе (КГ) на 6% (с 11% до 17).

Таким образом, показатели мотивационно-ценностного критерия свидетельствуют о положительной динамике формирования оценочной компетенции: наблюдается снижение количества студентов, находящихся на репродуктивном уровне, и, соответственно, увеличение количества студентов, находящихся на прагматическом уровне. Динамика показателей контрольной группы по данному критерию невелика, но значительна: наблюдается тенденция перехода студентов с репродуктивного на продуктивный уровень развития оценочной компетенции. Реализация комплекса педагогических условий также положительно влияет на мотивацию студентов к организации оценочной деятельности. Наиболее значительные показатели – во второй экспериментальной группе (ЭГ-2), где все три педагогических условия реализованы в комплексе.

На контрольном этапе эксперимента был определен уровень сформированности когнитивного критерия оценочной компетенции. Результаты представлены в Таблице 24.

**Таблица 24 – Уровни сформированности когнитивного критерия оценочной компетенции (итоговый срез)**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции					
		Репродуктивный		Частично продуктивный		Продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	30	17	56	11	36	2	6
ЭГ-1	30	8	26	16	53	6	21
ЭГ-2	30	4	13	17	56	9	31

$\chi^2$  (итоговый срез)

$\chi^2$ в КГ и ЭГ -1	2,41
$\chi^2$ в КГ и ЭГ -2	14,38

При степени свободы  $h=2$ ,  $P_{0,05}=5,991$  значение критерия  $\chi^2$  попадает в зону значимости в контрольной и второй экспериментальной группах, первой и второй экспериментальной группах.

### Констатирующий этап

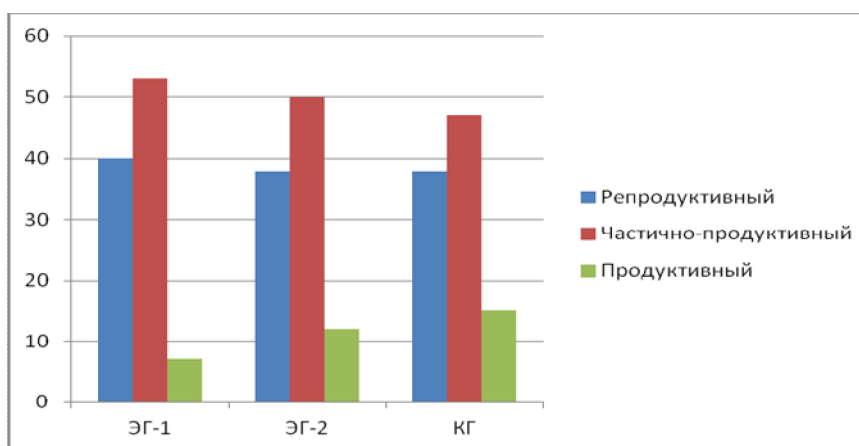


Рисунок 6 – Уровень сформированности когнитивного критерия в экспериментальных и контрольной группах на конец эксперимента, % от общего количества студентов

Данные по когнитивному критерию, представленные на Рисунках 6,7, свидетельствуют, что количество студентов, находящихся на репродуктивном уровне, во всех трех группах снизилось, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента:

- в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) на 37% (с 50% до 13),

- во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) на 40% (с 53% до 13),
- в контрольной группе (КГ) на 12% (с 68% до 56).

### Формирующий этап

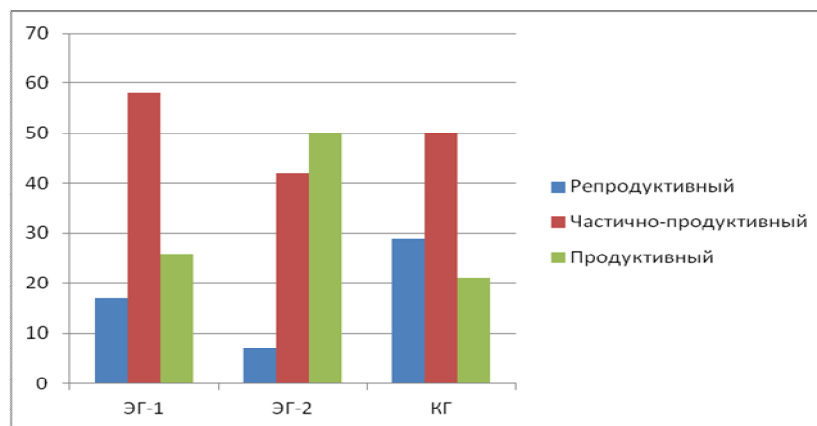


Рисунок 7 – Уровень сформированности когнитивного критерия в экспериментальных и контрольной группах на конец эксперимента, % от общего количества студентов

Количество студентов, находящихся на продуктивном уровне, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) возросло на 23% (с 7% до 30), во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) возросло на 26% (с 4% до 30), в контрольной группе (КГ) возросло на 3% (с 47% до 50).

Таким образом, также наблюдается положительная динамика по когнитивному критерию оценочной компетенции: снижение количества студентов, находящихся на репродуктивном уровне, и увеличение количества студентов, находящихся на продуктивном уровне.

Далее рассмотрим распределение студентов по уровням сформированности деятельностного критерия оценочной компетенции (Таблица 25).

**Таблица 25 – Распределение студентов по уровням деятельностного критерия сформированности оценочной компетенции по окончании эксперимента**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции					
		Репродуктивный		Частично продуктивный		Продуктивный	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	30	12	24	12	57	8	13
ЭГ-1	30	9	20	11	55	10	11
ЭГ-2	30	6	13	12	57	12	15

$\chi^2$  (итоговый срез)

$\chi^2$ в КГ и ЭГ-1.....	1,74
$\chi^2$ в КГ и ЭГ-2.....	4,41
$\chi^2$ в КГ и ЭГ-3.....	17,23

При степени свободы  $h=2$ ,  $P_{0,05}=5,991$  статистически различимой является лишь экспериментальная группа (ЭГ-2). Это подтверждает гипотезу о том, что реализация структурно-функциональной модели позволяет качественно повысить уровень сформированности оценочной компетенции студентов. Уровень мотивации студентов к овладению оценочной деятельностью постепенно повышается. Решение основных задач оценивания с использованием квазипрофессиональной деятельности позволяет добиться высокой мотивации студентов, их уверенности в своих силах и знаниях.

### Констатирующий этап

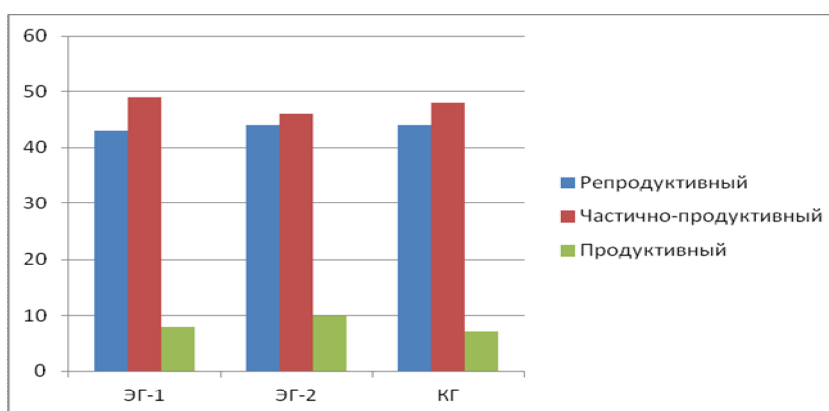


Рисунок 8 – Уровень сформированности деятельностного критерия в экспериментальных и контрольной группах на начало эксперимента, % от общего количества студентов

## Формирующий этап

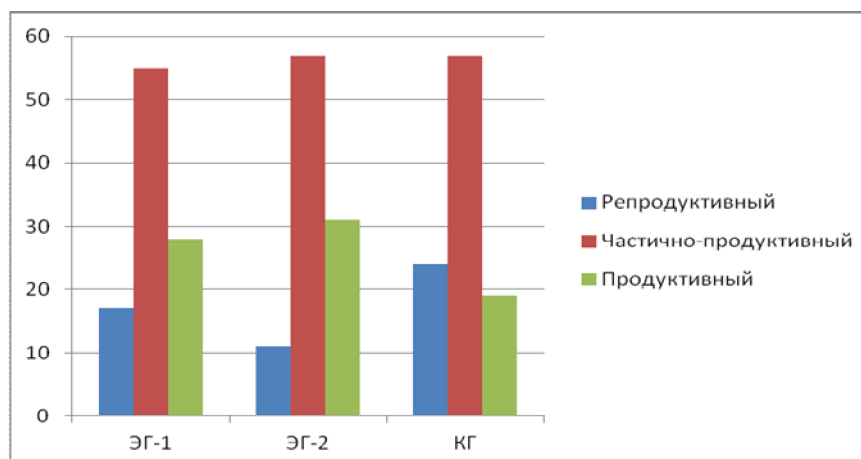


Рисунок 9 – Уровень сформированности деятельностного критерия в экспериментальных и контрольной группах на конец эксперимента, % от общего количества студентов

Данные по показателям деятельностного критерия, представленные на рисунках 8,9 позволяют сделать вывод о том, что количество студентов, находящихся на репродуктивном уровне оценочной компетенции, во всех трех группах снизилось, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента: в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) на 13% (с 43% до 30), во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) на 26% (с 46% до 20), в контрольной группе (КГ) на 21% (с 45% до 24).

Количество студентов, по показателям деятельностного критерия находящихся на прагматическом уровне, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента, в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) возросло на 4% (с 11% до 15), во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) возросло на 7% (с 8% до 15), в контрольной группе (КГ) увеличилось на 9% (с 48% до 57).

Таким образом, наибольшая положительная динамика наблюдается во второй экспериментальной группе (ЭГ-2): уменьшение показателей на репродуктивном и частично продуктивном уровнях и повышение показателей на продуктивном уровне.

Сравнительный анализ результатов экспериментальных групп позволяет сделать вывод, что реализация разработанной нами процессно-функциональной модели дает высокие показатели по всем критериям оценочной компетенции.

Динамика общего уровня оценочной компетенции от начального к итоговому срезу представлена на Рисунках 10,11.

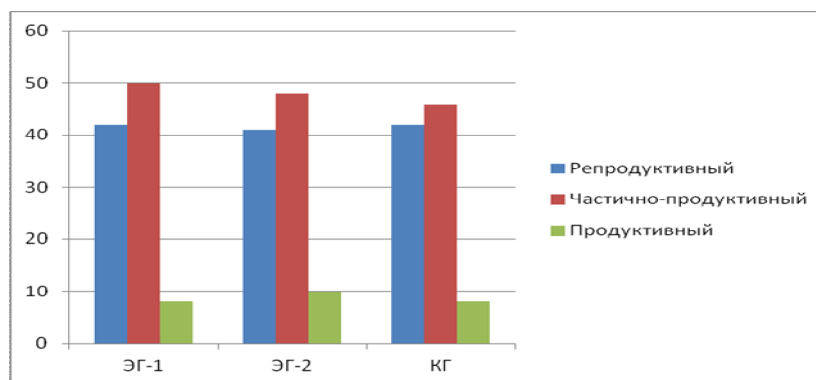


Рисунок 10 – Уровень сформированности оценочной компетенции на начало эксперимента, % от общего числа студентов

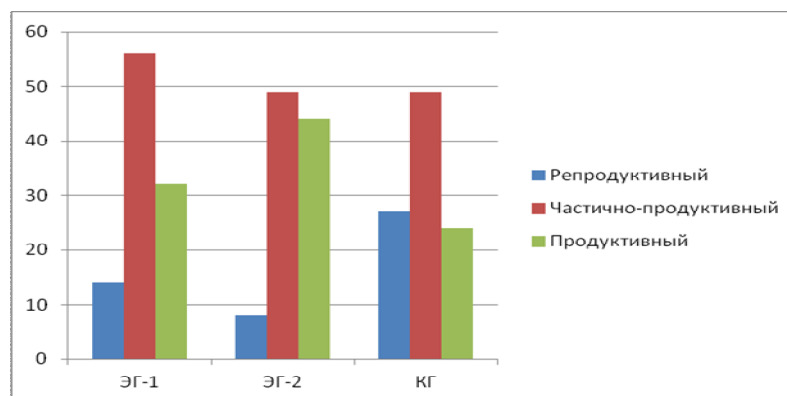


Рисунок 11 – Уровень сформированности оценочной компетенции на конец эксперимента, % от общего числа студентов

Результаты итогового распределения студентов по уровням сформированности оценочной компетенции представлены в Таблице 26.



**Таблица 26 – Распределение студентов по уровням сформированности оценочной компетенции в конце эксперимента, чел.**

Группа	Кол-во студентов	Уровни сформированности оценочной компетенции		
		Репродуктивный	Частично продуктивный	Продуктивный
ЭГ-1	30	7	13	10
ЭГ-2	30	4	16	10
КГ	30	16	4	10

Результаты разброса групп при степени свободы  $h=2$ , уровне значимости  $P_{0,05}$  и граничном значении, равном 5,991 выглядят следующим образом:

$\chi^2$ в КГ и ЭГ-1.....	3,61
$\chi^2$ в КГ и ЭГ-2.....	9,77
$\chi^2$ в КГ и ЭГ-3.....	11,44

Результаты эксперимента позволяют сделать вывод: число студентов, соответствующих продуктивному уровню оценочной компетенции, в ЭГ-1 увеличилось на 23 %, в ЭГ-2 – на 33 %. В контрольной группе образовательный процесс протекал в обычном штатном режиме, число студентов, соответствующих продуктивному уровню оценочной компетенции, изменилось незначительно (15%). Анализ результатов итогового среза показывает, что выделенные нами педагогические условия в отдельности и в совокупности обуславливают переход студентов на интегративный уровень оценочной компетенции. Результаты, полученные в первой экспериментальной группе (ЭГ-2), свидетельствуют о том, что формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа эффективнее при реализации модели, дает качественный прирост показателей сформированности у них оценочной компетенции, причем каждое педагогическое условие обуславливает степень выраженности других.

Обработка экспериментальных данных методом математической статистики (критерий  $\chi^2$ ) показала, что различие в оценочной компетенции находится на уровне значимости 0,05.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

Результаты формирующего этапа экспериментальной работы подтвердили существенные позитивные изменения в уровне сформированности у студентов педагогического колледжа оценочной компетенции в условиях дуального обучения. Как показывают полученные экспериментальные результаты, а также данные монографического исследования участников экспериментальных групп, в сравнении с данными монографического исследования студентов контрольной группы, наблюдается положительная динамика результатов преобразующего эксперимента. Это свидетельствует о том, что взаимодействие учебно-производственных сред педагогического колледжа и стажировочных площадок в условиях дуального обучения позволило значительно повысить эффективность формирования профессиональных компетенций у студентов педагогического колледжа, в том числе и оценочной компетенции.

В ходе ознакомления с результатами эксперимента по формированию умений оценочной деятельности почти все преподаватели высоко оценили результаты взаимодействия колледжа со школами. Преподаватели указывали, что формирование оценочной деятельности стало протекать значительно эффективнее в условиях взаимодействия со школьными учителями, проведения лабораторных работ на базе школ, а также пролонгированной формы педагогической практики. Если раньше этот компонент профессиональной подготовки студентов у преподавателей вызывал опасение, то в условиях дуального обучения процесс формирования оценочной деятельности упростился и стал более эффективным, о чем свидетельствовали результаты наблюдения за организацией учебной деятельности учащихся начальных классов студентами на педагогической практике.

Так, в процессе обсуждения результатов эксперимента с преподавателями педагогического колледжа, где обучались студенты экспериментальных групп, выяснилось, что 79% опрошенных преподавателей отметили, что именно взаимодействие колледжа со стажировочными площадками позволи-

ло успешно решить эту застарелую проблему в профессиональной подготовке студентов. Об этом же свидетельствовали данные анкетирования студентов и наставников по разработанным анкетам (Приложения 5, 6).

Анализ анкет показал, что 86 % студентов полностью удовлетворены системой дуального обучения, что она положительно сказалась на качестве их профессионального образования. 72 % наставников – учителей стажировочных площадок также выразили удовлетворение такой формой взаимодействия школы и колледжа. Вместе с тем 18 % наставников не совсем удовлетворены системой дуального обучения, указав на некоторые организационные издержки, не соответствующую моральным и временным затратам оплаты их труда. Кроме морального поощрения учителя хотели бы повышения уровня материального поощрения, справедливо указывая на возросшую при внедрении дуальной системы обучения нагрузку.

Мы согласились с мнением учителей и организовали работу по обсуждению с администрациями образовательных организаций указанных недостатков.

Таким образом, организованная экспериментальная работа позволила получить положительную динамику изменений по всем показателям сформированности оценочной компетенции студентов педагогических колледжей в условиях дуального обучения. Разработанный и примененный в ходе эксперимента оценочный аппарат обладает всеми признаками непротиворечивости и адекватности, что подтверждено результатами статистической обработки полученных данных. Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения признана эффективной.

### **Выводы по второй главе**

1. Целью организации экспериментальной работы была проверка достоверности разработанной нами структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в усло-

виях дуального обучения. Экспериментальная работа была организована в два этапа: организационный и основной, которые предполагали реализацию констатирующего и преобразующего экспериментов.

На организационном этапе экспериментальной работы осуществлялась реализация педагогических условий организации системы дуального обучения, которая позволила внедрить ее в процессе профессиональной подготовки учителей начальных классов в педагогических колледжах городов Белгород, Уфа, Улан-Удэ.

2. В ходе констатирующего эксперимента мы разработали специальную программу диагностических методик с целью выявления уровня сформированности оценочной компетенции. Методика нашла свое выражение в совокупности двух групп методов определения уровня оценочной компетенции.

Первая группа – методы выявления уровня развития оценочной компетенции.

Вторая группа – методы выявления состояния и особенностей практической реализации оценочной компетенции.

Для диагностики исходных уровней сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа мы определили критерии: мотивационно-ценностный, деятельностный, когнитивный – и использовали шкалу уровневой оценки, включающую три уровня: репродуктивный, частично продуктивный, продуктивный.

Выделенные критерии и уровни сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа и проведенные диагностические процедуры в рамках констатирующего эксперимента позволили сделать выводы об исходных уровнях оценочной компетенции студентов.

1. Существенных различий между уровнями сформированности оценочной компетенции у студентов экспериментальной и контрольной групп не обнаружено.

2. Результаты выявления исходного уровня сформированности оценочной компетенции студентов педагогических колледжей позволили сделать

вывод о недостаточной подготовке студентов к оценочной деятельности, их низкой мотивации и малой заинтересованности в ее осуществлении.

Все вышеизложенное свидетельствовало о необходимости реализации разработанной нами структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции в условиях дуального обучения.

3. Преобразующий эксперимент был направлен на проверку предположения о том, что реализация модели формирования оценочной компетенции в условиях дуального обучения обеспечит положительную динамику уровня сформированности оценочной компетенции студентов педагогического колледжа, выражающегося в повышении образовательных результатов студентов, уровня их мотивации к учебной и оценочной деятельности, изменении отношения к оценочной и профессиональной деятельности.

4. Проверка эффективности разработанной нами структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов проводилась также по трем критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностному. Основными показателями сформированности оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа стали: приведение в стройную логическую систему знаний о сущности и структуре оценочной деятельности; формирование способности проектировать, анализировать и оценивать результаты собственной оценочной деятельности; устойчивая мотивация и заинтересованность в оценочной деятельности; появление новых ценностных ориентаций студентов и способность студентов формировать новые ценностные ориентации у учащихся. По результатам мониторинга сформированности оценочной компетенции студенты были распределены на три уровня: репродуктивный, частично продуктивный, продуктивный.

5. Достоверность полученных результатов была проверена и доказана путем применения методов математической статистики по критерию  $\chi^2$  (хи-квадрат), в результате которых выявлены различия в формировании оценочной компетенции студентов экспериментальных и контрольных групп до и

после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы и определены причины имеющихся различий.

6. Преобразующий этап эксперимента показал, что для эффективной реализации модели формирования оценочной компетенции в дуальном обучении важно соблюдать комплекс необходимых и достаточных педагогических условий: применение современных педагогических технологий для формирования эмоционально-ценностного отношения к оценочной деятельности; применение алгоритмических подходов для поэтапного усвоения компонентов оценочной деятельности; использование квазипрофессиональной деятельности для решения основных оценочных задач.

7. Реализация разработанной структурно-функциональной модели формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в дуальной системе обучения показала высокую действенность модели.

Формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения предполагает реализацию комплекса методических приемов и средств организации квазипрофессиональной деятельности студентов. К наиболее эффективным из них относятся подбор учебных материалов из разных информационных источников, создание собственных методик и технологий организации учебного процесса, в том числе с использованием ИКТ-технологий, разработка электронных контрольно-измерительных материалов, организация конкурсов профессиональной пробы, участие в демонстрационном экзамене, создание портфолио.

8. Представленная структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения обладает свойством универсальности, что выражается в возможности ее использования при изучении различных учебных дисциплин, а также при осуществлении подготовки будущих учителей различных специальностей, что обуславливает практическую ценность проведенного исследования.

9. Выделенные педагогические условия эффективного функционирования структурно-функциональной модели действительно обеспечивают непрерывность процесса на всех стадиях реализации модели, во всех ее компонентах.

10. Практикоориентированность процесса формирования оценочной компетентности на основе дуального обучения, предполагающая педагогическое взаимодействие двух учебно-производственных сред – педагогического колледжа и стажировочной площадки, значительно повышала эффективность данного процесса, что нашло отражение в результатах экспериментальной работы.

В ходе формирования профессиональных умений в совместно распределенной деятельности, в процессе педагогической практики в условиях дуального обучения студентами педагогического колледжа осваивались следующие позиции:

- «пользователь» (заданий и оценочных процедур),
- «разработчик» (заданий и оценочных процедур).

Если уровень умения – это степень свободы владения предметом, то позиция – это характер отношения субъекта к другому субъекту. Задачи двух уровней – пользовательского и конструктивного – соотносятся с одной из профессиональных позиций, благодаря этому каждый уровень профессионального умения может быть освоен сначала по отношению к другому человеку, а уже потом быть интериоризированным, что обеспечивает формирование личностно-профессиональной позиции будущих учителей начальных классов.

## Заключение

Диссертационное исследование посвящено проблеме повышения эффективности процесса формирования оценочной компетенции у студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов в условиях модернизации современного образования. Актуальность данной проблемы обусловлена реализацией компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов и, соответственно, недостаточным уровнем сформированности практических профессиональных умений у выпускников педагогических образовательных организаций, в том числе педагогических колледжей. Данное положение не удовлетворяет рынок образовательных услуг, и в частности работодателей – руководителей общеобразовательных школ, родительской общественности.

Это дает нам основание утверждать, что необходимость формирования оценочной компетенции как одной из важнейших профессиональных компетенций будущего учителя, отражающейся на качестве образованности обучающейся личности, актуализирует данную научно-педагогическую проблему и необходимость ее разрешения на стадии профессиональной подготовки будущих учителей.

Для учителя начальных классов необходим высокий уровень владения оценочной компетенцией, т.к. он закладывает основы фундамента общеобразовательной подготовки в школьной системе образования. Следовательно, ее формирование должно найти отражение в содержании и организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже, особенно в их практической подготовке.

Поиску новых моделей общепрофессиональной подготовки студентов педагогического колледжа, обеспечивающих ее практикоориентированный характер и направленных на формирование профессиональных в целом и оценочной компетенции в частности, посвящено данное исследование.

Проведенное нами изучение теории и практики профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов показало, что усилению прак-



тикоориентированности профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов способствует дуальное обучение, которое рассматривается нами в данной работе качестве системы образования, способствующей повышению эффективности формирования оценочной компетенции студентов педагогических колледжей.

В ходе исследования нами был проанализирован широкий круг научно-педагогических работ по проблеме исследования, сформулированы основные положения, разработана и апробирована в ходе опытно-экспериментальной работы структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в условиях дуального обучения.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Эволюция взаимосвязанных понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность», выявленная на основе анализа развития человеческого общества и образования с позиции цивилизационного подхода, свидетельствует, что их объединяющей основой выступает деятельность. Процесс становления оценочной деятельности как неотъемлемой части педагогической деятельности, обусловлен развитием духовных оснований общества, его нравственно-этических ценностей, а также педагогической культуры, что позволило выделить основные этапы ее развития: 1) от античности (приблизительно V в. до н.э.) до середины XX в. Оценочная деятельность рассматривалась в контексте аксиологии с позиции нравственных ценностей; 2) 60 – 70-е гг. – конец XX в. Оценивание рассматривается как конкретный вид деятельности, поэтому в педагогическую науку входит понятие «оценочная деятельность»; 3) конец XX в. по настоящее время. Оценивание рассматривается как компетенция, представляющая новый уровень качества оценочной деятельности.

2. Оценочная компетенция является неотъемлемой частью профессиональной компетентности и профессиональной деятельности и представляет собой способность и готовность будущего учителя начальных классов к ор-

ганизации оценочной деятельности на основе методологических, целеполагающих, аналитических, прогностических знаний, умений, профессионально-педагогических навыков и опыта.

3. Оценочная компетенция предполагает наличие умений оценивать достижения обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей; делегировать функцию контроля и оценивания педагога обучающемуся; создавать обучающемуся в процессе оценочной деятельности психологически комфортную атмосферу.

4. В современной педагогической науке и практике дуальная система понимается как специально организованная система обучения, в которой теоретическая часть подготовки студентов осуществляется учебными заведениями, а практическая часть организуется непосредственно на местах будущей трудовой деятельности.

5. Система дуального обучения способствует повышению эффективности формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа, предполагает усиление ее практикоориентированности и обеспечивает результативность включенности студента в будущую профессиональную деятельность.

6. Структурно-функциональная модель формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов состоит из целевого, организационно-содержательного, диагностико-результативного компонентов, в основу которых входят планирование, осуществление, анализ, корректировка. Модель реализуется на основе системы взаимодействия учебно-производственных сред педагогического колледжа и стажировочных площадок – общеобразовательных школ.

7. Формированию оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в процессе дуального обучения способствует реализация педагогических условий: воспитание эмоционально-ценностного отношения студентов к оценочной деятельности средствами современных интерактивных технологий обучения; поэтапное усвоение компонентов оценочной деятельности

с помощью алгоритмических, эвристических и дидактических приемов; решение основных профессиональных задач оценивания на основе использования квазипрофессиональной деятельности и включения в реальную педагогическую деятельность общеобразовательных школ в условиях дуального обучения.

8. Преобразующий этап экспериментальной работы показал, что оценочная компетенция эффективно формируется в рамках созданной нами модели в процессе реализации дуального обучения, осуществленной на фоне комплекса педагогических условий успешной реализации данной модели. Результаты, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что формирование оценочной компетенции эффективнее при реализации всего комплекса педагогических условий. Тем самым доказана его необходимость и достаточность для эффективного функционирования данной модели.

Как показало исследование, формирование оценочной компетенции студентов педагогического колледжа – будущих учителей начальных классов может быть организовано с помощью разработанной модели формирования оценочной компетенции в условиях дуального обучения независимо от специализации будущей профессиональной деятельности его выпускников. Проведенное диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа и обозначает новые перспективы в исследовании выделенной проблемы: каковы инновационные пути, средства и условия совершенствования процесса формирования оценочной компетенции студентов педагогического колледжа в рамках различных направлений профессионально-педагогической подготовки студентов образовательных организаций и новых образовательных стандартов; разработку предметных модулей образовательной программы, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности; разработку диагностического инструментария по оцениванию результатов обучения.

Вместе с тем исследование показало, что повышение эффективности процесса формирования профессиональных компетенций в целом и оценочной компетенции в частности именно у студентов педагогического колледжа определенным образом обеспечивается практикоориентированностью дуального обучения в процессе их профессиональной подготовки.

## Библиографический список

1. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: дис. ... д-ра пед. наук [Текст]. – СПб.: Изд-во СПб. госуниверситета, 1994. – 339 с.
2. Аванесов В.С. Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики [Текст] / В.С. Аванесов // Педдиагностика. – 2002. – №1. С.41 – 44.
3. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
4. Адольф В.А. Количественная оценка компетентности выпускников интегрированной системы обучения и возможности ее повышения [Текст] / В.А. Адольф, М.В. Лукьяненко, Н.П. Чурляева // Педагогическое образование и наука, – 2011, – № 11. – С. 22 - 30.
5. Адольф В.А. Проектирование образовательного процесса профессионального становления специалиста на основе компетентностного подхода [Текст] / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Высшее образование в России. – 2008, – № 3. – С. 158 – 161.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
7. Амонашвили Ш.А. Психолого-дидактические особенности оценки как компонента учебной деятельности [Текст] / Ш.А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1975. – № 4. – С. 12 – 21.
8. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки [Текст] / Б.Г. Ананьев // Труды Института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. Т.4. – Л.: Наука, 1935. – 146 с.
9. Аникеев А.А. Современная структура образования в Германии [Текст] / А.А. Аникеев, Е.А. Артуров // Alma mater. – 2012. – №3. –С.67 – 68.
10. Анисимов О.Ф. Ценности реальные и мнимые [Текст] / О.Ф. Анисимов. – М. : Мир, 1970. – 181 с.
11. Анисимов П. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования: монография [Текст] / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосонко. – Казань: СПО РАО, 2001. – 256 с.
12. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. – Т. 4. [Текст] / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
13. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности [Текст] / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Мысль, 1974. – 122 с.
14. Аскарлов Е.С. Управление качеством [Текст] / Е.С. Аскарлов. – Алматы: Pgo Service, 2007. – 257 с.
15. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – 107 с.
16. Ахмадиева Ж.К. Развитие оценочных компетенций будущих учителей в условиях информатизации образования [Текст] / Ж. К. Ахмадиева // Поиск. Сер. гуманитарных наук. – 2005. – № 4. – С. 249 – 254.

17. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (Дидактический аспект) [Текст]: / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 191 с.
18. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход [Текст] / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
19. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 22 с.
20. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: Юж. - Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
21. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности (подходы, концепции, метод): дис. ... д-ра психол.наук. – СПб.: Изд-во СПб госуниверситета, 1997. – 398 с.
22. Бердяев Н.А. О назначении человека [Текст] / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
23. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся [Текст] / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – №2. – С. 138-150.
24. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
25. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. труды [Текст] / Л.И. Божович; ред. Э.И. Иванова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
26. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 1) [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества, 2009. – 536 с.
27. Болотов В.А. Системы оценки качества образования [Текст] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – М.: Университетская книга; Логос, 2007. – 192 с.
28. Болтачева Ж.В. Формирование готовности студентов к оценочной деятельности в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд.пед.наук - 13.00.08. – Саратов, 2007. – 145 с.
29. Большакова З.М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / З.М. Большакова. – Екатеринбург, 2000. – 353 с.
30. Большакова З.М. Эвристико-алгоритмическая модель педагогической деятельности: монография // З.М. Большакова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 223 с.
31. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания [Электронный ресурс]. – М.: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 09 октября 2007 г. – Режим доступа: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191932059&archive=1196815450&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191932059&archive=1196815450&start_from=&ucat=&) (свободный доступ). – Дата доступа: 01.12.2015.

32. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. (Серия «Учебник нового века»).
33. Бричев О.М. Система методов контроля как средство повышения качества обучения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. тех. ун-та им. И.И. Ползунова, 2006. – 186 с.
34. Булынский Н.Н. Проблема развития оценочной компетентности преподавателя [Текст] / Н. Н. Булынский, О. П. Керер // Психология обучения. – 2007. – №4. – С. 72 – 83.
35. Булынский Н.Н., Сытникова А.В. Проблемы организации оценочной деятельности в профессиональных образовательных учреждениях [Текст] / Н.Н. Булынский, А.В. Сытникова // Вестник ТГПУ. – 2010. – №4. – С. 87 – 91.
36. Валеев Х.М. Формирование профессиональных компетенций студентов технического колледжа при изучении интегрированных курсов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Х.М. Валеев. – Троицк, 2009. – 181 с.
37. Васильева З.И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения: учеб. пособие к спецкурсу [Текст] / З.И. Васильева. – Л. ЛГПИ, 1981. – 82 с.
38. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
39. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации [Текст] / В.К. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
40. Волковинская Н.Ю. Формирование умений оценочной деятельности учителя в системе повышения квалификации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 // Н.Ю. Волковинская. – Оренбург, 2008. – 213 с.
41. Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л.Н. Ланда. – М.: Педагогика, 1973. – Вып.2. – 263 с.
42. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
43. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: изд. 4-е. [Текст] / П.Я. Гальперин. — М.: АСТ; КДУ, 2007. – 400 с.
44. Гераклит // Электронная библиотека по философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/fD0/>
45. Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: метод. пособие. – Самара: Учебная литература, 2007. – 244 с.
46. Глоссарий психологических терминов / под. ред. Н. Губина. – М.: Наука, 1999. – 156 с.
47. Гладкова И.А. Показатели результативности профессионального становления личности [Текст] //Среднерусский вестник общественных наук. – 2017. – с. 94 – 98.
48. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст]. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 290 с.
49. Давиденко Д.Н. Здоровье и образ жизни студентов: учеб. пособие / под общ. ред. Д.Н. Давиденко. – СПб.: САБГУИТМО, 2005. – 124с.
50. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. – М.: Соц-

экзамен, 1935. – 382 с.

51. Дегтярев В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе: монография / В.А. Дегтярев; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2005. – 202 с.

52. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136 – 203.

53. Дьяченко М.И. Единство личности и деятельности студентов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович // Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. – 383 с.

54. Есенина Е.Ю. Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона [Электронный ресурс] / Е.Ю. Есенина; Федеральный институт развития образования. 2013. – Режим доступа <http://www.firo.ru/wpcontent/uploads/2014/02/>

55. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.

56. Еслямова А.К. Дуальная форма профессионального образования как продукт социального партнерства [Электронный ресурс] / А.К. Еслямова 2012. – Режим доступа <https://pt0008.kokshetau.akmoedu.kz/news/view/F8700A4A855D5299.html>

57. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учеб. пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Логос, 2007. – 386 с.

58. Желтов П.В. Формирование базовых профессиональных компетенций будущего специалиста-техника в колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Пенза, 2011. – 246 с.

59. Жернов В.И., Ломакина И. С. Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности личности студента / В.И. Жернов, И.С. Ломакина. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 115 с.

60. Загвязинский В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов и др. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 208 с.

61. Зайцева Л.В. Модели и методы адаптивного контроля знаний [Электронный ресурс] / Л.В. Зайцева, И.О. Прокофьева // Режим доступа: <http://ifets.ieee.org/russian/depository/>

62. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. [Текст] / ред. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с.

63. Зарипова Е.И. Аутентичное оценивание. Технология портфолио: учебно-метод. пособие / Е.И. Зарипова, Е.Н. Котенко. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. – 122 с.

64. Заруба Н.А. Модель развития оценочной компетентности учителей в системе повышения квалификации как фактор сохранения здоровья школьников / Н.А. Заруба, Э.Э. Кожевникова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – №21. – С. 159 – 169.



65. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] / М.Б. Чельшкова, В.И. Звонников. – М.: АСАДЕМА, 2008. – 224 с.
66. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. / Э. Ф. Зеер; Мин-во образования РФ. – Екатеринбург; М.: Академический Проект; Деловая книга, 2003. – 330 с.
67. Зеер Э.Ф. Практика формирования компетенций: методологический аспект [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф.; науч. ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Березовский филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – С. 510.
68. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер: учеб. пособие. – Екатеринбург, 2008. – 143 с.
69. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
70. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20 – 26.
71. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования: Материалы XIII Всерос. совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4 – 15.
72. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
73. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №1. – С.16.
74. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика/ К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
75. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Официальный сайт [Электронный ресурс]. – М.: ГНУ ИЦПКПС, 2011. – Режим доступа: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)
76. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избр. ст. / М.С. Каган. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
77. Касаткина Н.С. Современные средства оценивания результатов обучения: организация самостоятельной работы студентов: учебно-метод. пособие [Текст] / Н.С. Касаткина, З.М. Большакова, Д.А. Примеров. – Челябинск: Цицеро, 2010. – 70 с.
78. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе

«учитель – ученик»: метод. пособие для учителя / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.

79. Кириленко Г.Г. Краткий философский словарь / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. – М.: Филол. об-во СЛОВО; Эксмо, 2003. – 480 с.

80. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.

81. Колмогорова Н.С. Психология личности: практикум / сост. Н.С. Колмогорова, А.В. Сивцова. – Барнаул: Изд-во АГАУ, 2013. – 89 с.

82. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования на 2015 – 2020 годы (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р) [Электронный ресурс] / Министерство науки и образования РФ. – Режим доступа <http://минобрнауки.рф/projects/комплекс-мер-совершенствования-спо>.

83. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования: Рекомендации международной научно-практ. конф. (г. Горно-Алтайск, 18 – 23 августа 2010 г.). – Горно-Алтайск: РМНКО, 2010. – 35 с.

84. Компетентностный подход в педагогическом образовании/ под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 391с.

85. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе [Текст]: учеб. пособие / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 133 с.

86. Концепция государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2016 – 2020 годы. Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. – Режим доступа <https://www.google.ru/gogu.pdf>

87. Краткий словарь иностранных слов [Текст] /сост. С.М. Локшина. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – 384 с.

88. Краевский В. В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности сб. науч. статей [Текст] / В.В. Краевский, В.М. Полонский; под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – 386 с.

89. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя [Текст] / Г.Ю. Ксензова. – М: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.

90. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.

91. Лебедев О.В. Человеческий капитал как приоритетный объект инвестиций [Текст] / О.В. Лебедев // Креативная экономика. – 2007. – Т.1. – №5. – С.11 – 18.

92. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

93. Личность и психологические воззрения Сократа / Платон. Полное собрание в 1 т. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/1000752621>

94. Ломакина И.С. Оценочная деятельность как фактор повышения

учебно-познавательной активности студентов на пропедевтическом этапе их профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.С. Ломакина. – Челябинск, 1999. – 170 с.

95. Лощилова М.А. Профессиональная подготовка будущих инженеров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций и социальных партнеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / М.А. Лощилова. – Кемерово, 2015. – 269 с.

96. Львов Л.В. Формирование конкурентоспособности менеджеров в компетентностно-контекстной системе профессионального образования: монография [Текст]: / Л.В. Львов, О.В. Перезовова. – М.: Изд-во Современного гуманитар. ун-та, 2010. – 250 с.

97. Майоров А.Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / А.Н. Майоров. – СПб : РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 356 с.

98. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования [Текст]. – М.: Интеллект-центр, 2002. – 296 с.

99. Максимова Н.Ю. О склонности подростков к аддиктивному поведению // Психологический журнал. – 1996. – № 3. – Т. 17. – С. 149 – 151.

100. Маланов И.А. Развитие образовательного пространства региона: цивилизационный подход: монография [Текст] / И.А. Маланов. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2012. – 173 с.

101. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

102. Маткин В.В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход: монография [Текст] / В.В. Маткин. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 1999. – 205 с.

103. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – №3.

104. Матяш Н.В. Психолого-педагогические барьеры в обучении школьников проектной деятельности как дидактическая проблема [Текст] / Н.В. Матяш, В.В. Фещенко // Школа и производство. – 2007. – № 7. – С. 3–9.

105. Медведенко Н.В. Оценка и ее взаимосвязь с контролем, измерением и диагностикой в управлении качеством образования /Н.В. Медведенко, С.Ю. Рубцова //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №2. – С.19 – 22.

106. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 Института статистики ЮНЕСКО [Текст]. – Режим доступа: <https://clck.yandex.ru/redirect/>

107. Мельникова Л.И. Начальное профессиональное образование в Германии: историко-структурный анализ. – Барнаул, 1999. – 237с.

108. Милованова Н.Г. Система подготовки педагогов с дезадаптированными детьми в условиях современного социума: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Н.Г. Милованова. – СПб., 2003. – 440 с.

109. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] /Л.М. Митина. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 1998. – 200с.
110. Морозова Н. Н. Модель исследовательских компетенций личности как основа управления качеством научно-исследовательской деятельности в университетском комплексе / Н. Н. Морозова // Университетское управление: практика и анализ. – Курск. – 2007. – № 5. – С. 43 – 51.
111. Муравьева О.И. Проблемы общения и коммуникативной компетентности в контексте гипотезы о психологическом существовании человека / О.И. Муравьева // Вестник Томского государственного университета. Сер. Психология. – 2005. – №286. – С.110 – 117.
112. Нарский И.С. Диалектическое противоречие и логика познания. – М.: Наука, 1969. – 270с.
113. Национальная доктрина российского образования [Текст]. – М.: Изд-во МО РФ, 2006. – 86 с.
114. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591> (дата обращения: 12.01.2010).
115. Никитова С.Г. Социология и психология управления: учеб.курс (учебно-методический комплекс) [Электронный ресурс]. – М.: Московский институт экономики, менеджмента и права. 2010. – Режим доступа: [http://e-co\]lege.ru/xbook069/index.html-018](http://e-co]lege.ru/xbook069/index.html-018)
116. Новиков Н.И. Избранные сочинения. – М.; Л., 1951.
117. Новикова Н.Н. Оценочные способности студентов педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Н.И. Новикова, О.П. Филатова // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2008. – Режим доступа: <http://grani.vspu.rn/files/publics/1>
118. Новиков Д.А. Качество образования: система внутренних и внешних оценок // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 147 – 156.
119. Носачева Е.А. Профессиональная компетенция преподавателя иностранных языков: статья [Текст] / Е.А. Носачева // Гуманитарные и социально-экономические науки. – Ростов н/Д. Спецвыпуск «Педагогика». – 2006. – №1. – С. 165 – 171.
120. Овсиенко Л.В. Дуальное обучение как важный фактор повышения инвестиционной привлекательности региона / Федеральный институт развития образования Режим доступа: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ovsienko\\_Zimina\\_Esenina.pdf//](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Ovsienko_Zimina_Esenina.pdf//)
121. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковик, 1999. – 944 с.
122. Олейникова О.Н. Прогнозы потребности в умениях и профессиональное образование и обучение – опыт ЕС [Электронный ресурс] / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2011. – Режим доступа: <http://www.cvetts.ru/>
123. Панов А.И. Системно-деятельностный подход в образовании: ме-

год. рекомендации [Текст] / А.И. Панов. – Томск, 2002. – 36 с.

124. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. 3-е изд. испр. [Текст] / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2012. – 315 с.

125. Перовошикова Е.Н. Процессный подход к разработке профессиональной образовательной программы по специальности в вузе [Текст] / Е.Н. Перовошикова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 47 – 50.

126. Перовошикова Е.Н. Рейтинговая система оценивания деятельности студентов как средство управления качеством образовательного процесса по специальности в вузе [Текст] / Е.Н. Перовошикова // Инновации в образовании. – 2007. – № 12. – С. 65 – 72.

127. Перехожева Е.В. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов на основе междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Перехожева. – Чита, 2012. – 23 с.

128. Петров Ю.Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования [Текст] / Ю.Н. Петров. – Н. Новгород, 2009. – 280 с.

129. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество, 2005. – 144 с.

130. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 582 с.

131. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с. (Стандарты второго поколения).

132. Платон. Собр. соч.: В 4-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990. – 86 с.

133. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 365 с.

134. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

135. Поликарпова В.В. Оценочная деятельность учителя в структуре его профессионально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Учитель российской школы – ключевая фигура модернизации образования: Интернет-конференция 1 марта – 1 июня 2008 г. – Режим доступа: <http://modern-obraz08.livejournal.com/5597.html> (дата обращения: 12.01.2010).

136. Положение о модульно-рейтинговой системе оценки знаний студентов факультета информатики ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2003.

137. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М., 1982. – 96 с.

138. Полуянов В.Б. Теория и практика маркетинга в управлении профессиональным образованием: дис. ... д-ра пед. наук/ Урал. гос. проф-пед. ун-т. –



Екатеринбург, 2001. – 471 с.

139. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект [Текст] / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 206 с.

140. Примеров Д.А. Автоматизированная технология учета успеваемости студентов в кредитных и модульно-рейтинговых системах оценивания [Текст] / Д.А. Примеров // Педагогическое образование: современное состояние и основные направления непрерывного педагогического образования: материалы междунар. конгресса. – Челябинск: Цицеро, 2012. – С. 216 – 218.

141. Примеров Д.А. Научные подходы к построению системы формирования оценочной компетенции студентов педагогического вуза [Текст] / Д.А. Примеров, З.М. Большакова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – №3 (34). – С. 67 – 69.

142. Прудаева В.Н. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий. Метод. рекомендации [Текст] / В.Н. Прудаева. – Тюмень: ТОГИРРО, 2008. – 28 с.

143. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Мин-ва труда России от 18.10.2013г. №544н.

144. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

145. Репин В.В. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов [Текст] / В.В. Репин, В.Г. Елиферов. – М.: Стандарты и качество, 2008. – 408 с.

146. Решетников Д.Л. О воспитательной роли наставничества в системе дуального образования [Текст] // Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания: сб. науч. трудов / ред. кол. И.В. Руденко, Л.В. Алиева, Ю.А. Кустов, Н.С. Бейлина. – Самара: Офорт, 2016. – 199 с.

147. Родиков А.С. Некоторые аспекты профилизации образовательных услуг дуальной системы европейского образования [Текст] // Вестник Военного университета. – 2010. – № 3 (23). – С. 41 – 46.

148. Романов С.П. Развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении [Текст] / С.П. Романов. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 2008. – 393 с.

149. Рокич М. Методика «ценностных ориентаций» [Электронный ресурс] / М. Рокич // Режим доступа: <https://vsetesti.ru/240/>

150. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Белорусская наука, 1998. – 319с.

151. Самойлов Е.А. Компетентностно-ориентированное образование: социально-экономические, философские и психологические основания: монография [Текст] / Е.А. Самойлов. – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – 160 с.

152. Самолдина Л.Н. Научно-методическое обеспечение дуальной це-

левой профессиональной подготовки студентов в ссузах: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Л.Н. Самолдина. – Казань, 2012. – 272 с.

153. Самылкина Н.Н. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2007. – 172 с.

154. Селезнев Н.В. Развитие оценочной деятельности учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе: дис. ... д-ра пед. Наук [Текст] / Н.В. Селезнев. – Борисоглебск, 1997. – 280 с.

155. Селезнев Н.В. Оценочная деятельность в жизни и воспитании человека. Славянская педагогическая культура. Научно-теоретический журнал Приднестровского НОЦ ЮО РАО. – 2002. – №11.

156. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

157. Сергеева В.П. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб.-метод. пособие [Текст] / В.П.Сергеева, Ф.В. Каскулова, И.С. Гринченко. – М.: АПКиППРО. – 2005. – 116 с.

158. Сергеева В.С. Подготовка студентов педвуза к оценочной деятельности с использованием информационных и коммуникационных технологий: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 [Текст]. – Омск: Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2003. – 189 с.

159. Сердюков В.А. Рейтинговое оценивание качества математической подготовки студентов высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст]. – Н. Новгород, 2004. – 170 с.

160. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.

161. Сизинцева Е.П. Оценочная деятельность и педагогическое проектирование // Инновационное развитие системы образования в Российской Федерации: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. (11 февраля 2011 г.). – М.: Паганель, 2011. – С. 75–78.

162. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М., 1986. – 150 с.

163. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. –576 с.

164. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / Е.Н. Перевощикова, А.В. Поршнева, А.В. Юхова, Е.Ю. Ключева; под ред. проф. Е.Н. Перевощиковой. – Н. Новгород: НГПУ, 2007. – 175 с.

165. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / авт.-сост. М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. – М.: Спутник+, 2006. – 191 с.

166. Старостенкова М.В. Зачем формировать у школьников опыт оценивания личностного продвижения в образовательном процессе // Формирование оценочной компетентности школьников / под ред. А.И. Адамского; сост. М.В. Старостенкова, А.Н. Тубельский. – М.: Эврика, 2004. – С. 17– 24.

167. Стратегия модернизации содержания общего образования: материа-

лы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Национальный фонд подготовки кадров, 2001.

168. Струценко Л. А. Система оценивания и ее роль в подготовке конкурентоспособного специалиста / Л. А. Струценко, С. Н. Ширококов // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Омск: ОмГПУ, 2002. – С. 144 – 149.

169. Субботко А.Н. Формирование у будущего учителя системы оценочной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст]. – Брянск: Изд-во БГУ, 2006. – 170 с.

170. Субетто А.И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. [Электронный ресурс]. – М.: Электронный журнал «Академия тринитаризма». – 2004. – № 77. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120196.htm>.

171. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм: В 13 т. Т.8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 2 / под ред. Л.А. Зеленова. – СПб.; Кострома : КГУ им. Н.А.Некрасова, 2009. – 334 с.

172. Сытникова А.В. Формирование компетентности студентов вуза по оцениванию качества профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2010. – 23 с.

173. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методол. семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

174. Талызина Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников: учеб. пособие для академ. бакалавриата 2-е изд., пер. и доп. / Н. Ф. Талызина. – М. : Юрайт, 2018. – 172 с.

175. Тесленко В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие к спецкурсу. – Красноярск: РИО КГПУ, 2004. – 195 с.

176. Тимакина Е.С. Влияние применения электронных учебных модулей на формирование ключевых компетенций при обучении физике в основной школе: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст]. – Омск, 2004. – 244 с.

177. Торопов Д.А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии [Текст] / Д.А. Торопов. – М.: УЦ «Перспектива», 2005. – 240 с.; Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

178. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 304 с.

179. Тулькибаева Н.Н., Рогожин В.М. Обеспечение качества образовательного процесса в профессиональной школе: теория и практика / Н.Н. Тулькибаева, В.М. Рогожин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009. – 182 с.

180. Фадеева О.А. Педагогическая диагностика профессионального



становления будущего учителя в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст]. – Омск, 2004. – 244 с.

181. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы / Паспорт Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

182. Фомина Е.В. Роль школ ФЗУ в подготовке кадров в Центральной России в 1930-е гг.: автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02 [Текст]. – Иваново. 2002. – 25 с. : ил. (РГБ ОД, 61 03-7/674-8).

183. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1353. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/>

184. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/cons>

185. Федотова Г.А. Развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России: дис. ... д-ра пед.наук [Текст]. – М., 2002. – 340 с. (РГБ ОД, 71:02-13/278-7).

186. Филиппева СВ. Рейтинговая оценка общеобразовательной подготовки учащихся профессионального лицея: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст]. - М: Ин-т развития проф. образования Федер. агентства по образованию, 2005. – 194 с.

187. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 720 с.

188. Фомицкая Г.Н. Развитие региональных систем внешней оценки качества общего образования в условиях модернизации. – Улан-Удэ, 2012, –307 с.

189. Хаспировов А.Я. Отражение и оценка / А.Я. Хаспировов. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1972. – 184 с.

190. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. (Сер. «Мастера психологии»).

191. Хлебников В.А. Основные принципы построения системы понятий и терминов педагогического тестирования / В.А. Хлебников и др. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 2. – С. 53.

192. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя/ А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

193. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: докл. на Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 10.05.2011).

194. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться [Текст] /

Г.А. Цукерман. – М.: Эксперимент, 2000. – 224 с.

195. Цикл Деминга: Гл. 9 из кн. Генри Нива «Пространство доктора Деминга», / пер. Ю.Т. Рубаника [Электронный ресурс]. – Ассоциация Деминга. Электронные данные - 2010. – Режим доступа: <http://deming.ru/TeorUpr/PDSA.htm>

196. Чапаев Н.К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт [Текст] / Н.К. Чапаев, М.Л. Вайнштейн. – Челябинск: Изд-во ЧИРПО. – Екатеринбург, 2007. – 408 с.

197. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

198. Черемисина А.А. Реализация правового образования и воспитания старшеклассников на основе компетентностного подхода [Текст] / А.А. Черемисина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – С.202 – 211.

199. Шамова Т.И. и др. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: учеб. пособие // Т.И. Шамова, С.Н. Белова, И.В. Ильина, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 192 с.

200. Шилина И.А. Обучающее предприятие как важнейшая составляющая процесса обучения в дуальной системе профессионального образования Германии [Текст] / И.А. Шилина // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 16. – С. 243 – 248.

201. Шихов С.Л. Рейтинговая система оценки социально-педагогической эффективности учреждений начального профессионального образования в регионе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М.: Федеральный институт развития образования, 2006. – 236 с.

202. Штратман К.В. Немецкая система профессионального образования и ее обучающий персонал. Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 1 / под ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: УрГПУ, 1995. – 199 с.

203. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие / под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: УГППУ. – 1996. – 228 с.

204. Шувалова М.А. Подготовка специалистов в системе дуального образования [Текст] / М.А. Шувалова, В.В. Кольга // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 3 (29). – С. 66 – 69.

205. Щербакова В.Б. Профессиональная подготовка будущих учителей физики к осуществлению контрольно-оценочной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Екатеринбург: Ур. гос. пед. ун-т, 2007. – 210 с.

206. Эльконин Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

207. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. / [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – 84 с.

208. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–36.

209. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС,

2006. – 239 с.

210. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект [Текст] / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1998. – 136 с.

211. Яковлева М.Ю. Рейтинг-контроль как комплексная система контроля учебного процесса в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002. – 165 с. (РГБ ОД, 61:02-13/808-5).

212. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355с.

213. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов [Текст] / В.А. Якунин. – М.; СПб., 1994. – 376 с.

214. Яркина Т.Ф. Актуальные проблемы социального воспитания [Текст] / Т.Ф. Яркина. – М.; Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990.– 168с.

215. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles: Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes / Ed. by Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K. and others. – Bilbao: Groningen and The Hague, 2010. – 97 p.

216. Abdullah. F. Measuring service quality in higher education: Three instruments compared. // International Journal of Research & Method in Education. 2006. N 29(1). – p. 71 – 89.

217. Baker F.B., Kim S.H. Item Response Theory: Parameter Estimation Techniques (2nd ed.). – CRC Press, 2004. – 528 p.

218. Cramer, K.M., & Alexitch, L.R. Student evaluations of college professors: Identifying sources of bias // The Canadian Journal of Higher Education. – 2000. – N 30(3). – P. 143–164.

219. Hensen, R.F., Hippach-Schneider U. VET in Europe – Country Report Germany // 10th edition. – Bonn, Germany: BIBB. – NOV, 2012. – 120 p.

220. How the dual system – practical vocational and academic - works in Germany. – Bonn, Germany: BIBB, 2012. –25 p.

221. Key competences for lifelong learning: European Reference Framework // Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union L394. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 16 p.

222. Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners // Gordon J., Halasz G., Krawczyk M., Leney T., etc. - Warsaw: CASE - Center for Social and Economic Research, 2009. – 329 p.

223. Raven, J., Raven, J.C., & Court, J.H. Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. – San Antonio, TX: Harcourt Assessment, 2003. – 363 p.

224. Schunn, Ch. D., Crowley K., Okada T. Cognitive Science: Interdisciplinarity Now and Then. Interdisciplinary Collaboration: An emerging Cognitive Science (ed. Sh. J. Derry, Ch. D. Schunn, M. A. Gernsbacher). – Mahwah, NJ, Erlbaum, 2005. – P. 287–315.

## Методические рекомендации к организации наставничества в рамках реализации дуального обучения

### Введение

Настоящие методические рекомендации к организации наставничества подготовлены в целях создания и развития эффективной системы наставничества на предприятиях/организациях (далее – предприятие), участвующих в реализации основных профессиональных образовательных программ (далее – образовательные программы) с использованием элементов дуального обучения при взаимодействии с профессиональными образовательными организациями.

Основные задачи наставничества при реализации программ дуального обучения:

- Комплексное освоение студентами всех видов профессиональной деятельности в рамках освоения программ подготовки специалистов среднего звена и программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих.
- Формирование общих и профессиональных компетенций, приобретение необходимых умений и опыта практической работы в соответствии с ФГОС СПО и рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей.
- Передача наставником личного профессионального опыта, обучение наиболее рациональным приемам и методам работы.
- Повышение уровня профессионального образования и профессиональных навыков выпускников.
- Повышение мотивации студентов к установлению длительных трудовых отношений с предприятием и приобщение студентов к корпоративной культуре предприятия.

Методические рекомендации определяют ответственность, права и обязанности, а также функции различных участников процесса наставничества на предприятии.

### Участники процесса наставничества и направления их деятельности

Участниками системы наставничества являются работодатели (предприятия, организации), профессиональные образовательные организации и обучающиеся.

1. Работодатели (предприятия, организации). Направления деятельности:

1) *Развитие системы наставничества.* Совместно с сотрудниками профессиональной образовательной организации обеспечивают развитие системы наставничества на предприятии, в том числе выбор кандидатов в наставники из числа наиболее квалифицированных работников, организуют их обучение.

2) *Организация практического обучения.* Совместно с сотрудниками профессиональной образовательной организации и наставниками планируют и организуют персональные образовательные траектории студентов.

3) *Участие в оценке качества образования.* Совместно с сотрудниками профессиональной образовательной организации и наставниками осуществляют проведение совместной процедуры оценки степени сформированности компетенций студентов.

2. Профессиональная образовательная организация. Направления деятельности:

1) Организация и проведение мероприятий совместно с работодателями.

2) Осуществление проектирования обучения совместно с работодателями (создание совместной материально-технической и производственной базы для организации дуального обучения; разработка совместно с представителями предприятия образовательных программ).

3) Заключение с работодателями договоров о совместной реализации образовательных программ; закрепление кураторов за группой дуального обучения; заключение ученического договора.

4) Организация процедур промежуточного контроля качества реализации программ дуального обучения, в том числе совместно с наставниками и мастерами производственного обучения, разработка механизмов и инструментов промежуточного контроля качества реализации программ дуального обучения.

5) Организация итоговой государственной аттестации студентов, в том числе совместно с представителями предприятия (организации) и наставниками, разработка критериев оценки качества образования выпускников, материалов к производственному экзамену.

3. Обучающиеся (студенты). Направления деятельности:

1) Изучение требований нормативных правовых актов и организационно-распорядительных документов предприятия.

2) Изучение и освоение видов профессиональной деятельности.

3) Выполнение указаний и рекомендаций наставника, обучение практическому решению поставленных задач.

4) Формирование профессиональных навыков, развитие общих и профессиональных компетенций, овладение практическими приемами и способами качественного выполнения заданий.

5) Устранение совместно с наставником допущенных ошибок.

**Требования, предъявляемые к наставникам**

Наставник – работник предприятия (организации) из числа наиболее квалифицированных специалистов (рабочих), обладающий высокими профессиональными качествами, практическими знаниями и опытом, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией.

Основными категориями процесса наставничества являются развитие, воспитание и профессиональная адаптация человека к трудовой производственной деятельности.

В основе выбора наставников должны лежать три группы качеств:

- человеческие – такие как терпение, доброжелательность, эмоциональная устойчивость и т.д.;
- профессиональные – наличие высокой квалификации, необходимой сертификации и опыта;
- наставнические – эта та «дельта», которая необходима в дополнение к профессионализму и человечности: умение найти контакт, доходчиво объяснить, показать общее и частности, поддержать, проверить, потребовать и т.д.

Наставничество – процесс долгий и трудоемкий. Человек, занимающий должность наставника, должен быть терпеливым и целеустремленным. Желательно, чтобы наставник не только помогал начинающему специалисту решать текущие проблемы, но и привлекал его к участию в жизни коллектива, способствовал раскрытию его профессионального потенциала, воспитывал в нем потребность к самообразованию, овладению новыми технологиями. Для этого он должен обладать развитыми коммуникативными качествами, быть инициативным и творческим человеком.

Наставник должен обладать высокой профессиональной компетентностью. Принимая на себя обязанности, наставник открывает для себя и ряд преимуществ:

- наставничество помогает опытному специалисту увидеть и наметить новые перспективы в сфере своей профессиональной деятельности;
- при успешном осуществлении данных функций наставник ощущает личный вклад в систему профессиональной адаптации, получает удовлетворение от общения;
- результаты работы наставника могут учитываться при проведении аттестации наставника, продвижении его по карьерной лестнице, материальном и нематериальном стимулировании.

Роль наставника на производстве подразумевает не только передачу студенту информации. Наставник выступает в роли «коуча», консультанта и контактного лица для обсуждения профессиональных и личных вопросов.

## **Компетенции, права, обязанности и ответственность наставника**

Наставник имеет право:

1. Требовать от студентов выполнения производственных заданий, контролировать соблюдение ими устава, правил внутреннего распорядка предприятия, санитарных, противопожарных и иных общеобязательных норм и правил, выполнения указаний по всем вопросам, связанным с их практическим обучением.
2. Принимать участие в обсуждении вопросов, связанных с обучением, вносить предложения о поощрении отдельных обучающихся.
3. Принимать участие в процедуре оценки общих и профессиональных компетенций студентов, освоенных ими в процессе дуального обучения по образовательным программам среднего профессионального образования в соответствии со ФГОС СПО и рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей, в работе комиссии по присвоению обучающимся квалификации.

Наставник обязан:

1. Ознакомить студентов с уставом, правилами внутреннего трудового распорядка предприятия, санитарными, противопожарными и иными общеобязательными нормами и правилами предприятия.
2. Проводить обучение в соответствии с планом-графиком дуального обучения и контролировать работу, выполняемую студентами самостоятельно, выявлять и совместно устранять допущенные ошибки.
3. Рационально организовывать труд студентов, эффективно использовать новое оборудование предприятия в процессе обучения.
4. Информировать куратора обучающихся о процессе их адаптации на производстве, дисциплине и поведении, текущих результатах обучения.
5. Своевременно вносить записи в дневник практического обучения (производственной практики) студента.

## **Требования к умениям, знаниям и компетенциям наставников**

Наставник должен уметь:

1. Выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой студентами: решение профессиональных задач, выполнение отдельных трудовых функций, технологических операций и отдельных приемов технологических операций.
2. Проводить проверку исправности технологического оборудования, контролировать качество выполнения работ.
3. Обеспечивать на занятиях порядок и дисциплину, проводить инструктаж по охране труда, контролировать санитарно-бытовые условия, выполнение правил пожарной

безопасности, электробезопасности и других правил, анализировать и устранять возможные риски жизни и здоровью студентов.

4. Контролировать и оценивать готовность студентов к занятию, работу, выполняемую ими, оценивать динамику подготовленности и мотивации студентов, успехи и затруднения в освоении профессии, индивидуализировать и корректировать процесс обучения и воспитания.

5. Анализировать проведение занятий, вносить коррективы в рабочую программу, план практической подготовки, собственную профессиональную деятельность.

6. Осуществлять поддержку профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся.

7. Использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации практического обучения, применять современные технические средства обучения с учетом специфики осваиваемой профессии, специальности, возрастных и индивидуальных особенностей студентов.

8. Устанавливать педагогически целесообразные отношения со студентами, обучать самоорганизации и самоконтролю.

Наставник должен знать:

1) технологию производства, производственное оборудование и правила его технической эксплуатации;

2) правила и средства контроля соответствия технического состояния оборудования требованиям безопасности ведения работ;

3) нормативно-правовые акты по вопросам охраны труда и пожарной безопасности.

Наставник должен обладать следующими компетенциями:

1) разрабатывать содержание обучения с учетом требований охраны труда, экологической безопасности, научно-технического, технологического прогресса;

2) обеспечивать достижение обучающимся положительных результатов (в том числе создание условий, которые способствуют успешному обучению и развитию профессиональной культуры, мотивации к деятельности (учебной и профессиональной), обратной связи со студентами);

3) выбирать практикоориентированные, интерактивные методы и материалы обучения;

4) оценивать результаты обучения.

Наставник несет персональную ответственность за качество обучения студента в период практического обучения на предприятии.



## **Нормативные документы, регламентирующие процесс наставничества**

На подготовительном этапе организации наставничества осуществляется разработка проектов нормативных актов, сопровождающих процесс наставничества; определяются лица, ответственные за организацию и руководство наставничеством.

Организация и проведение наставничества обучающихся на предприятиях регламентируется:

- 1) положением предприятия о наставничестве;
- 2) положением предприятия об оплате труда студентам и наставникам;
- 3) годовым календарным графиком, планом мероприятий по обеспечению образовательного процесса при реализации программы дуального обучения;
- 4) приказами предприятия (об утверждении положения о наставничестве, о назначении наставников, об определении лица или органа, осуществляющего руководство и контроль за организацией и осуществлением дуального обучения (в том числе за работой наставников) и профессиональной образовательной организацией;
- 5) договорами о дуальном обучении между предприятием и профессиональной образовательной организацией;
- 6) ученическими договорами о дуальном обучении между студентами и предприятием;
- 7) инструкциями о практическом обучении студентов.

## **Порядок назначения наставника**

Наставник закрепляется за студентами на время реализации программы дуального обучения приказом руководителя предприятия (организации). Работники предприятия назначаются наставниками с их письменного согласия.

Наставничество устанавливается на весь период практического обучения на базе предприятия, осуществляется в отношении студента или группы студентов. Реализации функций наставничества предшествует прохождение наставником стажировки (психолого-педагогического и инструктивно-методического обучения) в профессиональной образовательной организации по профилю реализуемой на предприятии программы дуального обучения.

Стажировка направлена на:

- расширение представлений наставника о технологиях обучения студентов;
- развитие навыков управления группой студентов;
- повышение статуса наставника на предприятии.

Наставник может быть досрочно освобожден от исполнения возложенных на него обязанностей по осуществлению наставничества приказом руководителя предприятия в случаях:

- письменного заявления наставника об освобождении от обязанностей по осуществлению наставничества;
- невыполнения или ненадлежащего выполнения наставником возложенных на него обязанностей;
- письменного мотивированного ходатайства студентов, профессиональной образовательной организации;
- производственной необходимости.

Результат обучения на предприятии зависит не только от квалификации и профессионализма наставника, но и его мотивации. Наставничество должно быть соответствующим образом обеспечено механизмами мотивации и стимулирования данной деятельности. Размер и порядок поощрения наставника за проведение дуального обучения устанавливается предприятием.

#### **Механизм реализации наставничества**

Для организации и проведения наставничества предприятие реализует следующие действия:

1. Закрепляет за каждой группой студентов (студентом) наставника для обучения их практическим знаниям и приемам в работе по направлению программы дуального обучения и информирует об этом профессиональную образовательную организацию.
2. Согласует с руководством профессиональной образовательной организации сроки прохождения стажировки наставником и направляет на стажировку наставника в профессиональную образовательную организацию по соответствующему направлению программы дуального обучения.
3. Обеспечивает соответствие графика работы наставника графику реализации программы дуального обучения на предприятии и создает условия для работы наставника с группой студентов (студентом).
4. Обеспечивает выполнение наставником программы дуального обучения.
5. Проводит инструктаж по технике безопасности с записью в журнале установленного образца и следит за соблюдением студентами техники безопасности при выполнении работ.
6. Обеспечивает участие наставника в процедуре оценки общих и профессиональных компетенций студентов, освоенных ими в процессе дуального обучения, по профессии (специальности) в соответствии со ФГОС и рабочими программами учебных дисциплин

лин и профессиональных модулей, в работе комиссии по присвоению квалификации обучающимся по рабочей профессии (специальности).

7. Контролирует деятельность наставника в рамках реализации программы дуального обучения на предприятии.

8. Предоставляет для проведения занятий материально-техническую базу и необходимые помещения, соответствующие санитарным и гигиеническим требованиям.

9. Передает в профессиональную образовательную организацию информацию о посещаемости занятий, степени освоения студентами программного материала, о результатах освоения студентами соответствующих модулей, учебных и производственных практик и иных видов учебной деятельности.

Для организации проведения наставничества профессиональная образовательная организация реализует следующие шаги:

1. Согласовывает с предприятием программу дуального обучения.

2. Контролирует выполнение наставником программы дуального обучения.

3. Согласует с руководством предприятия сроки прохождения стажировки наставника и организует стажировку наставника по соответствующему направлению программы дуального обучения.

4. Привлекает наставника к участию в процедуре оценки общих и профессиональных компетенций студентов, освоенных ими в процессе дуального обучения, по профессии (специальности) в соответствии со ФГОС и рабочими программами учебных дисциплин и профессиональных модулей, и в работе комиссии по присвоению выпускникам квалификации по профессии (специальности).

5. Обеспечивает выполнение студентом указаний мастера производственного обучения, наставника, касающихся процесса обучения и производственного процесса.

#### **Памятка о выполнении обязанностей наставника**

Памятка о выполнении обязанностей наставника может содержать ряд рекомендаций относительно оказания помощи студенту, ознакомления с деятельностью предприятия и знакомства с его сотрудниками, создания комфортной рабочей атмосферы, а также методов передачи студенту опыта и знаний.

#### **Памятка для студента «Первые шаги»**

Памятка «Первые шаги» предназначена студентам и включает основную информацию, которая может понадобиться на начальном этапе обучения: необходимые для оформления документы, информация о структуре предприятия, его миссии и ценностях, особенностях профессиональных требований и т.д. Такая памятка позволяет собрать воедино всю необходимую на первоначальном этапе информацию и существенно сократить

временные затраты наставника на разъяснение основных аспектов и предоставление технической информации студенту.

### **Список нормативных правовых актов, обязательных для ознакомления**

Список нормативных правовых актов (устав, правила внутреннего трудового распорядка, санитарные, противопожарные нормы, правила предприятия, инструкции), обязательных для ознакомления студентом, должен формироваться каждым предприятием индивидуально с учетом специфики работы. Данный инструмент позволяет быстро ознакомить студента с основами профессиональной деятельности, правилами и нормами предприятия, регламентированными в нормативных актах.

### **Организация вводной лекции для студентов**

Вводная лекция проводится с целью ознакомления студентов с основными требованиями работодателя, планом-графиком практического обучения. Для небольшой группы студентов лекцию может вести непосредственный наставник, в то время как для большого числа студентов целесообразно организовывать централизованные мероприятия, при проведении которых необходимо учитывать различия в специализации и предоставлять информацию общего характера, актуальную для всех студентов. Кроме того, при необходимости наставники могут разработать вводный курс по развитию отдельных знаний и умений для студентов. Тематика курса формируется наставниками с учетом пожеланий руководителей соответствующих структурных подразделений предприятия и студентов.

### **Организация рабочего места студента рядом (в одном кабинете) с наставником**

Данный инструмент ускорит процесс взаимодействия наставника и студента, позволяя в режиме реального времени разрешать все возникающие вопросы, а также позволяя студенту перенимать модель поведения и профессионализм наставника, в том числе наблюдать организацию и методы его работы, выполнение конкретных заданий и поручений, обучаться на практических примерах.

### **Использование методов проектного наставничества**

Методы проектного наставничества предполагают выделение фрагментов реальной работы (определенных заданий) специалиста и построение на их основе системы проектного обучения студента, посредством приобретенного опыта с возможностью его дальнейшего применения. Данные методы обучения развивают навыки адаптации, способность работать в условиях неопределенности, задавать вопросы, делать обобщения на основе конкретного опыта. К ним относятся следующие два основных инструмента.

1. «Обучение действием» предполагает работу наставников и студентов над проблемами, которые часто встречаются в работе. Для данного инструмента на предприятии должны быть выбраны специальные «обучающие проекты/задания» и определена группа,

в состав которой должны входить наставник и студент. Данные проекты/задания должны иметь четкие цели, ресурсные и временные границы, возможность индивидуального обучения студентов, а также определенные ожидаемые результаты. Таким образом, участие в данных обучающих проектах/заданиях позволит обеспечить развитие студентов путем выполнения конкретных задач.

2. «Партнерства по передаче знаний» (КТР – know ledgetransfer partner ship) – инструмент, в реализации которого участвуют три стороны: наставник, профессиональная образовательная организация и студент. Наставник в первые недели работы со студентом определяет необходимый данному студенту для качественного исполнения должностных обязанностей набор профессиональных знаний и умений. Образовательная организация под каждый такой набор формирует специальные обучающие проекты-кейсы, направленные на развитие у студента именно этих компетенций. Обучающие проекты-кейсы, как правило, проводятся в течение одного рабочего дня. Наиболее эффективным данный инструмент наставничества может быть для студентов, заключивших договор о дуальном обучении с обязательством последующего трудоустройства на предприятие.

### **Проведение обзорной экскурсии по предприятию**

Обзорная экскурсия осуществляется наставником в первый день пребывания студентов на предприятии с целью ознакомления с расположением служебных и производственных помещений, сокращения времени на поиск необходимых помещений, мест нахождения специалистов, а также знакомства с коллективом.

### **Проведение индивидуальных занятий**

Индивидуальные занятия наставника со студентами предполагают обязательное совместное выполнение должностных обязанностей наставника и студента. Данные занятия должны быть предусмотрены в графике работы наставника. Кроме того, индивидуальные занятия должны практиковать обязательные формы контроля (на усмотрение наставника) за выполнением заданий студентом.

### **Взаимодействие наставника и студента**

Можно выделить следующие этапы взаимодействия наставника и студента:

1) адаптационный: определение целей взаимодействий, выстраивание отношений взаимопонимания и доверия, определение круга обязанностей, полномочий субъектов, выявление недостатков в знаниях, умениях и навыках студента;

2) практический: реализация процесса наставничества, выполнение перечня мероприятий, определение форм и методов работы наставников, осуществление профессиональной адаптации, корректировка профессиональных умений студента;

3) аналитический: определение уровня профессиональной адаптации студента и степени его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей.

#### **Адаптационный этап**

На этом этапе наставник знакомит студента с историей и структурой предприятия, правилами внутреннего трудового распорядка, нормативными актами, особенностями деятельности подразделения, перспективами развития предприятия, коллективом, его традициями; расположением помещений; рабочим местом студента; проводит вводный инструктаж, определяет круг обязанностей, выявляет сильные и слабые стороны конкретного студента.

Студент имеет право:

- пользоваться имеющейся на предприятии нормативно-правовой, учебно-методической и иной документацией по вопросам профессиональной деятельности;
- в индивидуальном порядке обращаться к наставнику за помощью по вопросам, связанным с профессиональной деятельностью.

Студент обязан:

- соблюдать правила внутреннего трудового распорядка предприятия;
- повышать уровень профессиональных знаний, умений, необходимых для работы;
- выполнять задания, предусмотренные планом-графиком практического обучения;
- изучать требования нормативных правовых актов и организационно-распорядительных документов предприятия, определяющих права и обязанности специалиста;
- выполнять рекомендации наставника, учиться практическому решению поставленных задач;
- совершенствовать профессиональные умения, направленные на качественное выполнение обязанностей, заданий и поручений;
- совместно с наставником устранять допущенные ошибки; сообщать наставнику о трудностях, возникших в связи с исполнением определенных заданий;
- проявлять дисциплинированность, организованность и культуру деятельности.

#### **Практический этап**

Обучение осуществляется в соответствии с учебным планом, календарным учебным планом, планом мероприятий по обеспечению образовательного процесса. Наставником совместно со студентом может быть разработан план профессионального развития, в котором указываются: ключевые компетенции, знания, умения, способности, обеспечивающие приобретение и развитие ключевых компетенций, мероприятия по освоению видов профессиональной деятельности, сроки исполнения, отметки об исполнении; оценка наставника; поручения или рекомендации наставника.

Алгоритм реализации наставничества может выглядеть следующим образом:

- постановка студенту целей и задач в рамках плана-графика обучения;
- моделирование поведения студента, определение наиболее качественных и эффективных направлений его работы, стимулирование на результативное выполнение заданий (психологическая и моральная «настройка» на лучший результат);
- решение студентом несложных практических заданий, закрепление теоретических знаний;
- наблюдение за выполнением работы (в случае необходимости корректировка действий студента, при этом основной упор делается не на выявление ошибок и просчетов, а на то, что он делает правильно).

Основная задача наставника – структурирование, подготовка и анализ учебного процесса. Для обучающихся должны быть подготовлены задания, которые составляются с учетом пройденного материала, а также предоставляется необходимое оборудование и расходные материалы. Так как обучающимся предстоит научиться самостоятельно получать информацию, необходимо проводить с ними беседы, в которых обсуждается пройденный материал и его использование на практике.

При реализации программ дуального обучения наставником используются формы и методы обучения, максимально приближенные к производственной деятельности.

Важной частью обучения является демонстрация способов выполнения новых для обучающегося операций, а затем контроль их выполнения. После выполнения задания необходимо провести с обучающимся беседу, по анализу результатов проделанной работы. Обучающимся предлагается сообщить о сложностях, с которыми пришлось столкнуться, и о том, что они сделают по-другому в будущем. Параллельно выявляются «слабые места» в подготовке обучающегося.

Перечень мероприятий по наставничеству может включать:

- мероприятия по ознакомлению студентов с рабочим местом и коллективом;
- мероприятия по ознакомлению студентов с должностными обязанностями, квалификационными требованиями, целями и задачами деятельности предприятия;
- совокупность мер по адаптации к профессиональной деятельности;
- изучение теоретических и практических вопросов, касающихся процесса обучения;
- выполнение студентом практических заданий;
- перечень мер по овладению студентом профессиональными знаниями и умениями;
- другие мероприятия по наставничеству.

### **Аналитический этап**

Планирующими и отчетными документами практического обучения являются программа дуального (практического) обучения и дневник практики.

Программа практического обучения (практики) содержит информацию:

- о месте и времени обучения;
- о целях и задачах практики;
- о перечне общих и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть студент в ходе ее прохождения;
- о предполагаемых результатах обучения;
- о наименовании выполняемых видов работ/изучаемых вопросов; о критериях оценки ее результатов;
- о требованиях к результатам.

Дневник практического обучения (практики) содержит информацию:

- о месте и времени обучения;
- о наставнике, кураторе;
- о наименовании выполненных студентом видов работ, заданий/изученных вопросов;
- об уровне освоения студентом общих и профессиональных компетенций;
- об оценке выполненных студентом работ.

### **Заполнение наставником формализованного отчета о результатах обучения студента**

В течение 10 дней по завершении наставничества наставник заполняет формализованный отчет о результатах обучения студента. Заполненный формализованный отчет наставник передает в профессиональную образовательную организацию.

### **Оценка качества профессионального образования в рамках реализации дуального обучения**

Одним из ключевых элементов оценки является проведение квалификационного экзамена. В состав квалификационного экзамена входят теоретическая и практическая части или только практическая (задание на подтверждение приобретенных компетенций и уровня квалификации). Содержание квалификационного экзамена соответствует квалификационным характеристикам конкретной профессии.

Контрольно-измерительные материалы к квалификационному экзамену разрабатываются совместно с мастерами производственного обучения образовательной организации и представителями предприятия (не позднее чем за 2 месяца до проведения экзамена).

Порядок проведения квалификационного экзамена:



1. Основанием для допуска к экзамену является решение расширенного педагогического совета, на который приглашаются наставники.
2. Результатом экзамена являются оценки по итогам теоретического и практического обучения.
3. Оценка является итоговой оценкой по практическому обучению/производственной практике.
4. Квалификационный экзамен проводит экспертная комиссия, которая организуется по каждой специальности.
5. Состав экспертной комиссии: 50 % – представители предприятия, 50 % – эксперты из сторонних образовательных организаций или предприятий-партнеров.

Действия и операции в процессе оценивания результатов обучения

Действия	Операции			
	Ориентирование	Планирование	Исполнение	Контроль
Составление плана оценивания	<p>Определить главу/тему/раздел предмета оценивания. Выяснить, какой вид оценивания будет происходить: текущий, промежуточный, итоговый.</p>	<p>Определить, какие знания, умения, навыки проверены на предыдущем этапе, какие темы или разделы тем изучены, какой материал был дан на самостоятельное изучение, какой материал не изучен.</p> <p>Определить, какие именно знания, умения, навыки, способности необходимо оценить.</p>	<p>Определить, каким методом лучше всего произвести оценивание (контрольная работа, тест, фронтальный опрос, беседа и т.д.).</p> <p>Подобрать к каждому умению/навыку/знанию, проверяемому понятию задание.</p> <p>Подобрать к каждому заданию правильный ответ (если тест, то добавить дистракторы).</p> <p>Подобрать к каждому заданию точную инструкцию.</p> <p>При необходимости расставить задания в порядке увеличения сложности или разделить задания по уровням для слабых, средних и сильных учеников с последующей возможностью выбора данными категориями учеников определенного уровня заданий (принцип индивидуализации обучения).</p>	<p>Проверить, все ли ЗУН, компетенции учтены в соответствии со стандартом образования.</p> <p>Проверить, правильно ли выбраны методы оценивания.</p> <p>Проверить, корректно ли составлены задания и инструкции.</p> <p>Внести изменения (дополнить) перечень диагностируемых умений, навыков, способов деятельности.</p> <p>При необходимости изменить метод оценивания.</p>
Осуществление оценивания	<p>Ориентирование в методе оценивания.</p>	<p>Подготовка раздаточных материалов, составление компьютерных тестов, бланков тестирования или запись заданий на каком-либо носителе.</p> <p>Составление критериев оценивания заданий.</p>	<p>Проведение контрольной работы (тестирования, опроса и т.д.).</p> <p>Сбор результатов оценивания.</p>	<p>Проверка наличия всех необходимых результатов для дальнейшего оценивания.</p>
Проверка полученных результатов	<p>Ориентирование в содержании полученных результатов, сортировка результатов.</p>	<p>Планирование методов анализа и подготовка к проверке полученных результатов.</p>	<p>Проверка результатов контроля, их систематизация, анализ.</p> <p>Соотнесение полученных результатов с выделенными критериями и уровнями.</p>	<p>Анализ полученных результатов, получение статистических данных.</p>

<p>Корректировка контрольно-оценочной деятельности.</p>	<p>Ориентирование в полученных в ходе оценивания данных.</p>	<p>Анализ необходимости проведения дополнительных контрольно-измерительных мероприятий.</p>	<p>Принятие решения о внесении соответствующих изменений (изменение заданий, порядка заданий, критериев оценивания, шкалы оценивания и т.д.).</p>	<p>Проверка соответствия принятых изменений целям контроля.</p>
---	--	---	---	---

**Планирование, содержание и результаты основных этапов педагогической практики студентов педагогического колледжа в системе дуального обучения**

Содержание	Форма отчетности обучения студентов	Сроки выполнения, продолжительность, форма прохождения практики	Ответственные
Обсуждение и анализ нормативных документов, определяющих контрольно-оценочную деятельность учителя начальных классов. Выявление и обсуждение особенностей оценочной деятельности учителя в условиях начального образования детей. Саморефлексия собственной контрольно-оценочной деятельности студентов.	Письменный отчет.	Пропедевтический этап (в течение одного семестра. 1-й курс)	Студент, супервайзер, преподаватели колледжа.
Прикрепление к классу стажировочной площадки. Наблюдение за контрольно-оценочной деятельностью учителя начальных классов на примере данного класса, конспектирование и анализ полученного материала совместно с тьютором. Наблюдение за контрольно-оценочной деятельностью в других классах. Сравнительно-сопоставительный анализ. Разработка методического материала и измерителей для процедуры оценивания учителем-тьютором. Анализ решения практических образовательных задач обучения учащихся, в том числе и возникающих в процессе контрольно-оценочной деятельности. Посещение заседаний методобъединения учителей начальных классов. Подготовка доклада по проблеме оценивания. Саморефлексия изученных блоков спецкурса: «Контрольно-измерительные материалы и оценочные процедуры», «Технология контроля и оценки субъектов учебной деятельности в течение всех лет обучения в начальных классах». Апробация оценочных методик.	Письменный отчет. Собеседование. Консультирование.	Основной этап, очно-заочная форма (в течение одного семестра. 1 и 2-й курсы).	Студент, тьютор, супервайзер, преподаватели колледжа.
Обсуждение и анализ блоков исследуемой проблемы. Апробация инновационных диагностических методик. Обсуждение достоинств и недостатков новых методик использованных в процессе обучения. Саморефлексия собственной практической оценочной деятельности. Разработка собственного диагностического инструментария и	Установочная встреча. Профессиональные консультации.	Основной этап, очная форма.	Студент, тьютор, супервайзер, учителя начальных классов, преподаватели колледжа.

его апробация в ходе практики. Анализ оценочной деятельности студента-практиканта. Участие в процессе контролируемого оценивания.			
Подготовка и организация педагогической практики. Установочная конференция в колледже, знакомство со школой, распределение по классам. Знакомство с учителями, классным воспитателем, детьми закрепленного за практикантом класса. Присутствие на всех уроках в закрепленном классе, посещение и анализ уроков по профильному предмету. Подготовка средств оценивания по предмету. Изучение системы работы учебно-воспитательного учреждения Составление индивидуального плана практики.	График работы студента. Дневник педагогической практики с анализом уроков учителей-предметников. Тестовые задания по предмету.	1-я неделя (обучающая практика, стажерская практика).	Супервайзер, тьютор, студент.
Анализ планирования воспитательной работы образовательного учреждения, системы работы классного руководителя. Выбор ученика для изучения и составления психолого-педагогической характеристики. Подбор методик для оценивания воспитанности учащихся, проведение тестирования. Посещение уроков учителей-методистов и их анализ. Составление тематического плана уроков на период практики.	Тематическое планирование по предмету. Результаты тестирования.	2-я неделя (обучающая практика).	Тьютор, Студент.
Изучение направленности класса, формирование творческой группы для организации внеклассного мероприятия. Подбор методики для исследования направленности класса, проведение тестирования. Беседа с классным воспитателем, уточнение содержания воспитательных мероприятий, планируемых для проведения.	План воспитательной работы студента с классом. План-конспект воспитательного мероприятия и его анализ, результаты теста.	3-я неделя (обучающая практика).	Студент.
Посещение родительского собрания. Проведение первых уроков, их психолого-педагогический анализ, оценивание. Посещение уроков сокурсников и их психолого-педагогический анализ.			Тьютор, Студент.
Подготовка и проведение внеклассного мероприятия. Проведение и анализ уроков. Развитие умений формулировать и конкретизировать обучающие, развивающие и воспитательные цели урока на практике. Проведение контрольных работ и их оценивание. Анализ затруднения и психологических барьеров в работе практиканта.	План-конспект внеклассного мероприятия. План-конспект урока. Алгоритм оценивания контрольной работы.	4-я неделя (обучающая практика).	Супервайзер, тьютор, студент.
Проведение первых зачетных уроков. Реализация индивидуального подхода	Программа индивидуальной работы с одним из уче-	5-я неделя (стажерская	Студент.

к учащимся. Овладение методами работы со слабоуспевающими, педагогически запущенными детьми. Решение педагогических задач.	ников.	практика).	
Проведение уроков и внеклассных занятий по предмету. Подбор и изготовление дидактических материалов, контрольно-измерительных материалов. Посещение и психолого-педагогический анализ уроков сокурсников.	Дидактические материалы по одной из тем школьного курса. Портфолио достижений студента за период педагогической практики.	6-я неделя (стажерская практика).	Тьютор, студент
Изучение уровня развития класса как коллектива. Подготовка и проведение воспитательного мероприятия, его анализ. Проведение зачетных уроков и их анализ. Педагогические ситуации и конфликты в учебно-воспитательном процессе, их разрешение.	Анализ воспитательного мероприятия. Анализ возникающего в классе конфликта и правильное его решение. Алгоритм написания психолого-педагогической характеристики классного коллектива.	7-я неделя (стажерская практика).	Тьютор, Студент.
Участие в работе методических объединений школы. Проведение профориентационной работы. Изучение особенностей взаимодействия и индивидуального стиля деятельности педагога. Определение и диагностика стиля общения учителя. Самооценка индивидуального стиля педагогической деятельности и общения.	Рекомендации по профессиональной ориентации учащегося. Портфолио достижений студента за период педагогической практики.	8-я неделя (стажерская практика).	Студент, Тьютор.
Проведение зачетных уроков, их анализ. Анализ методической системы учителя. Организация работы факультатива по предмету, проведение одного занятия, подготовка средств оценивания, оценивание результатов обучения учащихся по теме занятия. Индивидуальная работа с родителями учащихся.	Психолого-педагогическая характеристика класса. Портфолио достижений студента за период педагогической практики.	9-я неделя (стажерская практика).	Студент, тьютор, супервайзер.
Заключительные уроки и воспитательные мероприятия. Анализ проделанной работы и формулировка перспективных задач. Подготовка отчетной документации. Отчетная конференция.	Отчет по практике. Портфолио достижений студента за период педагогической практики.	10-я неделя (стажерская практика).	Студент, Супервайзер.

**Типовой план-график взаимодействия участников подготовки студентов ОГА-  
ПОУ «Белгородский педколледж» по программе подготовки  
по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»**

№	Действие/ мероприятие	Сроки	Участники	Ответственный	Ожидаемый результат
<b>Организационный этап</b>					
1	Подписание договора об организации дуального обучения ОГАПОУ БПК и СОШ №1 по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».		ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Договор об организации дуального обучения.</li> </ul>
2	Проведение совещаний.		ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Согласование плана-графика взаимодействия.</li> <li>• Корректировка процессов.</li> <li>• Своевременное реагирование на проблемы.</li> <li>• Оптимизация процесса обмена информацией.</li> </ul>
3	Создание рабочей группы по реализации дуального обучения .		ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Списочный состав рабочей группы.</li> <li>• Обеспечение согласованности и действий участников процесса дуального обучения.</li> </ul>
4	Разработка нормативно-правовой документации, обеспечивающей организацию и реализацию дуального обучения.		Члены рабочей группы	ОГАПОУ БПК Работодатель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Локальные акты ГБПОУ.</li> <li>• Документы.</li> <li>• Предприятия.</li> </ul>
5	Проведение интервью /экспертной оценки с работодателем по изучению дополнительных квалификационных требований к выпускникам ОГАПОУ БПК по направлению подготовки.		ОГАПОУ БПК Работодатель	РЦТР	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Экспертный лист.</li> <li>• Перечень востребованных работодателями компетенций специалистов.</li> <li>• Обеспечение ориентации программы на требования работодателя.</li> </ul>
6	Корректировка программы подготовки по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» в соответствии с требованиями работодателя и формирование программы дуального обучения.		ОГАПОУ БПК	ОГАПОУ БПК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Программа подготовки по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» с учетом профессионального стандарта и требований работодателей.</li> <li>• Проект программы дуального обучения.</li> </ul>

7	Согласование программы дуального обучения по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».		ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Акт согласования.</li> <li>• Утвержденная программа дуального обучения.</li> </ul>
8	Проведение цикла мотивационных мероприятий для студентов и их родителей (экскурсии, встречи с работодателями и др.).		Студенты, родители ОГАПОУ БПК Представители работодателей	ОГАПОУ БПК Работодатель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Список студентов, желающих обучаться на данном предприятии.</li> <li>• Обеспечение осознанного выбора студентами, снижение риска ухода студента с предприятия</li> </ul>
9	Заключение договоров со студентами.		Студенты ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК Работодатель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Заключенные договоры.</li> <li>• Обеспечение нормативности деятельности.</li> </ul>
<b>Этап реализации</b>					
1	<p>Отработка условий реализации программы дуального обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- составление и согласование графика учебного процесса (график реализации образовательных программ);</li> <li>- согласование вопросов технологического обеспечения теоретической и практической подготовки будущих специалистов в условиях профессиональной образовательной организации и на предприятии;</li> <li>- согласование вопросов взаимодействия педагогических и производственных кадров в процессе реализации образовательных программ (разработка регламента);</li> <li>- согласование форм и способов оценки промежуточной и итоговых результатов освоения программ.</li> </ul>		ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК Работодатель	<p>График учебного процесса (график реализации образовательных программ).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Регламент взаимодействия педагогических и производственных кадров в процессе реализации образовательных программ.</li> <li>• Согласованные формы способов оценки промежуточных и итоговых результатов освоения образовательных программ.</li> <li>• Обеспечение согласованности действий и единства подходов при реализации обучения.</li> </ul>
2	Составление индивидуальных образовательных маршрутов для студентов по выбранным направлениям.		ОГАПОУ БПК	ОГАПОУ БПК	Обеспечение индивидуализации образовательного процесса.



3	Реализация дуального обучения (по индивидуальным учебным маршрутам).	В соответствии с программой дуального обучения	ОГАПОУ БПК Работодатель Студенты	ОГАПОУ БПК Работодатель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование общих и профессиональных компетенций в соответствии с программой дуального обучения.</li> <li>• Отчетная документация, предусмотренная договором .</li> <li>•Повышение качества подготовки.</li> </ul>
<b>Обобщающе-аналитический этап</b>					
1	Корректировка процессов.	По мере необходимости	ОГАПОУ БПК, Работодатель	ОГАПОУ БПК Работодатель	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Изменения в плане работы.</li> <li>•Своевременное реагирование на возникающие проблемы.</li> </ul>
2	Оценка квалификаций при освоении образовательных программ (промежуточная и итоговая аттестация).	Сроки промежуточной и итоговой аттестации	ОГАПОУ БПК Работодатель Студенты	ОГАПОУ БПК Работодатель	Итоги промежуточной и итоговой аттестации.
3	Проведение совещаний по обсуждению результатов.	По мере необходимости	ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК Работодатель	Своевременное реагирование на возникающие проблемы.
4	Оценка удовлетворенности выпускников и работодателей.		Студенты ОГАПОУ БПК Работодатель	ОГАПОУ БПК	Результаты мониторинга удовлетворенности.

**Примеры заданий по формированию действий и операций  
на различных этапах образовательной программы  
по формированию оценочной компетенции**

1. Задание по формированию действий и операций на теоретическом этапе образовательной программы

Задание (пример)	Какие действия усваиваются	Какие операции усваиваются
Оценивание контрольной работы по учебной дисциплине.	Составление плана оценивания.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Определение вида оценивания.</li> <li>- Выделение проверяемых умений в каждом задании и построение таблицы.</li> <li>- Проверка, все ли компетенции учтены.</li> <li>- Подбор к каждому заданию правильного ответа.</li> <li>- Введение весовых коэффициентов для оценки действий учащихся.</li> </ul>
	Осуществление оценивания.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ориентирование в методе оценивания.</li> <li>- Составление критериев оценивания заданий на основе таблицы.</li> <li>- Проведение контрольной работы.</li> <li>- Сбор результатов оценивания.</li> <li>- Проверка наличия всех необходимых результатов.</li> <li>- Проведение оценивания методом интегральных оценок.</li> <li>- Определение суммы баллов за выполнение всей работы.</li> <li>- Построение шкалы перевода баллов в школьные оценки.</li> </ul>
	Проверка полученных результатов.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ориентирование в содержании полученных результатов.</li> <li>- Подготовка к проверке полученных результатов.</li> <li>- Проверка результатов контроля, систематизация, анализ.</li> <li>- Соотнесение полученных результатов с критериями.</li> </ul>
	Корректировка оценочной деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Анализ необходимости проведения дополнительных контрольно-измерительных мероприятий.</li> <li>- Необходимые изменения.</li> <li>- Соотнесение изменений с целями контроля.</li> </ul>

2. Задание по формированию действий и операций на практико-технологическом этапе образовательной программы

Задание (пример)	Какие действия усваиваются	Какие операции усваиваются
Разработать тес-	Составление плана	- Определение главы/темы/раздела предмета

товое задание по учебной дисциплине.	разработки тестового задания.	оценивания. - Определение предмета оценивания (компетенции). - Проверка оптимальности выбранных заданий для контроля темы/раздела/главы. - Знакомство с требованиями составления тестовых заданий. - Определение количества заданий. - Определение критериев оценки теста, шкалы оценки.
	Разработка теста.	- Ориентирование в сущности предстоящей разработки. - Выбор задания к каждой проверяемой компетенции. - Подбор к каждому заданию правильного ответа, обозначение его. - Проверка корректности заданий. - Соотнесение содержания задания с требованиями ГОС. - Выработка инструкции. - Проверка оптимальности составления тестового задания.
	Проверка полученных результатов.	- Ориентирование в формах представления тестовых заданий. - Определение валидности теста. - Определение надежности теста. - Определение достоверности теста. - Определение репрезентативности теста. - Соотнесение данных теста с критериями. - Анализ проделанной работы.
	Корректировка формы или содержания теста.	- Ориентирование в полученных результатах. - Анализ необходимости проведения изменений в тесте. - Принятие решения об изменениях (изменение заданий, порядка заданий, критериев оценивания, шкалы оценивания). - Проверка соответствия принятых изменений целям контроля.

3. Задание по формированию действий и операций на профессионально-деятельностном этапе образовательной программы

Задание (пример)	Какие действия усваиваются	Какие операции усваиваются
Оценить портфолио как средство оценки результатов обучения.	Составление плана разработки портфолио.	- Изучение различных видов портфолио, выбор своего вида. - Определение структуры, сути, направленности и содержания портфолио. - Определение целей и задач портфолио. - Рубрикация портфолио. - Определение этапов работы над портфолио. - Знакомство с требованиями к содержанию

		<p>каждого раздела портфолио.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Определение сроков выполнения портфолио.</li> <li>- Знакомство с критериями оценивания портфолио, методической литературой,</li> <li>- Проверить, правильно ли выбраны форма портфолио, рубрики, этапы заполнения, сроки составления, содержание каждой рубрики.</li> </ul>
	Составление портфолио.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ориентация в предстоящей работе по составлению портфолио.</li> <li>- Подготовка рубрикатора.</li> <li>- Сбор и систематизация материалов по рубрикам.</li> <li>- Проверка наполненности содержания портфолио.</li> </ul>
	Оценивание портфолио.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ориентирование в содержании портфолио, сортировка документов по рубрикам.</li> <li>- Планирование методов анализа портфолио и подготовка к анализу.</li> <li>- Систематизация и анализ результатов оценивания портфолио.</li> <li>- Соотнесение полученных результатов с выделенными критериями и уровнями.</li> <li>- Анализ результатов, получение статистических данных.</li> </ul>
	Корректировка содержания или формы портфолио.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ориентирование в полученных данных оценивания портфолио.</li> <li>- Анализ необходимых изменений или внесение дополнительных материалов.</li> <li>- Изменение или дополнение материалов.</li> <li>- Проверка соответствия принятых изменений целям контроля.</li> </ul>

**АНКЕТА СТУДЕНТА**

Уважаемый студент! Вы участвуете в анкетном опросе, предназначенном для выявления уровня Вашей удовлетворенности различными аспектами дуального обучения. Пожалуйста, отнеситесь к заполнению представленного опросника максимально серьезно. Ваши ответы помогут повысить качество получаемого Вами образования! Анкета анонимная, результаты будут использованы только в обобщенном виде.

1. Колледж/техникум, в котором Вы обучаетесь \_\_\_\_\_
2. Направление подготовки \_\_\_\_\_
3. Предприятие (организация), с которым Вы заключили договор о дуальном обучении \_\_\_\_\_
4. Почему Вы выбрали именно это предприятие (организацию)?
  - 1) Высокий рейтинг, престиж
  - 2) Хорошая материальная база
  - 3) По совету друзей или родственников
  - 4) По совету преподавателей
  - 5) Оплачиваемая работа в период практического обучения на предприятии (в организации)
  - 6) Высокая зарплата в будущем
  - 7) В колледже мне не предоставили выбора
  - 8) Свой вариант ответа \_\_\_\_\_
5. Планируете ли Вы после окончания обучения трудоустроиться на данное предприятие (организацию)?
  - 1) Да
  - 2) Скорее да, чем нет
  - 3) Скорее нет, чем да
  - 4) Нет, потому что \_\_\_\_\_
  - 5) Затрудняюсь ответить
6. Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность различными аспектами обучения на предприятии (в организации) по трехбалльной шкале, где 3 – удовлетворен, 2 – частично удовлетворен, 1 – не удовлетворен:

Оцениваемые аспекты	3	2	1
Организация и условия обучения на предприятии (в организации)			
График выходов на практическое обучение			

Безопасность условий труда			
Выделенное рабочее место			
Содержание выполняемой работы			
Объем выполняемой работы			
Взаимодействие с наставником			
Взаимоотношения с наставником			
Ценность получаемых от наставника практических знаний, умений, навыков			
Объективность оценки моей работы со стороны наставника			
Возможность проявить себя в процессе выполнения порученных наставником заданий			

7. Если оценивать в целом, насколько Вы удовлетворены дуальной формой обучения на сегодняшний момент?

- 1) Полностью удовлетворен (переход к вопросу №9)
- 2) Скорее удовлетворен (переход к вопросу №9)
- 3) Скорее не удовлетворен
- 4) Полностью не удовлетворен
- 5) Сложно оценить (переход к вопросу №9)

8. Чем именно Вы не удовлетворены? \_\_\_\_\_

9. С Вашей точки зрения, качество дуального обучения в сравнении с традиционной формой обучения лучше, хуже или на одном уровне?

- 1) Лучше, потому что \_\_\_\_\_
- 2) Хуже, потому что \_\_\_\_\_
- 3) На одном уровне
- 4) Затрудняюсь ответить

**БЛАГОДАРИМ ЗА УЧАСТИЕ!**

### **АНКЕТА НАСТАВНИКА**

Уважаемый наставник! Вы участвуете в анкетном опросе, предназначенном для выявления актуального состояния деятельности наставников в рамках реализации дуального обучения студентов педагогического колледжа. Анкета анонимная, результаты будут использованы только в обобщенном виде.

1. Вы стали наставником студента:
  - 1) По собственной инициативе
  - 2) По предложению/просьбе руководителя

3) Другое \_\_\_\_\_

2. Оцените, пожалуйста, Вашу удовлетворенность различными аспектами наставнической деятельности по трехбалльной шкале, где 3 – удовлетворен, 2 – частично удовлетворен, 1 – не удовлетворен:

Оцениваемые аспекты	3	2	1
Организация обучения			
График выходов студентов на практическое обучение			
Своевременное согласование и наличие планов, практических заданий, реализуемых со студентами			
Четкость распределения полномочий наставника и представителя педагогического колледжа			
Своевременность реагирования представителя педагогического колледжа на возникающие в процессе обучения проблемы			
Четкость требований по оформлению документации при работе со студентом			
Взаимодействие со студентом			
Взаимоотношения со студентом			
Выполнение студентом правил внутреннего распорядка и дисциплинарных требований			
Активность и инициативность студента			
Выполнение требований к практическим заданиям			

3. Укажите, какая поддержка Вам необходима для организации более эффективной работы со студентом (можно выбрать несколько ответов):

1) Материальное стимулирование

2) Моральное поощрение (устная благодарность и адресное признание заслуг перед педагогическим коллективом образовательной организации, награждение благодарственным письмом и др.)

3) Методическая поддержка по содержанию деятельности

4) Не нуждаюсь в поддержке

5) Другое \_\_\_\_\_

4. Укажите, какая информация по организации наставничества для Вас является актуальной (можно выбрать несколько ответов):

1) Методики и технологии, применяемые в наставничестве

2) Эффективные технологии межличностного взаимодействия

3) Другое \_\_\_\_\_

5. Если оценивать в целом, насколько Вы удовлетворены работой со студентом в рамках реализации дуальной модели обучения на сегодняшний момент?

1) Полностью удовлетворен

2) Скорее удовлетворен

3) Скорее не удовлетворен

4) Полностью не удовлетворен

5) Сложно оценить

6. Чем именно Вы не удовлетворены? \_\_\_\_\_

7. Сформулируйте свои предложения для эффективной организации работы со студентами: \_\_\_\_\_

8. Как вы считаете, нужно ли создание объединения наставников для повышения престижа наставничества и развития этой деятельности?

1) Нужно

2) Не нужно

3) Затрудняюсь ответить

9. Хотели бы Вы сами стать членом такого объединения наставников?

1) Да, хотел бы.

2) Нет, не хотел бы.

3) Затрудняюсь ответить.

**БЛАГОДАРИМ ЗА УЧАСТИЕ!**