

Министерство образования и науки Российской Федерации
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
Национальный исследовательский университет

В.В. Марико

**Условия для развития профессиональной
компетентности педагога вуза в рамках курсов
повышения квалификации.**

Электронное методическое пособие

Нижний Новгород
2011

СОДЕРЖАНИЕ

	стр.
Введение	3
Глава 1. Краткая характеристика основополагающих элементов ФГОС третьего поколения	5
1.1. Компетентностный подход к организации обучения	5
1.2. Модульно-рейтинговая организация учебных курсов	9
1.3. Представление учебного времени в условных единицах [ECTS]	10
1.4. Увеличение объёма и роли самостоятельной работы студента	10
1.5. Создание адекватных новым подходам фондов оценочных средств	11
1.6. Требования к профессиональной компетентности педагога	12
Глава 2. Условия для развития профессиональной компетентности педагога вуза в рамках курсов повышения квалификации	14
Глава 3. Алгоритм реформирования дополнительных профессиональных образовательных программ кратковременного повышения квалификации	22
Заключение	45
Список литературы	46

ВВЕДЕНИЕ

Социальные и экономические условия сегодня демонстрируют нам, что требования работодателей к молодому поколению, отличаются от идеального «портрета» выпускника вуза советского времени. Стремительность глобальных и региональных процессов ставит нас перед фактом, когда мы не имеем возможности даже с долей вероятности предсказать, в каких условиях предстоит строить свою жизнь тем, кто сегодня приходит в стены университета. Ожидания общества от сферы высшего профессионального образования, которое ныне должно стать основным ресурсом развития страны, отчасти отражены в концепции реформирования образования, однако на ряд вопросов, в частности, на вопрос о том, каким должен быть педагог вуза нового времени, ни один из документов, формирующих сегодня правовое пространство образования, ответа не дает.

Педагогическое сообщество в данном контексте может стать либо мощным источником инноваций и перемен, либо источником явного или скрытого сопротивления переменам. Принятие и разделение целей, а также всесторонняя их поддержка со стороны педагогов становится важнейшей предпосылкой успешной реализации программы реформ в области образования.

Рассмотрение роли педагога и его профессионализма, как ключевых условий перемен, объясняют наше внимание к системе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов.

Система повышения квалификации призвана обеспечить непрерывный процесс профессионального роста педагога, с целью повышения качества предоставляемого в университетах РФ образования. Условием достижения названных задач выступает адекватное и своевременное реагирование системы повышения квалификации (и по структуре, и по форме, и по содержанию) на запросы общества.

Утвержденные Министерством образования и науки РФ федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования (третьего поколения) выдвигают требования: к результатам реализации образовательных программ (усвоенные знания, умения и освоенные *компетенции*); к структуре образовательных программ (*модульность*); к условиям осуществления этих программ (использование *компетентностно-ориентированных форм и методов работы, увеличение доли самостоятельной работы студентов*).

Данные требования определяют и основополагающие элементы ФГОС третьего поколения, некоторые из которых (такие как, *компетентностный подход* к организации обучения; *модульно-рейтинговая организация* образовательных курсов; представление учебного времени в условных единицах (*ECTS*); увеличение *объёма и роли самостоятельной* работы студента; широкое использование *активных и интерактивных форм* занятий; создание *адекватных* новым подходам *фондов оценочных средств*) вводятся в российскую высшую школу впервые.

Очень коротко охарактеризуем данные элементы, поскольку понимание их сущности может задать нам необходимое направление для повышения квалификации педагогов высшей школы.

Глава 1. КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ЭЛЕМЕНТОВ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

1.1. Компетентностный подход к организации обучения

В рамках современной образовательной парадигмы цель образования - всестороннее развитие личности, раскрытие и развитие её задатков и способностей. Достижению этой цели способствуют деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

Исторический подход к рассмотрению взаимосвязи этих подходов дает нам возможность не только соотнести точки зрения разных исследователей, но и уточнить содержание и соотношение понятий «компетенция» и «компетентность».

В одной из педагогических дискуссий по вопросам компетентностного подхода, которая развернулась в октябре 2003 г. на электронных страницах портала www.auditorium.ru было предложено следующее определение: **компетентность - это способность действовать в ситуации неопределённости.**

Если исходить из этого определения при анализе достигнутого уровня образованности (как основного образовательного результата), можно выделить его следующие характеристики: сфера деятельности; степень неопределённости ситуации; возможность выбора способа действия; обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое). «Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределённости ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет, чем основательнее выбор одного из таких способов. С этой точки зрения способность ученика воспроизвести в учебной ситуации большой объём сложного по своему содержанию материала нельзя рассматривать как признак высокого уровня его образованности» [Лебедев 2004: 6].

Тогда в самом общем виде понятие компетентности можно описать следующим образом: **быть компетентным означает способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт.** Следовательно, компетентности не сводятся ни к знаниям, ни к умениям. Часто можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их соответствующим образом в нужный момент, когда представляется возможность. Быть компетентным не означает быть ученым или образованным. Другими словами: без знаний нет компетентности, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетентность. Компетентности можно наблюдать, но сложно (или почти невозможно) оценить. Компетентности не сводятся к знаниям и умениям, однако последние и есть формы их проявления на разных этапах формирования и в разных ситуациях. Компетентность становится, таким образом, **сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике.**

Любая деятельность, согласно работам А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1975], опираясь на потребность, присуща только личности. Были выделены структурные единицы деятельности: умения, операции, действия [Фокин 2000, 2006], которые организуются в деятельность только при условии активности личности (как в процессе постановки цели, так и в процессе ее достижения) [Новиков, Новиков 2007, Новиков 2006, 2008]. Активность же – категория психологическая, определяемая как динамическое свойство человеческой деятельности, свойство её собственного движения.

Следовательно, предположение Хуторского А.В. о том, что ключевые компетенции представляют собой компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Хуторской 2007], верно с позиций включенности личности в деятельность. Однако, это одновременно и новая парадигма результата образования, на чем настаивает Зимняя И.А. [Зимняя 2004, 2006], так как компетенция в отличие от умения и навыка (в знаниевой парадигме), «имеющего *линейную, процессуальную* форму, понимается как *нелинейный, структурный объект*, возникающий на множественных стыках индивидуальных, социальных, организационных и функциональных порядков» [Бермус 2008: 384].

Основываясь на разработках вышеперечисленных методологов и дидактов высшей школы, нами был сделан следующий вывод: реализация компетентностного подхода в обучении – это организация процесса развития умений через последовательность этапов: а) развитие умений, как таковых; б) организация умений в действия, на основе внешних целей; в) организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (компетенции); г) организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (компетентность) [Марико 2009: 10].

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выстраиваются три уровня компетенций: 1) ключевые компетенции - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные компетенции - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [Хуторской 2005].

Существуют и другие классификации, однако для высшего профессионального образования, выделяют две большие группы, что отражается и структуре ФГОС-3: универсальные (необходимые каждому образованному человеку при освоении любой профессии); профессиональные (специализированные, используемые в определённых профессиях).

В свою очередь, универсальные компетенции можно разделить на базовые (например, когнитивные, коммуникативные, рефлексивные), или ключевые (например, поликультурная, социальная, языковая, информационная),

или общепрофессиональные (например, постановка и решение проблем, организация профессиональной деятельности).

Анализ способов структурирования ключевых компетенций и их конкретизации в зарубежных и российских компетентностно-ориентированных образовательных моделях, показывает, что в настоящее время разными авторами предлагаются различные основания разграничения и классификации *ключевых* компетенций.

Так Ефремова Н.Ф. в своем исследовании отмечает, что на выделение ключевых компетенций, особенно на их приоритетность в общем ряду компетенций, влияет национальная специфика [Ефремова 2010: 39].

После подписания Болонской декларации появились новые программы и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Проблема отбора ключевых компетенций, необходимых выпускнику по специальности/направлению подготовки, потребовала проведения выборочного опроса различных участников образовательного процесса.

В ходе реализации проекта TUNING (Настройка образовательных структур) для определения наиболее значимых компетенций опрашивались выпускники, профессора и работодатели, в результате чего были выделены, так называемые универсальные или «общие компетенции» для общеевропейской системы высшего профессионального образования, общие для всех ступеней обучения.

По рабочей классификации данного проекта эти компетенции разделены на три категории: инструментальные, межличностные и системные (Табл. 1) [Sanchez, Ruiz 2008: 60-62].

Таблица 1

Категории универсальных компетенций

Древо «основных компетенций»		
Инструментальные компетенции	когнитивные способности	аналитическое, системное, критическое, рефлексивное, логическое, аналогическое, практическое, командное, креативное, совещательное мышление
	методологические способности	организовывать время, принимать решения, решать проблемы владеть базовыми знаниями, владеть стратегиями обучения, планировать
	технологические способности	элементарные навыки работы на ПК, использование баз данных
	лингвистические способности	устная и письменная коммуникация на родном и иностранном (одном или двух) языках
Межличностные компетенции	индивидуальные способности	развитая само-мотивация, толерантность к разнообразию и межкультурным различиям, устойчивость и адаптация к окружающей среде, чувство этики
	социальные способности	межличностной коммуникации, работать в команде, разрешение конфликтов, участие в переговорах

Древо «основных компетенций»		
Системные компетенции	организаторские способности	применять знания на практике, разрабатывать и управлять проектами, ориентироваться на качество
	инициативность	креативность (порождать новые идеи), инициативность и предпринимательский дух
	лидерские способности	стремление к достижениям и успеху, лидерство

Основанием для выделения нами *базовых* компетенций является такое понимание термина «компетентность», как способность действовать в ситуации неопределённости (не потенциальной возможности, а реальных практических действий). При этом способность практически действовать в ситуации неопределённости требует от индивидуума соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), со своими личными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия). Описанная способность не является специфической для какого-либо вида деятельности: ею должны обладать не только школьники, но и педагоги, и представители любой другой профессии. Именно в этом смысле умения и действия, обеспечивающие ее реализацию, можно назвать *базовыми*. Именно такой подход дал нам основание для выделения в качестве базовых - лежащих в основе становления любых видов деятельности (в том числе, и учебной, и педагогической) - следующих компетенций: *когнитивной, коммуникативной и рефлексивной* [Марико 2009: 10]. Это не противоречит мнению Тубельского А.Н. о том, что за основу выделения подобного рода компетенций можно взять универсальные культуросообразные умения [Тубельский 2001].

В основу формирования ФГОС ВПО третьего поколения в РФ легла разработанная европейским сообществом двухуровневая классификация компетенций, предполагающая наличие общих и специальных компетенций [Ефремова 2010: 49] (Табл. 2). Как видно, в структуре специальных – общепрофессиональные в большей степени соответствуют уровню бакалавра, а специализированные и научные уровню магистра.

Таблица 2

Европейская классификация компетенций

	Компетенции	Инструментальные	Системные
I. ОБЩИЕ (ОК)	1. Социально-личностные (СЛК): - личностные; - межличностные; - социальные	Формируются на первых курсах обучения, необходимы для освоения учебной программы.	Результаты обучения, формируются на старших курсах, необходимы для практической деятельности.
	2. Организационно-управленческие (ОУК)	Способность организовать работу исполнителей в условиях различных мнений.	Готовность к организационно-управленческой работе с коллективом.
	3. Общенаучные (ОНК)	Способность к самообразованию.	Умения применять знания.

	Компетенции	Инструментальные	Системные
II. СПЕЦИАЛЬНЫЕ (СК)	1. Обще-профессиональные (ОПК)	Владение техническим языком. Навыки применения специальной литературы и других информационных данных (в том числе на иностранном языке) для решения профессиональных задач.	Способность работать со статистическими данными. Навыки проектирования.
	2. Специализированные и научные (СПК)	Находить и формулировать проблему, разрабатывать проекты.	Способность обеспечивать решение проблемы.

1.2. Модульно-рейтинговая организация учебных курсов

Среди работ, посвящённых организации модульного обучения, необходимо обратить внимание на труды П.А. Юцявичене [Юцявичене 1989, 1990], в которых дана детальная проработка основ модульного обучения в условиях вуза. Модульное обучение относится к инновационным технологиям и подразделяется на блочно-модульное [Катышев 1997], модульно-рейтинговое [Астахова 2005] и модульно-контекстное [Смолянинова 2009]. В модульном обучении связи между преподавателем и студентом осуществляются через контролируемую часть содержания модуля, поэтому для внедрения ФГОС–3 рекомендуется в основном модульно-рейтинговая система, но не исключаются и блочно-модульная и модульно-контекстная, уделяющие больше внимания содержанию и освоению учебных действий.

Дидактическое обеспечение модульно-рейтингового обучения должно состоять из регламентирующих и учебно-методических документов, включающих: общую информацию о курсе; рекомендуемый график прохождения тем и разделов по данной учебной дисциплине; график проведения лабораторных занятий и занятий с использованием лабораторного оборудования; формы и время отчётности; график консультаций; учебную программу дисциплины; учебные материалы; методические рекомендации по работе с учебным материалом; методические указания по проведению лабораторных работ; список рекомендуемой литературы; вопросы к зачётам и экзаменам; критерии оценивания различных видов работ. При формировании рейтинговой системы каждый вид учебной работы методически оценивается соответствующим числом баллов зависимости от объёма и сложности и устанавливается рейтинг, соответствующий тому или иному уровню знаний [Швец 2010].

Таким образом, модульно-рейтинговая система – это метод, при котором учебный материал разделяется на логически завершённые части (модули), после изучения которых предусматривается аттестация в форме контрольной работы, теста, коллоквиума и т.д. Работы оцениваются в баллах, сумма которых даёт рейтинг каждого учащегося. Модульно-рейтинговая система подхо-

дит и для оценки компетенции в силу того, что в баллах оцениваются не только знания и навыки учащихся, но и творческие их возможности: активность, неординарность решений поставленных проблем, умения организовать группу для решения проблемы и т.д. Модулем можно считать как группу дисциплин учебного плана, так и одну дисциплину или её крупные разделы, формирующие единую группу компетенций [Мелехова 2010].

1.3. Представление учебного времени в условных единицах [ECTS]

ECTS (European Credit transfer System) основана на оценке нагрузки студента, необходимой для достижения целей программы обучения. Цели определяются как совокупность компетенций, полученных студентом в процессе обучения. Кредиты в ECTS могут быть получены только после выполнения необходимой работы и оценки достигнутых результатов обучения. Нагрузка студента – это реальное время, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий, консультаций при выполнении самостоятельной работы; самостоятельная работа, подготовка проектов, диссертации, подготовка к экзаменам, контрольным и т.п.; сдача экзаменов. Кредиты распределяются по всем компонентам учебной программы и отражают количество работы по каждому компоненту. Поэтому учебный план в вузе должен формироваться в 3-х формах: рабочий учебный план, график учебного процесса и индивидуальный учебный план каждого студента с учётом дисциплин по выбору и факультативных дисциплин.

Максимальный объём учебных занятий не может составлять более 54 академических часа в неделю; аудиторная недельная нагрузка – не более 32 часов у бакалавров и 14 академических часов у магистров (в среднем за весь период обучения). Суммарное количество зачётов в учебном году – не более 12, экзаменов – не более 10. Общая трудоёмкость дисциплины – не меньше 2 зачётных единиц (кроме дисциплин по выбору). По дисциплинам трудоёмкостью более 3 зачётных единиц должна выставляться оценка.

В учебном процессе предусматривается использование активных и интерактивных форм обучения (до 30 % аудиторных занятий у бакалавров, 40 % - у магистров). Объём факультативных единиц не должен превышать 10 зачётных единиц за весь период обучения.

1.4. Увеличение объёма и роли самостоятельной работы студента

Введение ФГОС–3 предполагает не просто увеличение объёма самостоятельной работы студента, но и изменение роли этой работы в образовательном процессе. Самостоятельная работа, постольку поскольку результатом обучения в вузе должны быть сформированные на определенном уровне компетенции обучающегося, становится ведущей формой организации учебного процесса. В связи с этим возникает серьезная проблема её активизации и организации [Бордовская 2011].

Под самостоятельной работой студентов в данном случае подразумевается планируемая, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она бывает аудиторной и внеаудиторной. Аудиторная самостоятельная работа (различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров) организуется по конкретной дисциплине, студенты могут заниматься примерно два раза в течение недели. Внеаудиторная самостоятельная работа (выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка доклада, выполнение конспекта, реферата, курсового проекта и т.п.) организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жестко заданных регламентирующих норм.

Основным критерием качества её организации в настоящее время служит наличие контроля результатов самостоятельной работы. В процессе самостоятельной работы студент должен сам ставить себе цель, для достижения которой он сам и выбирает задание и вид работы. По тому, какую цель студент ставит для самостоятельной работы, можно судить, насколько глубоко он собирается освоить данную дисциплину. Преподавателю важно предоставить студенту возможность выбора различных видов самостоятельных работ в зависимости от уровня проявления самостоятельности (дословное и преобразующее воспроизведение информации - самостоятельная работа по образцу – реконструктивно-самостоятельная работа - эвристическая самостоятельная работа - творческая (исследовательская) самостоятельная работа). Кроме того, педагогу необходимо четко понимать, что «самостоятельная работа студентов в современном ее понимании должна способствовать не только освоению усложняющегося содержания учебных курсов, но и усвоению усложняющихся действий с этим содержанием, что должно привести к становлению соответствующих компетенций» [Швец 2010, С.18].

1.5. Создание адекватных новым подходам фондов оценочных средств

Среди инновационных оценочных средств модульно-рейтинговая система является основной, т.к. именно она позволяет отследить и оценить усвоенные знания, действия, а также уровень самостоятельности студентов. Данная система будет более успешной, если будет подкреплена и дополнена другими оценочными средствами. К таким средствам относится, к примеру, метод «Портфолио», призванный организовать такую систему оценки, которая будет аутентична новым образовательным целям по личностному развитию студентов (формированию компетенций). Кроме того, при грамотном включении разного рода оценочной деятельности на всём протяжении процесса обучения, сама обучающая деятельность становится инструментом оценки достижений студентов в плане их личностного развития и формирования определенных компетенций.

Таким образом, педагог в современных условиях (условиях реализации ФГОС-3), должен быть способен спроектировать учебную деятельность студента по развитию общих и профессиональных компетенций с учетом выдвигаемых на сегодняшний день требований от социума.

1.6. Требования к профессиональной компетентности педагога

Реализация компетентного подхода в образовании требует принципиального изменения позиции преподавателя. Он перестает быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое стремится передать ученику. Его главной задачей становится мотивация учащихся на проявление инициативы и самостоятельности, организация самостоятельной деятельности учащихся, в которой каждый (в том числе и сам педагог) мог бы реализовать свои способности и интересы.

По словам Иванова Д.А., педагог «создает условия, «развивающую среду», в которой становится возможным выработка каждым учащимся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций, в процессе реализации им своих интересов и желаний, в процессе приложения усилий, взятия на себя ответственности и осуществления действий в направлении поставленных целей» [Иванов 2007: 80]. То есть, педагог из *функционера* должен превращаться в *менеджера* учебного процесса, где последний «начинает осознаваться в качестве двух взаимосвязанных деятельности – преподавательской (педагогической) и ученической (учебной)...» [Бермус 2008: 319]. При этом возникает естественная необходимость в формировании «некоторой социально-коммуникативной инфраструктуры, которая обусловила бы саму возможность развития учебной деятельности» [Бермус 2008: 319].

Речь идет о необходимости создания совершенно новых образовательных программ, соответствующих требованиям компетентного подхода. Что требует от педагога совершенствования его профессиональной деятельности, в первую очередь, в таких областях как *целенаправление* [Тубельский 2001, Лебедев 2004, Дахин 2007] и *проектирование содержания и учебной деятельности* [Хуторской 2002]). С другой стороны, основополагающие элементы ФГОС третьего поколения, вкратце охарактеризованные нами выше, также задают необходимое направление для совершенствования профессиональной деятельности педагога вуза, поскольку вводятся в российскую высшую школу впервые.

Следовательно, можно выделить ряд компетенций, которые необходимо развивать педагогу в условиях модернизации высшего образования. В числе таковых, сформулированных в виде умений, Иванов Д.А. отдает предпочтение следующим, подразумевая принципиальную открытость данного списка:

1) уметь определять цели и образовательные результаты на языке компетенций;

2) уметь включать обучающихся в разные виды деятельности в соответствии с намеченными результатами, учитывая их склонности, индивидуальные особенности и интересы;

3) уметь использовать разнообразные приемы и способы включения обучающегося в разнообразные виды деятельности, позволяющие ему нарабатывать требуемые компетенции;

4) уметь подмечать склонности обучающегося и в соответствии с ними определять примерное направление его развития;

5) уметь организовать и руководить групповой проектной деятельностью обучающихся;

6) уметь занимать экспертную позицию относительно демонстрируемых обучающимися компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев;

7) уметь осуществлять рефлекссию своей деятельности и своего поведения в процессе учебных занятий и корректировать их;

8) уметь организовать дискуссию и участвовать в ней, принимая, что своя собственная точка зрения может быть также подвержена сомнению и критике;

9) уметь создавать атмосферу, в которой обучающиеся хотели бы высказать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, хотя бы они и расходились с уже существующими [Иванов 2007: 77-78].

Все выше затронутое относится к сфере профессиональной компетентности педагога и, поскольку важнейшим этапом в профессиональном становлении и развитии педагога является процесс его переподготовки, постольку одной из стержневых линий дополнительного профессионального образования педагога становится процесс развития его профессиональной компетентности. Педагоги должны быть готовы и способны осуществлять собственную профессиональную деятельность в условиях требований компетентностного подхода к образованию.

Глава 2. УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ВУЗА В РАМКАХ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Признавая тот факт, что институты дополнительного профессионального образования педагогов признаны играть немаловажное значение в профессиональном развитии и самоопределении педагога, мы видим и некоторый парадокс, заключающийся в том, что подготовка педагогов к инновационной деятельности в учебном заведении, как правило, осуществляется в режиме традиционного обучения. Наиболее острыми при этом остаются в первую очередь методические проблемы, выражающиеся в слабом взаимодействии преподавателей и слушателей, равно как и слушателей курсов между собой; в жесткой регламентации основных форм работы (лекции и практические занятия); дисбалансе между знанием, пониманием и практическим применением получаемой на курсах информации. Происходит своеобразная деформация преемственности связей между системой дополнительного профессионального образования педагогов и учебным заведением: в определенном смысле рассматриваемая система образования педагогов отстает от учебной реальности, так как для современной практики преподавания на курсах повышения квалификации остаются характерными модели обучения, предполагающие репродуктивное освоение профессионального опыта, доминирующую роль преподавателя в учебном процессе, отсутствие инициативы слушателей.

В настоящее время многие исследователи системы дополнительного профессионального образования педагогов отмечают, что данная система как никогда нуждается в осмыслении и разработке новых организационных форм профессиональной переподготовки и соответствующего научно-педагогического инструментария [Вершловский 1993; Левитан 1993; Алексашина 1996; Воронцова 1997; Чегодаев 1997; Гребенкина 2000; Каплунович 2002; Гаргай 2004; Игнатьева 2005]. На основе сравнительно-исторического и теоретического анализа сложившейся практики дополнительного профессионального образования педагогов было установлено, что в рамках классических идей и моделей образования, ориентированных на накопление и освоение новых знаний, данная система не может решить задачи, поставленные перед нею жизнью.

Общие подходы к развитию педагогической компетентности специфически операционализируются в разных системах дополнительного профессионального образования педагогов. Сравнительный анализ моделей профессионального развития педагога в системе повышения квалификации, разработанных на основе современных инновационных подходов в образовании (активизирующая модель [Турчанинова 1990; Никитин 1995; Гусинский 1997; Чечель 1998]; свободная модель Худяковой Н.Л. и «модель-концентр» Елагина М.А. (Челябинский ИПКРО) [Худякова 1998; Елагин 1998]; модель ситуационного обучения Никишиной И.В. (Волгоградский ИПК) [Никишина 1998]; рефлексивно-деятельностная модель, разработанная и реализованная на курсах ПК в Нижегородском институте развития образо-

вания Захаровой Л.Н. [Захарова 1998]; субъектно-ориентированная модель, реализуемая Соколовой С.Е. (Кемеровский областной ИУУ) [Соколова 1998]; гуманитарно-аксиологическая модель Воронцовой В.Г. [Воронцова 1997]), приведенный в исследовании Игнатьевой Г.А. [Игнатьева 2005], а также подробное изучение особенностей двух новых моделей повышения квалификации педагогов (гуманистическая модель Алексашиной И.Ю. [Алексашина 1997, 1999] и модель профессионального развития в системе дополнительного профессионального образования педагога на основе процессуально-деятельностной матрицы дидактических задач, разработанной Игнатьевой Г.А. [Игнатьева 2005, 2006, 2007]) позволили нам сделать следующие выводы:

1) все предложенные модели направлены на изменения в личностных характеристиках самого педагога (его ценностных оснований, активной позиции, установок и др.);

2) для личностных изменений необходимо: а) более длительное время (организация курсовой подготовки в последних моделях предусматривает несколько сессий с продуктивными межсессионными периодами); б) обсуждение с коллегами (во всех моделях предусмотрены групповые обсуждения, разделения по группам происходили по разным основаниям); в) использование рефлексивных способностей;

3) ни одна из обсуждаемых моделей не отслеживает соответствия уровней учебных задач, направленных на развитие учебной деятельности учащихся, и уровней развития собственной профессиональной деятельности педагога;

4) ни одна из обсуждаемых моделей не заявляет об организации деятельности как таковой. Во всех моделях подразумевается, что педагог профессиональной деятельностью владеет практически на всех уровнях, зачастую понимая под деятельностью совокупность определенных профессиональных действий;

5) все модели предусматривают изменения в формах организации обучения, управления и контроля, но ни одна из них не делает акцента на способе подбора методов обучения или на использовании каких-либо инновационных или традиционных технологий обучения, ограничиваясь фиксацией подходов к обучению [Марико, Швец, 2011].

Обращает на себя внимание, что все описанные модели дополнительного профессионального образования педагогов хотя и ориентированы на **целенаправленное личностное изменение** педагогов, как субъектов своей профессиональной деятельности, предусматривают изменения в формах организации обучения, управления и контроля, но не делают акцента на способе подбора методов обучения или на использовании каких-либо инновационных или традиционных технологий обучения, и не ставят целью внедрение компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

В этом контексте, следует справедливо заметить, что традиционное обучение в смысле реализации новых образовательных целей по развитию ком-

петентностей имеет существенные ограничения. Так, работа Ю.Г. Фокина по выявлению деятельностной специфики учебных заданий свидетельствует о том, что в традиционном обучении задания на осознание потребности и формирование мотива деятельности, а также задания, требующие освоения заключительных этапов выполнения деятельности (особенно по коррекции и соответствию планируемых целей и результатов деятельности) практически не разработаны вовсе. Эти элементы структуры деятельности в основном стали осваиваться только после привлечения в учебный процесс новых педагогических технологий, носящих личностно-ориентированный характер, поскольку именно педагогические технологии (а не частные методики), позволяют организовать учебные занятия на деятельностной основе и предполагают выработку ряда общеучебных умений независимо от конкретного содержания [Фокин 2006].

Активно востребованные в настоящее время педагогические технологии (коллективные способы обучения, игровые, проведения учебных дискуссий, программированного обучения, разноуровневого обучения, модульного обучения, проблемного обучения, проблемно-модульного обучения, проектного обучения, развивающего обучения, обучения в глобальных информационных сетях, «французских мастерских», «кейс-стади» и ряд других) помогают выработке разнообразных умений и способствуют организации их в действия. Чаще всего они используются с целью развития когнитивных умений и действий. Другие действия и умения осваиваются опосредованно. Чтобы обнаружить от внедрения таких педагогических технологий еще и развивающий эффект, необходим определенный **порядок их использования**.

И в этом смысле - смысле упорядочивания не понятий (как это предусматривается в каждой учебной дисциплине), а *действий* (как это необходимо для получения развивающего эффекта) - выгодно отличается «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), предложенная и разработанная учеными и преподавателями Колледжа Хобарта и Уильяма Смита, Университета Северной Айовы США (Дж. Воган и Т. Эстес, Д. Огл, С. Коллинз и Дж. Менгьери, К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер). Именно чтение и письмо являются базовыми учебными действиями, на основе которых можно организовать любую учебную и практическую деятельность. Базовая методическая модель технологии полностью соответствует организационной структуре деятельности: Вызов (Потребность, Мотив, Цель) - Осмысление (Содержание, Средства) - Размышление (Результат). Технология развития критического мышления способствует развитию когнитивных, коммуникативных и рефлексивных умений. Подробное рассмотрение структурно-функциональных компонентов критического мышления (КМ), совпадающих с выделенными нами базовыми компетенциями, позволило нам выстроить этапы в развитии каждого из них. Для определения этапов в развитии когнитивных умений и действий (когнитивный компонент КМ) использовалась таксономия когнитивных целей Б.Блюма: узнавание - понимание - применение - анализ - синтез - оценка. Для определения этапов в развитии коммуникативных умений и действий (коммуникативный компо-

нент КМ) нами была предложена следующая последовательность этих умений и действий: обсуждение - аргументация - презентация (дискуссия - выступление - письменный текст). Этапы в развитии рефлексивных умений и действий были выстроены нами на основе исследования И.А. Стеценко: предметно-функциональная рефлексия – личностная рефлексия (общения - сознания - деятельности) - межличностная рефлексия (взаимодействий - взаимоотношений) [Марико 2010: 14]

На основе разработанной модели постдипломного профессионального развития педагога нами была предложена система курсовой подготовки педагогов в условиях дополнительного профессионального образования [Марико, 2010: С.15]. Одной из особенностей данной системы является то, что результатом освоения действий на каждом этапе становления деятельности предусматривалось создание личностно-значимого (для каждого педагога в отдельности) продукта освоения действий. Другой ее особенностью является использование в ней личностно-ориентированных технологий (не просто знаний о них, а освоение технологических действий). Длительность обучения по полной системе курсовой подготовки составляет не менее двух лет. Между отдельными курсами осуществляется постоянное консультирование и показ открытых занятий.

В предлагаемой системе предусматривается организация взаимосвязи не только между элементами содержания обучения, но и между развивающимися умениями: когнитивными, коммуникативными и рефлексивными. Методические приемы, которые использовались для организации обучения, подбирались не из принципа адаптации к предъявляемому содержанию, а в соответствии с этапами развития базовых умений и компетенций.

Указанная специфика отражена в Таблице 3.

Таблица 3

Система курсовой подготовки педагогов, направленная на развитие их профессиональной компетентности

Тип курсов	Спецкурсы в рамках курсов повышения квалификации (12-16 часов)	Курсы, направленные на изучение современных педагогических технологий (1 этап)	Курсы, направленные на изучение современных педагогических технологий (2 этап)	Курсы по проектированию обучения (для актива)
Этапы освоения деятельности	Социально-коммуникативный	Организационно-управленческий	Технологически-внедренческий	Проектно-разработческий
Доминирующие виды действий при работе с информацией (когнитивная компетенция)	Узнавание Понимание	Понимание Применение	Применение Анализ	Синтез Оценка

Тип курсов	Спецкурсы в рамках курсов повышения квалификации (12-16 часов)	Курсы, направленные на изучение современных педагогических технологий (1 этап)	Курсы, направленные на изучение современных педагогических технологий (2 этап)	Курсы по проектированию обучения (для актива)
Доминирующие виды коммуникативных действий (коммуникативная компетенция)	Обсуждение	Аргументация	Дискуссия Выступление	Письменный текст
Доминирующие виды рефлексивных действий (рефлексивная компетенция)	-	Предметно-функциональная	Личностная	Межличностная
Итоговая работа	Педагогический очерк	Проект занятия	Статья в журнал, тезисы на конференции с описанием опыта работы	Программы спецкурсов, факультативов и элективных курсов

Система дополнительного профессионального образования не может не реагировать на требования социума и, буквально в самые последние два года с момента введения ФГОС нового поколения, претерпели изменения и требования (утвержденные еще в 1997 году), предъявляемые Министерством образования РФ к дополнительным профессиональным образовательным программам кратковременного повышения квалификации [<http://www.dpo.mirea.ru/12.08.2010.html>], реализуемым под его эгидой.

Требования к дополнительным профессиональным образовательным программам кратковременного повышения квалификации.

1. При определении наименования программы и ее формировании необходимо учитывать следующие востребованные направления повышения квалификации: ***актуальные вопросы введения ФГОС*** (введение уровневого высшего профессионального образования, основные подходы при разработке и реализации рабочих программ и технологий обучения при преподавании гуманитарных и социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, разработка модульных технологий построения образовательных программ профессионального образования, формирование рабочих программ учебных дисциплин (модулей) в зачетных единицах, система оценки качества знаний, умений и профессиональных компетенций); ***современные технологии образовательного процесса*** (технологии реализации модульных программ, междисциплинарных курсов в условиях ФГОС, интерактивные формы обучения, новые подходы к проектированию самостоятельной работы студентов при переходе на зачетные единицы, организация и обеспечение качества самостоятельной, иссле-

довательской и научно-исследовательской работы студентов, современные технологии организации воспитательного процесса); **информатизация образования** (информационная компетентность в профессиональной деятельности преподавателя вуза, развитие корпоративной информационной системы для поддержки образовательной и научно-образовательной деятельности образовательного учреждения, информационные технологии в управлении качеством образования и образовательным учреждением, информационно-коммуникационные технологии при дистанционном обучении, разработка электронных учебно-методических комплексов в учебном процессе, внедрение в образовательный процесс электронно-библиотечных систем); **инновационная деятельность в образовании** (основные направления развития инновационной деятельности, опыт развития малого и среднего предпринимательства, развитие отношений социального партнерства с предприятиями заказчиками кадров, развитие отношений стратегического партнерства с предприятиями заказчиками научно-технической продукции, обеспечение инвестиционной привлекательности учреждений профессионального образования); **вопросы подготовки педагогических кадров по приоритетным направлениям науки, техники, критических технологий**, в том числе энергосберегающих и энергоэффективных, ядерных и информационных, биоинформационных и био-технологий, современных производственных технологии сервиса (в том числе связанного с организацией сервиса по предоставлению образовательных, медицинских и др. услуг инвалидам) и других сфер, относящихся к национальным интересам России; **опыт инновационных вузов по реализации программ дополнительного профессионального образования; совершенствование системы подготовки научно-педагогических и педагогических кадров** в области правовых аспектов профессиональной деятельности, включая вопросы интеллектуальной собственности, профилактики здорового образа жизни, экологии и природопользования, теологии, противодействия терроризму, а также вопросов организации и проведения повышения квалификации и переподготовки взрослого населения.

2. Программа должна устанавливать **требования к категории слушателей**, на обучение которых рассчитана программа и **сферу применения слушателями полученных профессиональных компетенций, умений и знаний**.

3. **Установлены**: нормативный срок освоения программы – 72 часа; режим обучения (не более 36 часов в неделю); формы обучения (с полным отрывом от работы, с частичным отрывом от работы, без отрыва от работы).

4. Отдельный раздел программы должен содержать требования к **профессиональным компетенциям**, умениям и знаниям слушателя по результатам освоения программы, сформулированные с учетом действующих профессиональных стандартов (при их наличии) или квалификационных характеристик должностей работников образования. Требования к результатам освоения программы формулируются в терминах «знать», «уметь», «владеть», а также в виде компетенций, которые формулируются как готовность и (или) способность к чему-либо.

5. Раздел, отражающий структуру программы, должен быть представлен **учебным планом программы** с учетом ее профессиональной направленности **в виде модулей**, таких как: государственная политика в образовании, актуализация знаний и умений по предмету, психолого-педагогическим дисциплинам, современным образовательным технологиям, методам оценки качества подготовки студентов (обучающихся), с указанием объема времени, отведенного в целом на освоение программы, а также на освоение модулей, в том числе объема времени, отведенного на лекции, практические занятия (семинары) и лабораторные работы. В соответствии с профессиональной направленностью программы в учебном плане кроме перечисленных модулей может содержаться практический модуль, посвященный современным производственным (научным) технологиям, знакомство или освоение которых возможно в ходе выездных занятий в организацию (на предприятие), с которыми заключены соответствующие договора о сотрудничестве (практический модуль). Объем времени, отведенный на практический модуль должен фиксироваться в графе «выездные занятия». В учебном плане также должны содержаться требования к объему времени, отведенному на итоговую аттестацию.

6. Следующий раздел программы должен содержать **учебно-тематический план программы** с указанием **по каждому из модулей** разделов и тем, а также объема времени, отведенного на освоение модулей, разделов и тем, в том числе объема времени, отведенного на лекции, практические занятия (семинары) и лабораторные работы. Объем времени, отведенный на практический модуль должен фиксироваться в графе «выездные занятия».

7. Для освоения программы должна быть предусмотрена тематика **самостоятельной работы** слушателя по каждому из модулей и **объем времени отведенный на нее, который не входит в общий объем времени** на освоение программы.

8. Программа должна содержать учебные программы по модулям, в которых представлено: содержание обучения в разрезе разделов и тем; тематика практических занятий (семинаров) и наименование лабораторных работ; задания для выездных занятий; тематика самостоятельной работы; указание на используемые образовательные технологии; перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы.

9. Содержание учебного материала, практических занятий, лабораторных работ и выездных занятий должно обеспечивать формирование у слушателя заявленных профессиональных компетенций, умений и знаний.

10. Программа должна содержать четкие требования к формам и методам контроля и оценки результатов освоения модулей, а также виды итоговой аттестации по программе.

Вышеуказанные требования естественным путем определили направление реформирования программ курсов кратковременного повышения квалификации для педагогов учебных заведений высшего профессионального образования РФ.

Нижегородский университет им. Н.И. Лобачевского в течение ряда лет реализует программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ГОУ ВПО, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию и Министерства образования РФ. С 2005 по 2009 год по 72 часовой программе «Современные педагогические технологии» прошли обучение более 300 слушателей (профессоров, доцентов, преподавателей и ассистентов) вузов Приволжского Федерального Округа и вузов городов России других Федеральных округов.

В 2010 году содержание и название программы преобразовано в соответствии с новыми требованиями ФГОС 3-го поколения. В рамках программы «Современные образовательные технологии в контексте федеральных государственных федеральных стандартов третьего поколения» (к настоящему времени прошли переподготовку 160 слушателей).

На примере данной программы постараемся далее выстроить некий алгоритм реформирования программ повышения квалификации ППС.

Глава 3. АЛГОРИТМ РЕФОРМИРОВАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

1. *Определить соответствие наименования программы и ее направленности востребованным направлениям повышения квалификации.*

Цели программы соответствуют такому востребованному направлению повышения квалификации, как ***современные технологии образовательного процесса***, так как современные педагогические технологии, которые являются одновременно и предметом изучения и инструментарием организации занятий в активных методах, создают условия для актуализации профессионального опыта и творческого потенциала преподавателя, развития готовности к реализации требований новой образовательной парадигмы.

Название программы «Современные образовательные технологии в контексте федеральных государственных федеральных стандартов третьего поколения» полностью отражает данное актуальное направление рекомендованное Министерством образования РФ для реализации программ кратковременного повышения квалификации педагогов вузов.

2. *Установить требования к категории слушателей*, на обучение которых рассчитана программа и ***сферу применения слушателями полученных профессиональных компетенций, умений и знаний***.

Слушателями данной программы могут быть преподаватели гуманитарных и социально-экономических, обще-профессиональных и специальных дисциплин, а также организаторы учебно-воспитательной работы в вузе. Мы исходим из идеи о том, что состав для подобного типа курсов должен быть именно многопрофильный, поскольку общаясь друг с другом на профессиональные (педагогические) темы преподаватели разных дисциплин вынуждены искать и, главное, находить точки соприкосновения между разными мнениями и совместные пути решения обозначаемых проблем. Кроме того, педагоги на практике ощущают, что многие проблемы, связанные с реформированием высшего образования, можно решить только посредством консолидации усилий преподавателей разных дисциплин и представителей административного корпуса.

В результате подготовки по программе слушатели овладеют инструментарием организации и проведения занятий в активных формах, а также инструментарием организации самостоятельной работы студентов и проектной деятельности в соответствующей предметной области. Что в свою очередь должно позволить им с большей легкостью интегрироваться в процессы реформирования программ собственных курсов в соответствии с требованиями ФГОС-3.

3. *Установить сроки, формы и режим обучения*

Нормативный срок освоения программы нам задан требованиями Министерства образования РФ – 72 часа (две недели).

Как мы знаем, 72 часа – это минимально необходимый срок прохождения переподготовки для получения Удостоверения о кратковременном повышении квалификации государственного образца. Это формальная сторона вопроса. С другой стороны,

Формы обучения: с полным отрывом от работы.

Полагаем, что для наибольшей эффективности курсовой подготовки необходимо создание атмосферы погружения в образовательный процесс, что возможно обеспечить только с полным отрывом от основной работы. В случае проведения подобных курсов с частичным отрывом от работы, достижение аналогичного уровня эффективности курсовой подготовки возможно только в случае намного больших организационных усилий со стороны организаторов и преподавателей, нежели в первом случае.

Режим обучения: 6-8 академических часов в день, но не более 36 часов в неделю. Предполагается, что ежедневно не менее 4 часов должно быть проведено с использованием активных методов обучения.

4. Определить требования к результатам обучения в рамках программы в терминах «знать», «уметь», «владеть», а также в виде компетенций, которые формулируются как готовность и (или) способность к чему-либо.

Формальная сторона отбора требований заключается в том, что их необходимо соотнести с действующими профессиональными стандартами (при их наличии) или квалификационными характеристиками должностей работников образования. В данном конкретном случае мы опирались на ФГОС-3 по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»), поскольку курсы в целом направлены на развитие педагогических компетенций.

Однако уже на этом этапе, прописывая требования к результатам освоения программы, мы интуитивно ощущаем потребность отвечать на круг иных вопросов, так четко очерченный в проекте TUNING [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf].

С некоторой переформулировкой они могут звучать так:

1. Что означает выделенная компетенция для слушателей?
2. Каким образом используемые нами методы преподавания будут способствовать развитию этой компетенции?
3. Какие учебные задания должны выполнять слушатели в целях развития этой компетенции?
4. Каким образом мы сможем оценить, в какой степени слушатели овладели этой компетенцией?
5. Каким образом сами слушатели узнают, в какой степени они овладели этой компетенцией, а если нет – то почему они ей не овладели?

Этот немудреный набор вопросов позволяет задуматься над тем, что действительно важно реализовать в программе и какими способами этого добиться.

В описываемой программе краткосрочного повышения квалификации требуемый список приобрел следующий вид.

Слушатель, освоивший программу, должен:

3.1. обладать общекультурными компетенциями (ОК), включающими в себя способность:

ОК-1. принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения;

ОК-2. выстраивать социальное взаимодействие на принципах толерантности и безоценочности;

ОК-3. самосовершенствоваться и саморазвиваться на основе рефлексии собственной деятельности;

ОК-4. использовать инновационные технологии в практической деятельности;

3.2. обладать профессиональными компетенциями (ПК), включающими в себя следующие способности:

3.2.1. общие для всех видов профессиональной деятельности:

ПК-1. выстраивать взаимодействие и образовательный процесс с учетом полученных психолого-педагогических знаний о проблемно-личностно-ориентированном, развивающем обучении;

ПК-2. использовать современные технологии организации сбора и обработки данных и интерпретировать их;

ПК-3. организовывать межличностные контакты, общение и совместную деятельность (в том числе, в межпредметной среде);

ПК-4. проектировать и осуществлять учебную деятельность и диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности педагога высшей школы;

ПК-5. анализировать и прогнозировать риски образовательной среды;

ПК-6. применять активные методы обучения в педагогической деятельности

3.2.2. в области образовательной деятельности:

ПК-7. использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы;

ПК-8. использовать и разрабатывать методы психолого-педагогической диагностики для выявления уровня развития соответствующих компетенций обучающихся;

ПК-9. проводить анализ и обобщение собственной образовательной деятельности и деятельности коллег (педагогическая рефлексия)

3.2.3. в области научно-педагогической деятельности:

ПК-10. формулировать проблемы в собственной педагогической деятельности и решать их с помощью предлагаемого на курсах инструментария;

ПК-11. критически оценивать уровень целесообразности, условия и границы применимости новых педагогических и информационных технологий для решения проблем в собственной педагогической деятельности;

ПК-12. разрабатывать и представлять педагогическому сообществу обоснованный проект собственного учебного занятия и также продемонстрировать готовность проведения этого занятия;

ПК-13. представлять педагогическому сообществу продукты собственной проектировочной деятельности в виде эссе, докладов и мультимедийных презентаций;

3.2.4. в области научно-методической деятельности:

ПК-14. демонстрировать психолого-педагогические знания о современных педагогических технологиях, теоретических, методологических и технологических аспектах традиционного и личностно-ориентированного обучения, а также о возможностях информационных технологий в образовательном процессе вузе;

ПК-15. содержательно взаимодействовать с педагогическими кадрами по вопросам реализации политики государства в области высшего профессионального образования;

ПК-16. организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов);

3.2.5. в области организационно-управленческой деятельности:

ПК-17. определять и создавать условия, способствующие мотивационной готовности всех субъектов образовательного процесса к продуктивной деятельности;

ПК-18. определять и создавать условия, способствующие продуктивной рефлексивной деятельности всех субъектов образовательного процесса;

ПК-19. определять и создавать условия, способствующие развитию компетенций всех субъектов образовательного процесса.

3.3. владеть:

- современной психолого-педагогической терминологией;
- психолого-педагогическим инструментарием для организации и проведения занятий в активной форме (современными педагогическими технологиями);

- способами организации самостоятельной работы студентов на основе ведения учебного портфолио и проектной деятельности;

- процедурами выработки критериев для оценивания результатов занятий в активных формах

3.4. уметь:

- за ограниченное время разобраться в соответствующей литературе и предоставить обоснование выбора соответствующей образовательной технологии или их совокупности, обеспечивающей достижение определенных целей обучения, дать конкретное описание элементов совокупности технологий, включая обоснование способа, механизма, позволяющего оценивать степень достижения заявленной цели;

- проектировать занятия с использованием современных педагогических технологий в соответствующей области знаний;

- демонстрировать возможность проведения спроектированного занятия

3.5. знать:

- основные направления государственной политики в области высшего профессионального образования (переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования; введение ФГОС 3-его поколения; обоснованность использования активных методов в процессе обучения);
 - о современных подходах к организации занятий с использованием активных методов обучения (современных педагогических технологий);
 - о возможностях использования мультимедийных средств в образовательном процессе.
-

На первый взгляд, предлагаемый перечень кажется слишком обширным для курсов такой небольшой продолжительности по времени. Однако напомним, что курсы проводятся с отрывом от работы (с погружением) и с использованием активных форм обучения систематизированных в рамках педагогической технологии (Развития критического мышления через чтение и письмо). Кроме того заявленный список не означает, что все эти компетенции будут развиты на самом высоком уровне.

С точки зрения разработанной нами система курсовой подготовки педагогов, направленная на развитие их профессиональной компетентности данный тип курсов позволяет вывести педагогов на организационно-управленческий этап освоения педагогической деятельности, на котором доминирующими видами действий при работе с информацией (*когнитивная базовая компетенция*) являются понимание и применение, доминирующим видом коммуникативных действий (*коммуникативная базовая компетенция*) является аргументация, а доминирующим видом рефлексивных действий (*рефлексивная компетенция*) является предметно-функциональная рефлексия.

5. Разработать учебный план программы в виде модулей.

Задача заключается в том, чтобы в структуре программы, которая задана в виде определенных модулей (**1. государственная политика в образовании; 2. актуализация и совершенствование психолого-педагогических знаний; 3. современные компетентностно-ориентированные образовательные технологии; 4. современные методы оценки качества подготовки обучающихся; 5. практический модуль, демонстрирующий эффективность использования**) отразить ее специфику (направленность на решение актуальной проблемы повышения качества образования в условиях возрастающего информационного потока и массовости высшего образования способами инновационной организации учебного процесса в вузе) и новизну (направленность на актуализацию профессионального опыта и творческого потенциала преподавателя, вовлеченного в деятельность по отработке приемов и стратегий активного обучения).

Так в нашем случае, первый модуль программы позволяет акцентировать внимание на основных направлениях политики нашего государства в области высшего профессионального образования и зафиксировать требования к осуществлению педагогической деятельности в вузе (10 часов).

Второй модуль охватывает вопросы психолого-педагогического обоснования внедрения современных образовательных технологий в учебный процесс, дает их классификацию (10 часов).

В третьем модуле программы обсуждаются методические особенности наиболее востребованных педагогических технологий под углом целесообразности, условий и границ их применимости (10 часов).

Четвертый модуль посвящен вопросам организации процедур оценивания учебных достижений (8 часов).

Пятый модуль программы направлен на овладение инструментарием организации и проведения занятий в активной форме, предоставляемым образовательной технологией развития критического мышления, которая имеет в своем арсенале набор приемов и стратегий по развитию рефлексивного чтения и слушания, развитию речи, созданию письменных текстов (34 часа).

Технология развития критического мышления позволяет овладеть способами развития таких умений, как умение решать проблемы, задавать вопросы, вести исследовательскую деятельность в рамках создания проекта, аргументировано отстаивать собственную точку зрения в дискуссиях. Тематически занятия этого блока сгруппированы в соответствии с основными формами организации занятий в вузе: лекции, семинары, практические занятия. Структура этого блока программы выстроена с учетом поэтапного введения интерактивных форм, основная форма деятельности – тренинг по отработке приемов и стратегий активного обучения с последующим детальным методическим анализом. Такой подход создает условия для овладения техникой ведения активных занятий, развития педагогической рефлексии и проекционной функции преподавателя. В процессе обучения каждый слушатель программы формирует свой собственный «Портфолио слушателя курсов», а по итогам обучения каждый преподаватель создает и защищает проект собственного занятия с использованием активных методов обучения (4 часа).

Результатом этого шага должен явиться сформированный учебный план программы в виде общей структуры (Табл. 4)

Таблица 4

Структура программы

№ пп	Наименование модулей	Всего, час.	В том числе:		
			Лекции	Практические занятия (семинары), лабораторные работы	Выездные занятия
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Модуль 1. <i>«Государственная политика в образовании»</i>	10	8	2	
2.	Модуль 2. <i>«Актуализация и совершенствование психолого-педагогических знаний»</i>	10	10		

<i>Продолжение таблицы 4</i>					
1.	2.	3.	4.	5.	6.
3.	Модуль 3. «Современные компетентно-ориентированные образовательные технологии»	10		10	
4.	Модуль 4. «Современные методы оценки качества подготовки обучающихся»	8	2	6	
5.	Модуль 5. «Практический модуль, демонстрирующий эффективность использования современных педагогических технологий»	30		24	6
Итоговая аттестация		4		4	
Итого		72 часа	20	46	6

6. Следующий шаг - составление *учебно-тематического плана программы* с указанием *по каждому из модулей* разделов и тем, а также объема времени, отведенного на освоение модулей, разделов и тем, в том числе объема времени, отведенного на лекции, практические занятия (семинары) и лабораторные работы и «выездные занятия».

Результатом этого шага должен явиться сформированный учебно-тематический план программы (Табл. 5).

Таблица 5

Учебно-тематический план программы

№ пп	Наименование модулей, разделов и тем	Всего, час.	В том числе:		
			Лекции	Практические занятия (семинары), лабораторные работы	Выездные занятия
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Модуль 1. «Государственная политика в образовании»	10	8	2	
1.1	Тема 1. Роль университетов в обществе, основанном на знаниях	2	2		
1.2	Тема 2. Правовое регулирование внедрения двухуровневой системы образования и реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения	2	2		

1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.3	Тема 3. Проектирование образовательных программ в соответствии с ФГОС третьего поколения в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования	6	4	2	
2.	Модуль 2. «Актуализация и совершенствование психолого-педагогических знаний»	10	10		
2.1	Тема 1. Образовательные технологии, методы, ориентированные на усвоение деятельности по образцам (репродуктивная деятельность)	4	4		
2.2	Тема 2. Психолого-педагогические аспекты проблемно - личностно - ориентированного, развивающего обучения	4	4		
2.3	Тема 3. Поисковые, эвристические, исследовательские модели обучения	2	2		
3.	Модуль 3. «Современные компетентно-ориентированные образовательные технологии»	10		10	
3.1	Тема 1. Обзор современных педагогических технологий	4		4	
3.2	Тема 2. Технология развития критического мышления: базовые основы	6		6	
4.	Модуль 4. «Современные методы оценки качества подготовки обучающихся»	8	2	6	
4.1	Тема 1. Методы отбора содержания и оценки результатов обучения	2	2		
4.2	Тема 2. Оценка результатов учебной деятельности в рамках компетентностно-ориентированных технологий	6		6	

1.	2.	3.	4.	5.	6.
5.	Модуль 5. «Практический модуль, демонстрирующий эффективность использования современных педагогических технологий»	30		24	6
5.1	Тема 1. Технология «Портфолио»	4		2	2
5.2	Тема 2. Технология «Метод проектов»	4		4	
5.3	Тема 3. Технология «Кейс-стади»	4		2	2
5.4	Тема 4. Стратегии активизации мыслительной деятельности студентов при чтении лекций	4		4	
5.5	Тема 5. Стратегии организации семинарских и практических занятий.	6		4	2
5.6	Тема 6. Организация самостоятельной работы студентов	4		4	
5.7	Тема 7. Проектировочная деятельность слушателя курсов	4		4	
Итоговая аттестация		4		4	
Итого		72 часа	20 часов	46 часов	6 часов

7. Продумать тематику самостоятельной работы слушателя по каждому из модулей и **объем времени отведенный на нее, который не входит в общий объем времени** на освоение программы.

8. Разработать учебные программы по каждому модулю, в которых представлено: **содержание** обучения в разрезе разделов и тем; **тематика практических занятий** (семинаров) и **наименование лабораторных работ**; **задания для выездных занятий**; **тематика самостоятельной работы**; указание на используемые **образовательные технологии**; **перечень рекомендуемых учебных изданий**, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы. При этом необходимо увязать все эти компоненты программы с развитием заявленных в качестве результата профессиональных компетенций, умений и знаний.

Результатом реализации 7 и 8 шага должны стать четкие, подробные и понятные учебные программы модулей (Таблица 6)

Учебная программа по модулю

№ п/п	Наименование модуля, разделов и тем	Содержание обучения (по темам в дидактических единицах), наименование и тематика лабораторных работ, практических занятий (семинаров), самостоятельной работы, используемых образовательных технологий и рекомендуемой литературы
1.	2.	3.
1.	Модуль 1. <i>«Государственная политика в образовании»</i>	
1.1	Тема 1. Роль университетов в обществе, основанном на знаниях	Общеввропейская система высшего образования; Болонский процесс; общество, основанное на знаниях; стратегическое управление университетом
1.2	Тема 2. Правовое регулирование внедрения двухуровневой системы образования и реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения	Нормативные основы; двухуровневая система образования в России и в странах Болонского процесса: сравнительно-правовой анализ; особенности разработки и порядок введения ФГОС.
1.3	Тема 3. Проектирование образовательных программ в соответствии с ФГОС третьего поколения в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования	Три поколения государственных стандартов; структура стандарта; основная образовательная программа; направления подготовки; профиль; компетенция; модуль; зачетная единица; педагогические средства формирования универсальных компетенций
	Самостоятельная работа	<i>Ведение портфолио слушателя курсов</i>
	Используемые образовательные технологии	Традиционная лекция с элементами эвристической беседы и с использованием мультимедийных средств; технология развития критического мышления; метод проектов
	Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н., Мелехова О.П., Родионова С.Е., Тарлыков В.А., Шехонин А.А. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. М.: МГУ, 2007. 2. Смолянинова О.Г., Савельева О.А., Достовалова Е.В. Компетентностный подход в системе высшего образования/ Монография. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2008. – 196 с. 3. Смолянинова О.Г., Достовалова Е.В., Савельева О.А. Организация учебного процесса бакалавров/магистров педагогики в модульной кредитно-рейтинговой системе обучения/Монография. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2009. – 294 с. 	

1.	2.	3.
2.	Модуль 2. <i>«Актуализация и совершенствование психолого-педагогических знаний»</i>	
2.1	Тема 1. Образовательные технологии, методы, ориентированные на усвоение деятельности по образцам (репродуктивная деятельность).	Схема управления образовательным процессом; цели и содержание обучения; компетентностный подход; классификация образовательных технологий; связь целей и содержания обучения с процедурой оценивания степени усвоения содержания; конкретные цели обучения и таксономия уровней усвоения содержания обучения; методы отбора содержания обучения; рейтинговые технологии; модульное обучение; образовательные кредиты; мотивация обучения; контекстный подход; традиционные методы; принципы программированного обучения; метод полного усвоения; ориентировочная основа действий.
2.2	Тема 2. Психолого-педагогические аспекты проблемно - личностно - ориентированного, развивающего обучения	Психологические составляющие разрешения проблемных ситуаций: память и восприятие (образы, узнавание и понимание); понятия и псевдопонятия; сознание; подсознание; интуиция; мышление и воображение; творчество субъективное и объективное.
2.3	Поисковые, эвристические, исследовательские модели обучения.	Поисковые, эвристические модели, методы обучения; исследовательские модели и методы обучения Метод проектов.
	Практические занятия (семинары)	-
	Самостоятельная работа	<i>Ведение портфолио слушателя курсов</i>
	Используемые образовательные технологии	Традиционная лекция с элементами эвристической беседы
	Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы	
	<ol style="list-style-type: none"> 1.Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. 2-е издание. - Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1991. - 225 с. 2.Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с. 3.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: методическое пособие. – М.: Высшая школа. – 1991. – 207 с. 4.Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с. 5.Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. – М.. Педагогика, 1987. – 288 с. 6. Махмутов М. И. Проблемное обучение. - М., 1975. – 206 с. 7.Оконь В. Введение в общую дидактику/Пер. с польского Л.Г. Кашкуевича Н.Г. Горина. - М.: Высшая школа, 1990. - 382 с. 8.Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация /Пер. с англ. – М.: «Когито-центр», 2002. – 396 с. 9.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. – 256 с. 10. Соколов В.М. Начала элементарной теории управления образовательными системами: Учебное пособие. - Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1999. - 33 с. 11. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд.– СПб; Питер, 2004. - 384 с. 12. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с. 	

1.	2.	3.
3.	Модуль 3. <i>«Современные компетентностно-ориентированные образовательные технологии»</i>	
3.1	Тема 1. Обзор современных педагогических технологий	Инновации; педагогические технологии; критерии технологичности; технологическая карта. Метод проектов; технология проблемного обучения; учебная деловая игра; учебная дискуссия; технология сотрудничества
3.2	Тема 2. Технология развития критического мышления: базовые основы	Стадии учебного занятия: вызов, реализация смысла, размышление; мотивация; совместное целеполагание; рефлексия; критическое мышление; методические приемы и стратегии
	Практические занятия (семинары)	<i>«Обзор современных педагогических технологий» «Методический анализ базового занятия по технологии развития критического мышления»</i>
	Самостоятельная работа	<i>Ведение портфолио слушателя курсов</i>
	Используемые образовательные технологии	Технология развития критического мышления: мозговой штурм, ИНСЕРТ, маркировочная таблица, кластер, синквейн; ЗИГЗАГ 1; проектный метод
	Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Бутенко А.В., Ходос Е.А. Критическое мышление: метод, теория, практика. – Красноярск: 2001. - 102 с. 2. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 224 с. 3. Клустер Д. Что такое критическое мышление?//Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2001, № 4, С.36-40. 4. Крофорд А., Сол Э.В., Мэтьюс С., МакКинстер Дж. Стратегии активного обучения и мышления. – ИОО: Нью-Йорк-Будапешт, 2004. – 124 с. 5. Мередит К., Стил Дж. Л., Темпл Ч. Критическое мышление. Пос. 1-VIII//Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». – М.: Изд-во «ИОО». – 1997-1999. 6. Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы. Сборник статей. – М.: ЦГЛ, 2007 – 304 с. 7. Тягло А.В., Воропай В.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. - Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999. - 285 с. 8. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с. 	
4.	Модуль 4. <i>«Современные методы оценки качества подготовки обучающихся»</i>	
4.1	Тема 1. Методы отбора содержания и оценки результатов обучения	Связь целей и содержания обучения с процедурой оценивания степени усвоения содержания; конкретизация целей обучения; таксономия уровней усвоения содержания обучения; методы объективизации отбора содержания обучения
4.2	Тема 2. Оценка результатов учебной деятельности в рамках компетентностно-ориентированных технологий	Оценка и самооценка; аутентичная оценка; способы реализации механизма оценивания.
	Практические занятия (семинары)	<i>«Выработка критериев для диагностики эффективности учебного процесса на основе компетентностно-ориентированных технологий»</i>

<i>Продолжение таблицы 6</i>		
1.	2.	3.
	Самостоятельная работа	<i>Ведение портфолио слушателя курсов «Подготовка диагностического материала для оценивания собственных портфолио»</i>
	Используемые образовательные технологии	Традиционная лекция с элементами эвристической беседы; технология развития критического мышления; проектный метод.
	Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий (2-е изд., испр. и допол.). - М.: "Адепт", 1998. - 217 с. 2. Анастаси А., Урбан С. Психологическое тестирование. - СПб.: Питер, 2003. – 688 с. 3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с. 4. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». - Нижний Новгород, 2007, - 182с. 5. Нейман Ю. М., Хлебников В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. - М.: Прометей, 2000. – 168 с. 6. Чельшкова М. Б. Адаптивное тестирование в образовании (теория, методология, технология). - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 165 с. 	
5.	Модуль 5. <i>«Практический модуль, демонстрирующий эффективность использования современных педагогических технологий»</i>	
5.1	Тема 1. Технология «Портфолио»	Сущность учебного портфолио; виды портфолио; структура портфолио; обязательные рубрики; оценивание портфолио
5.2	Тема 2. Технология «Метод проектов»	Цель проектного обучения; теоретическое обоснование проектного обучения; типология проектов; системы действий преподавателя и студентов; условия реализации учебных проектов.
5.3	Тема 3. Технология «Кейс-стади»	Цели технологии «Кейс-стади»; этапы создание кейса и его характеристики; система действий преподавателя и студентов; условия реализации технологии «Кейс-стади».
5.4	Тема 4. Стратегии активизации мыслительной деятельности студентов при чтении лекций	Стратегии организации интерактивных лекций; таксономия когнитивных уровней Б.Блума; разноуровневые вопросы.
5.5	Тема 5. Стратегии организации семинарских и практических занятий.	Стратегии взаимообучения; дискуссионные формы обучения; характерные черты учебной дискуссии; дидактические функции дискуссии; дидактические цели и типы дискуссий; формы дискуссий; технология ведения дискуссии.
5.6	Тема 6. Организация самостоятельной работы студентов	Способы организации самостоятельной работы студентов: проблемное обучение; проектное обучение; ведение портфолио.
5.7	Тема 7. Проектировочная деятельность слушателя курсов	Основные элементы проекта учебного занятия: цели, методы, средства, ход занятия, способ организации взаимодействия, результат, способы оценивания.

1.	2.	3.
	Практические занятия (семинары)	<p>«Формирование портфолио участника курсов» <i>Выездное: «Ведение портфолио в спецкурсе «СССР во внешнеполитической стратегии Великобритании. 1937-1940 гг.» (задания для слушателей: выявить цели, механизм работы со студенческими портфолио и способы оценивания портфолио)</i></p> <p>«Создание и защита групповых мини-проектов» <i>Выездное: «Кейс «Процедура принятия федерального закона» (задание для слушателей: определить формирования компетенций, условия проведения, возможности и ограничения метода, применимость в собственной профессиональной деятельности)</i></p> <p>Выездное: «Организация семинарского занятия в курсе «Изоморфизм. Морфотропия» (задание для слушателей: способы активизации мыслительной деятельности и мотивации студентов, определить используемые стратегии и приемы) «Методический анализ занятий» Дискуссия «Введение двухуровневой системы высшего профессионального образования – благо для России»</p>
	Самостоятельная работа	<p>Ведение портфолио слушателя курсов «Оформление проекта учебного занятия»</p>
	Используемые образовательные технологии	<p>Фасилитированное обсуждение (техника задавания вопросов разного уровня); «Бортовой журнал»; таблица Донны Огл «Знаю- Хочу узнать – Узнал»; «Взаимообучение и взаимопрос»; ЗИГЗАГ-1; ЗИГЗАГ-2; «Читательская конференция»; «Перекрестная дискуссия»; дискуссия «Уголки»; аргументированное письмо; «Идеал»; «Лист решения проблем»; «Мозаика проблем»; «Портфолио»; метод проектов; «кейс-стади».</p>
	Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». - Нижний Новгород, 2007, - 182с. 2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 284 с. 3. Михайлова Е.Е., Грудзинская Е.Ю. СССР во внешнеполитической стратегии Великобритании. 1937-1940 гг.: Пособие для преподавателя. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2010. – 52 с. 4. Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо.2006, 5.Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образовании. Учебно-методические материалы/авторы-составители: И.И. Борисова, А.И. Горылев, Е.Ю. Грудзинская, Е.В. Круглов, Ю.А. Кузнецов, А.К. Любимов, О.В. Мичасова, А.В. Семенов, А.А. Тихонов, А.А. Тюхтина, Э.Авенель, Д.Д’Орио, Д.Инфанте, А. Куфари, И. Масабо, Ж.В. Смирнова. Под ред. Д.Инфанте, Ю.А. Кузнецова, А.К. Любимова. – Н.Новгород: ННГУ, 2007. – 124 с. 5. Современный студент в поле информации и коммуникации. Учебно-методическое пособие для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». – СПб.: PETROC. - 2000. – 67 с. 6. Швец И.М., Романова Е.Б., Веселов А.П., Прахов Н.Д., Карягин А.С. Исследовательский проект: подготовка, оформление, презентация / Учебное пособие. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета. – 2010. – 125с. 	

9. Наконец, необходимо *продумать формы и методы контроля и оценки результатов освоения модулей*, а также *виды итоговой аттестации* по программе в целом.

Работа в рамках этого шага одна из наиболее трудоемких, на наш взгляд. По крайней мере, в силу того, что нет никаких регламентирующих материалов, определяющих эти самые формы и методы, позволяющие адекватно оценить продвижение в плане развития компетенций.

На сегодняшний день уже и в рамках высшей школы растет понимание того, что стандартная процедура экзамена, опирающаяся, как правило, на тестирование, не позволяет отследить развитие многие умений и навыков, которые необходимо формировать у учащихся для обеспечения их успешных жизненных и профессиональных стратегий после завершения обучения.

Эти же проблемы напрямую связаны с отслеживанием результативности в рамках курсов повышения квалификации, усугубляющиеся необходимостью дать педагогам необходимые механизмы реализации аутентичной оценки.

С нашей точки зрения, основывающейся на обобщении зарубежного опыта и российской практики, важным инструментом решения подобных задач может стать учебный портфель («портфолио») учащегося/слушателя курсов, поскольку работа с «портфолио» является формой аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному обучающимися в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности.

Работа с портфолио известна и описана педагогами высшей школы [Загашев, Заир-Бек 2003, Новикова и др.], однако опыт ведения занятий на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов и преподавателей среднего профессионального образования показывает, что в реальной практике эта форма работы используется крайне редко. В то же время процесс ведения портфолио имеет большой потенциал для развития навыков самостоятельной работы студентов, для развития исследовательских и рефлексивных навыков, что становится особенно актуальным в свете компетентностного подхода, заявленного во ФГОС 3-го поколения.

И поскольку работа с «портфолио» требует специальной организации, то его создание и ведение может стать средством не только выстраивания аутентичной оценки «достижений» в ходе курсов, но одновременно и средством развития определенных умений и действий, лежащих в основе компетенций. В частности, с точки зрения развития такой базовой для педагогов компетенции как рефлексивная, портфолио может стать абсолютно не заменимым инструментом, поскольку в полной мере позволяет организовать рефлексивную деятельность слушателя курсов на всех ее уровнях (предметно-функциональной рефлексия – личностная рефлексия (общения - сознания - деятельности) - межличностная рефлексия (взаимодействий - взаимоотношений)). Особенно, если для разработки слушателем взят такой тип «портфолио» как рефлексивный.

На курсах повышения квалификации «Современные педагогические технологии в контексте ФГОС 3-го поколения» слушателям предлагается вести личный портфолио.

Цели запуска «портфолио» на курсах:

- 1) создание условий для самостоятельной работы слушателей над содержанием курсов;
- 2) отслеживание результативности работы на курсах;
- 3) рефлексия собственной учебной и исследовательской работы;
- 4) анализ возможности применения новых знаний и способов деятельности в собственной педагогической практике;
- 5) овладение технологией «Портфолио» для внедрения ее в обучающий процесс.

Формы и методы контроля и оценки результатов освоения модулей данной программы содержатся в Таблице 7.

Как видно из приведенной выше таблицы, работа над портфолио носит явно проективный характер, поэтому многие аспекты ведения и защиты портфолио уточняются совместно со слушателями по мере продвижения по материалу курсов при обязательном условии выделения времени для работы над ним на каждом занятии.

Таблица 7

Формы и методы контроля и оценки результатов освоения модулей

Наименование модулей	Основные показатели оценки	Формы и методы контроля и оценки
Модуль 1	Наличие соответствующей рубрики в личном портфолио слушателя курсов: (с результатами мини-проектной и практической деятельности)	Оценка коллегами по итогам обсуждения портфолио слушателя курсов
Модуль 2	Наличие заполненных рубрик в личном портфолио слушателя курсов	Оценка коллегами по итогам обсуждения портфолио слушателя курсов
Модуль 3	Наличие рубрики в личном портфолио (с результатами мини-проектной и практической деятельности)	Оценка коллегами по итогам обсуждения портфолио слушателя курсов
Модуль 4	Разработанные критерии для диагностики эффективности учебного процесса на основе компетентностно-ориентированных технологий. Наличие рубрики в личном портфолио (с результатами мини-проектной и практической деятельности)	Презентация, обсуждение и оценка коллегами
Модуль 5	Наличие оформленного портфолио слушателя курсов, включающего обязательные рубрики и рубрики индивидуальные (с результатами мини-проектной и практической деятельности). Наличие у каждого слушателя проекта учебного занятия	Самооценка и взаимооценка портфолио слушателей курсов в соответствии с выработанными критериями («Трансфертный лист») Презентация, обсуждение и оценка коллегами проекта занятия («Шляпы мышления»)

Из этого следует, что работа над «портфолио» должна начинаться с самого первого дня курсов и требует специальной процедуры «запуска», ведь работа над личным «портфолио» будет эффективной и успешной только в том случае, если она будет выстроена как деятельность, в основе которой лежат личные мотивы и потребности того, его автора.

При «запуске» портфолио на курсах необходимо помнить о соблюдении несколько обязательных шагов:

1. **Мотивация**: каждому студенту должно быть понятно, зачем нужно заводить портфолио.

Поэтому после знакомства с такой, возможно для многих слушателей абсолютно новой, формой работы как учебный «портфолио», предлагается подумать с какой целью каждый из них хотел бы вести свой «портфолио», что хотел бы отслеживать, и какие задачи в ходе работы над ним, хотел бы решить.

2. **Определение** вида портфолио.

Каждый слушатель индивидуально подбирает тип «портфолио», который кажется ему наиболее соответствующим реализации цели и задач ведения его личного «портфолио». В рамках курсов из всех известных типов участникам предлагалось только 4 типа, на наш взгляд наиболее подходящих для данного формата курсовой подготовки и ее целей:

• **тематический портфолио**: цель – анализ и глубокая разработка отдельных аспектов темы, включает в себя результаты работы студента по конкретному блоку учебного материала, оформленные всеми возможными / известными / доступными / необходимыми способами;

• **практико-ориентированный**: цель – разносторонний анализ самостоятельной практической деятельности, включает в себя результаты работы студента по конкретному блоку самостоятельной практической деятельности, оформленные всеми возможными / известными / доступными / необходимыми способами;

• **проблемно-ориентированный**: в данном случае само портфолио является средством повышения качества решения проблемы, так как отражает цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы;

• **рефлексивный портфолио**: основан на анализе и оценке студентом целей, хода и результатов своей учебной деятельности; особенностей работы с различными источниками информации; ощущений / размышлений / впечатлений и т.д.; может быть связан или не связан с работой над конкретной проблемой.

3. Каждый индивидуально *продумывает перечень рубрик*, которые необходимо вести в «портфолио», чтобы решить задачи, достичь цели и отразить типологию выбранного «портфолио». Цели и содержание «портфолио», а, значит, и сами рубрики, зависят от того, какой вид «портфолио» отрабатывается.

4. Совместно оговаривается *общее количество рубрик и наличие обязательных*, отражающих тип «портфолио» и цели, характеризующие данный тип «портфолио».

Для работы над «портфолио» каждый участник должен быть обеспечен папкой с файлами. Необходимо уже на первом этапе выделить время для того, чтобы каждый участник имел возможность разложить полученный на курсах материал в соответствующие рубрики. Необходимо выделить время для того, чтобы определить возможные дополнительные рубрики, важные лично для каждого участника. Необходимо предоставить время для оформления (подписать «разделители» для «портфолио» с названиями рубрик и т.д.) и последующего обсуждения в группе (или на аудиторию) полученного результата. Уточнение понимания задач и целей ведения портфолио.

5. Оговариваются ***сроки сдачи и время работы*** над портфолио.

Только после того, как участники курсов «попробовали» вести личный «портфолио» оговариваются сроки его сдачи и время работы с ним. Обычно договариваемся о том, что работать будет в рамках аудиторного времени, но на практике работа с ним переливается в область самостоятельной работы слушателей, что совершенно нормально в данном случае, поскольку именно эта цель и преследуется – организовать самостоятельную работу слушателей, как бы незаметно от них самих. Что в конце курсов они сами с удовольствием отмечают.

6. Оговариваются ***критерии оценивания «портфолио»***.

В данном случае, «портфолио» является выпускной работой на курсах, поэтому важно определить критерии его оценки.

Существуют различные варианты оценивания портфолио: оценка по заданным критериям только отдельных частей портфолио (например, оцениваются обязательные рубрики); оцениваются все рубрики, общая оценка выводится как среднее арифметическое; оценивается окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям; оценивается не только само портфолио, но и качество его презентации; портфолио не оценивается, а студент выбирает отдельные его части для презентации на итоговом занятии, что является допуском к зачету или экзамену.

Набор критериев зависит от особенностей учебного предмета, целей его освоения, условий обучения и т.д. но, в любом случае, рекомендуется в качестве критериев рассматривать: наличие обязательных рубрик и выводов; анализ полезности портфолио для самого студента; использование исследовательских методов работы; «личностную привязку» содержания; качество оформления. Когда критерии оценки портфолио выбраны, необходимо определить вместе со студентами показатели отличной, хорошей и удовлетворительной оценки по каждому из выбранных критериев. В самом общем виде «портфолио» может оцениваться по следующим критериям (Табл. 8).

В нашем случае в учебных целях мы совместными усилиями выработываем критерии оценки разных типов «портфолио», для чего в тематических группах (по типу «портфолио») слушатели составляли таблицу оценки «портфолио» [Загашев, Заир-Бек 2003, С.277] (Табл. 9).

**Критерии оценки портфолио
(результат совместной деятельности в рамках курсов повышения
квалификации)**

	Оценка	Характеристика
Комплексный критерий	Удовлетворительно	Наличие сопроводительного письма владельца портфолио с описанием цели, предназначения и краткого содержания портфолио. Наличие трех обязательных рубрик. Содержание (оглавление) портфолио с перечислением его основных элементов. Каждый элемент портфолио должен быть датирован, чтобы проследить динамику роста знаний и формирования компетенций студента в учебном процессе. Акцент сделан на обязательные рубрики
	Хорошо	В дополнение ко всему перечисленному выше в портфолио включены дополнительные рубрики, но не всегда явно выражена их полезность для студента; недостаточно выражена оригинальность, творчество в оформлении портфолио.
	Отлично	Наличие дополнительных рубрик (поисковых, ситуативных, описательных), демонстрирующих полезность портфолио для студента. Портфолио позволяет оценить прирост знаний студента, развитие когнитивных компетентностей, сформированность умений (в том числе прикладных), развитость коммуникативных умений, сформированность умений самоконтроля и самооценки. Содержание портфолио свидетельствует об очевидном прогрессе учащегося в плане развития перечисленных выше умений и компетенций.
Анализ групповой работы	Удовлетворительно	Наличие групповых работ
	Хорошо	Наглядно оформленные групповые работы с помощью графических организаторов
	Отлично	Наличие рефлексии и самооценки по групповым работам
Мои работы в изучаемом курсе, включая домашнюю работу	Удовлетворительно	Наличие результатов самостоятельной работы
	Хорошо	Графически и наглядно оформленные результаты
	Отлично	Наличие рефлексии и самооценки по самостоятельной работе в ходе изучения курса

Оценка «портфолио»

Общие и частные критерии	Совсем не соответствует ожиданиям	В общем и целом соответствует ожиданиям	Полностью соответствует ожиданиям	Общая оценка портфолио
Критерий 1				
1				
2				
3				
Критерий 2				
1				
2				
3				
Критерий 3				
1				
2				
3				

7. Оговариваются способы оценивания.

В результате совместной деятельности в ходе курсов вырабатывались критерии оценки разных типов портфолио (см. примеры - Табл. 10, Табл. 11, Табл. 12, Табл.13), на основании которых в последний день курсов слушатели *самостоятельно* оценивали работу друг друга, выбирая наиболее выгодно отличающийся с точки зрения предлагаемых критериев «портфолио».

Кроме этого, давалась качественная оценка проекта занятия, разработанного в ходе курсовой подготовки каждым слушателем посредством приема «Трансфертный лист» и проведения мини-конференции на основе использования метода «Шесть шляп мышления».

Таблица 10

Критерии оценки проблемно-ориентированного портфолио (продукт совместной деятельности на курсах повышения квалификации)

Общие и частные критерии	Совсем не соответствует ожиданиям	В целом соответствует ожиданиям	Полностью соответствует ожиданиям	Общая оценка портфолио (баллы)	
1. Факторы, отражающие <u>понимание</u> материала					
1.1. отбор материала в соответствии с целями	0 - 2	3 - 7	8 - 10	10	40
1.2. знание материала	0 - 2	3 - 7	8 - 10	10	
1.3. использование полученных знаний	0 - 4	5 - 15	16 - 20	20	
2. Организация студентом портфолио					
2.1. оформление, структурирование материала	0 - 1	2 - 3	4 - 5	5	20
2.2. творчество	0 - 2	3 - 7	8 - 10	10	
2.3. наглядность (условно-графическая): таблицы, схемы, графики, диаграммы...)	0 - 1	2 - 3	4 - 5	5	
3. Факторы, отражающие <u>развитие</u> студента					
3.1. размышления, анализ проблемы	0 - 2	3 - 7	8 - 10	10	40
3.2. поиск путей решения проблемы, их аргументация	0 - 2	3 - 7	8 - 10	10	
3.3 представление вариантов решения проблемы, глубина и степень решения проблемы	0 - 4	5 - 15	16 - 20	20	
	«2» - менее 55 баллов	«3» - 55-74 балла «4» - 75-90 баллов	«5» - 91 - 100 баллов	100	

Критерии оценки тематического портфолио
(продукт совместной деятельности на курсах повышения квалификации)

Общие и частные критерии	Совсем не соответствует ожиданиям	В общем и целом соответствует ожиданиям	Полностью соответствует ожиданиям	Общая оценка портфолио (баллы)	
1. Факторы, отражающие понимание материала					
1.1. знание содержания	Отсутствуют важные разделы изучаемой темы	Недостаточно полно раскрыты отдельные разделы темы	Вся тема и ее разделы раскрыты полностью	30	40
	0 - 9	10 - 24	25 - 30		
1.2. способность проводить сравнительный анализ	Отсутствует материал по сравнительному анализу	Присутствуют элементы сравнительного анализа	Присутствует сравнительный анализ с собственными выводами	10	
	0 - 3	4 - 7	8 - 10		
2. Организация студентом портфолио					
2.1. структурирование содержания портфолио в целом	Отсутствует логика построения	Отсутствие логически завершенной структуры	Логическое построение материала	5	15
	0 - 2	3 - 4	5		
2.2. структурирование содержания по разделам	Отсутствует логика построения	Отсутствие логически завершенной структуры	Логическое построение материала	5	
	0 - 2	3 - 4	5		
2.3. оформление	Небрежно, неаккуратно, ненаглядно	Наглядно, но небрежно	Наглядно, аккуратно	5	
	0 - 2	3 - 4	5		
3. Полнота отражения изученного материала					
3.1. наличие необходимого и достаточного материала в целом	Отсутствует требуемый материал	Наличие необходимого и достаточного материала	Наличие необходимого и достаточного материала, дополнительный материал, степень (уровень) детализации повышенный	15	30
	0 - 6	7 - 11	12 - 15		
3.2. наличие необходимого и достаточного материала по разделам	Отсутствует требуемый материал	Наличие необходимого и достаточного материала	Наличие необходимого и достаточного материала, дополнительный материал, степень (уровень) детализации повышенный	15	
	0 - 6	7 - 11	12 - 15		
4. Соответствие цели и содержания					
	Не соответствует	Не соответствует в некоторых разделах	Полностью соответствует	15	15
	0 - 6	7 - 11	12 - 15		
	«удовлетворительно» 0 – 36 баллов	«хорошо» 44 – 76 баллов	«отлично» 84 – 100 баллов	100	
Условие: если хотя бы по одному подкритерию получено 0 баллов – портфолио отправляется на доработку					

Критерии оценки рефлексивного портфолио
(продукт совместной деятельности на курсах повышения квалификации)

Общие и частные критерии	Совсем не соответствует ожиданиям	В общем и целом соответствует ожиданиям	Полностью соответствует ожиданиям	Общая оценка портфолио (баллы)	
1. Факторы, отражающие <u>понимание</u> материала					
1.1. знание содержания	Отсутствие материала, неполный материал	Наличие материала	Наличие и полнота материала и наличие ссылок на него	15	50
	5	10	15		
1.2. готовность применения знаний на практике	Примеры использования отсутствуют	Примеры использования не по всем разделам	Примеры использования теоретических и практических знаний на практике	20	
	0	15	20		
10	8 - 10	Развернутое описание без собственных выводов	Подробное и развернутое описание с наличием собственных выводов	15	
	5	10	15		
2. Организация студентом портфолио					
2.1. сложность	Не все рубрики представлены	Достаточное количество рубрик	Наличие подрубрик	10	30
	3	7	10		
2.2. использование графических организаторов	Не используют графические организаторы	Редко используются	Часто используются	10	
	0	7	10		
2.3. оформление	Небрежное оформление, не по стандартам	Незначительные отклонения от стандарта	Соответствие стандартам. Аккуратность. Единый стиль.	10	
	3	7	10		
3. Факторы, отражающие <u>размышление</u> студента о своем познании					
3.1. наличие маркеров речи (вводные и связующие слова), выражающие отношение к информации, оценку, личностное восприятие)	Отсутствуют	Присутствуют иногда	Присутствуют. Богатство использования	10	20
	0	7	10		
3.2. наличие рефлексии	Констатация фактов	Наличие рассуждений по крупным блокам информации	Наличие рассуждений по каждой дидактической единице	10	
	3	7	10		
	«2» - 0-42 балла	«3» - 50-59 баллов «4» - 60-75 баллов	«5» - 76-100 баллов	100	

Критерии оценки практико-ориентированного портфолио
(продукт совместной деятельности на курсах повышения квалификации)

Общие и частные критерии	Совсем не соответствует ожиданиям	В общем и целом соответствует ожиданиям	Полностью соответствует ожиданиям	Общая оценка портфолио (баллы)	
1. Факторы, отражающие понимание материала					
1.1. знание содержания	Хаос, случайный отбор	Частичная информация	Полнота и глубина раскрытия, объем информации	5	20
	2	3	5		
1.2. способность к решению учебных задач	Отсутствие целей, стратегий и тактики исследования	Отсутствие инструментария	Наличие алгоритма решений, достижения целей	10	
	4	6	10		
1.3. применение знаний на практике	Наличие только теоретического базиса	Использование стандартных приемов решения задач	Иновационные пути решения	5	
	2	3	5		
2. Организация студентом портфолио					
2.1. структура	Отсутствуют разделы, подразделы, нет логики организации	Нет четкой структуры внутри разделов	Присутствует четкое деление на разделы и подразделы	5	20
	2	3	5		
2.2. аккуратность	Грязно, мято, жирно	небрежно	Аккуратно, гладко	5	
	2	3	5		
2.3. наглядность	Отсутствие иллюстраций, схем, моделей, кластеров, красочности	Неточность иллюстраций, не достаточное количество схем	Присутствуют схемы, иллюстрации, кластеры и т.д.	10	
	4	6	10		
3. Творчество					
3.1. нестандартность, оригинальность	списано	Наличие оригинальной идеи, но она не разработана до конца	Есть полностью разработанная оригинальная идея	15	40
	5	10	15		
3.2. самостоятельность	списано	Частично списано	Выполнено самостоятельно	15	
	5	10	15		
3.3. рефлексия	Отсутствие самоанализа	Частичный самоанализ	Рефлексия присутствует в достаточном объеме	10	
	4	6	10		
4. Валидность технологий					
3.1. простота критериев оценки	Запутанность, непонятность критериев; несоответствие инструментария цели	Случайный набор инструментов	Критерии четкие, понятные и простые	5	20
	2	3	5		
3.2. эффективность	Отсутствует использование материала	Материал используется частично	Материал используется постоянно	5	
	2	3	5		
3.3. актуальность	Морально и методически устаревший материал	Присутствие отдельных инновационных методов	Портфолио актуально	10	
	4	6	10		
ИТОГО	38 баллов	62 балла	100 баллов	100	

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы постарались наглядным и доступным нам способом показать возможные пути реформирования учебных программ курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов. Стратегии и приемы, используемые в рамках описываемой в качестве примера программы действительно могут послужить инструментарием для развития указываемых компетенций слушателей курсов. Кроме того они позволяют слушателям самостоятельно отслеживать свое собственное понимание и продвижение по разрешению имеющихся проблем, в частности в реализации требований ФГОС третьего поколения.

Надеемся, что наш опыт будет полезен специалистам системы повышения квалификации педагогов. Мы осознаем, что процесс реформирования еще только в самом начале пути. В частности, еще совсем не решены все проблемы проектирования компетенций, подбор наиболее адекватных педагогических технологий для мотивации повышения квалификации педагогов высшей школы, подбор наиболее адекватных и действенных методов отслеживания и оценивания роста профессиональной (психолого-педагогической) компетентности в ходе курсовой подготовки профессорско-преподавательского состава вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Competence-based learning. A proposal for assessment of generic competences* / Ed. A.V. Sanchez & M.P. Ruiz. – Bilbao: university of Deusto, 2008. – 334 p.
2. *Алексашина, И.Ю.* Проект «Переподготовка учителей-гуманитариев»: Санкт-Петербургская модель [Текст] / И.Ю. Алексашина. – СПб., 1997. – 48 с.
3. *Алексашина, И.Ю.* Системно-целостный подход в стратегии постдипломного университетского образования учителя [Текст] / И.Ю. Алексашина // Вестник СЗО РАО, Образование и культура Северо-Запада России, вып. 4. – СПб., 1999. – С.192-197.
4. *Алексашина, И.Ю.* Теоретико-методологические основы освоения учителями идей гуманизации образования в процессе повышения его квалификации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 [Текст] / И.Ю. Алексашина. – СПб., 1996. – 45 с.
5. *Алексашина, И.Ю.* Учитель и новые ориентиры образования: Монография [Текст] / И.Ю. Алексашина. – СПб., 1997. – 153 с.
6. *Астахова, Е.В.* Активизация учебной самостоятельной работы студентов технического университета в модульно-рейтинговом обучении: дисс. . . . канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Астахова.- Кемерово, 2005.
7. *Бермус, А.Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография [Текст] / А.Г. Бермус. - М.: «Канон+», РО-ОИ «Реабилитация», 2008. – 384 с.
8. *Вершловский, С.Г.* Концепция развития системы повышения квалификации работников образования Российской Федерации: Материалы ВТК [Текст] / С.Г. Вершловский; под общ. ред. Э.М. Никитина. – М., 1993. – 127 с.
9. *Воронцова, В.Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография [Текст] / В.Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
10. *Воронцова, В.Г.* Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 [Текст] / В.Г. Воронцова. – СПб, 1997. – 36 с.
11. *Воронцова, В.Г.* Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 [Текст] / В.Г. Воронцова. – СПб, 1997. – 36 с.
12. *Гаргай, В.Б.* Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения [Текст] / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – №2. – С.72-79.
13. *Гребенкина, Л.К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Л.К. Гребенкина.– М., 2000.– 38 с.

14. *Гусинский, Э.Н.* Образование личности [Текст] / Э.Н. Гусинский. – М., 1999. – 136с.
15. *Дахин, А.Н.* Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогические технологии. №4. 2007. С.10-24.
16. *Елагин, М.А.* [Текст] / М.А. Елагин // Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы : Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь, 1998). – М.: АПКиПРО, 1998. – Ч.3. – С. 237-239.
17. *Ефремова, Н.Ф.* Формирование и оценивание компетенций в образовании. Монография [Текст] / Н.Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону, «Аркол», 2010 – 386 с.
18. *Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И.* Критическое мышление: технология развития. [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Издательство «Альянс Дельта», 2003. – 284 с.
19. *Захарова, Л.Н.* Рефлексивно-деятельностная модель подготовки специалистов в системе повышения квалификации [Текст] / Л.Н. Захарова // Администратор в системе образования. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1998.–216с.
20. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Режим доступа : http://www.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf
21. *Зимняя, И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». - 2006. - 4 мая. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>
22. *Иванов, Д.А.* Компетенции и компетентный подход в образовании [Текст] / Д.А. Иванов // Школьные технологи. - 2007. - №6. - С.77-87.
23. *Игнатъева, Г.А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: Монография [Текст] / Г.А. Игнатъева. – Н.Новгород: НГЦ, 2005. – 344 с.
24. *Игнатъева, Г.А.* Инновационная стратегия проектного эксперимента кафедры педагогики и андрагогики НИРО [Текст] / Г.А. Игнатъева // Нижегородская инновационная школа. Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту: сборник статей и научно-методических материалов / Научный редактор Г.А. Игнатъева. – Н.Новгород: ООО «Типография «Поволжье», 2007. – С. 17-28.
25. *Игнатъева, Г.А.* Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образо-

- вания : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г.А. Игнатъева. – Н.Новгород, 2006. – 40 с.
26. *Игнатъева, Г.А.* Самообучающаяся организация как модель повышения квалификации [Текст] / Г.А. Игнатъева // Высшее образование в России. – 2005. - №9. – С.56-60.
 27. *Каплунович, Т.А.* Парадигма самоорганизации в экспериментальном моделировании системы повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Т.А. Каплунович. – Великий Новгород, 2002. – 384 с.
 28. *Катышев С.Я.* Блочно-модульное обучение / С.Я. Катышев.- М.: Экономика, 1997.- 255 с.
 29. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С.3-12.
 30. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев // Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. II. – М., 1983. – С.94-231.
 31. *Марико, В.В.* Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / В.В. Марико. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.
 32. *Марико, В.В., Швеи, И.М.* Развитие профессиональных компетенций педагогов: Система курсовой подготовки на основе компетентностного подхода [Текст] / В.В. Марико, И.М. Швеи. - Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG, 2011. – 207 с. ISBN: 978-3-8433-2496-0.
 33. *Мелехова, О.П.* Методология перехода на уровневую систему подготовки в соответствии с новой нормативной базой высшего биологического образования [Текст] / О.П. Мелехова. – М., 2010.- С. 254.
 34. *Никитин, Э.М.* Федеральная система повышения квалификации работников образования: история становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития: учебное пособие / Минобробразования России, РИЛКРО; науч.ред. А.П. Ситник [Текст] / Э.М. Никитин. – М., 1995. – 194 с.
 35. *Никишина, И.В.* [Текст] / И.В. Никишина // Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы: Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь, 1998). – М.: АПКиПРО, 1998. – Ч.3. – С. 145-148.
 36. *Новиков, А.М.* Методология образования [Текст] / А.М. Новиков; изд. второе. - М.: Эгвес, 2006. – 488 с.
 37. *Новиков, А.М.* Постиндустриальное образование [Текст] / А.М. Новиков. - М.: Эгвес, 2008.- 136 с.
 38. *Новиков, А.М., Новиков, Д.А.* Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

39. *Новикова, Т.Г., Пинская, М.А, Прутченков, А.С. , Федотова, Е.Е.* Портфолио в зарубежной образовательной практике //Практика: Общее образование, содержание и стандарты. - № С.201-239
40. *Об организации повышения квалификации* научно-педагогических и педагогических работников за счет средств федерального бюджета в 2011 году: Разъяснения по формированию заявки. [Электронный ресурс] /Официальный сайт МИРЭА: дополнительное профессиональное образование. - Режим доступа <http://www.dpo.mirea.ru/12.08.2010.html>
41. *Приказ № 1221* от 18.06.1997. Принято: Министерство общего и профессионального образования РФ. Регистрация в МЮ РФ: 11.07.97 N 1351. Опубликовано: Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств РФ № 15 от 1997.
42. *Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов, под ред. И.В. Бордовской.- М.: КНОРУС, 2011.- 432 с.*
43. *Соколова, С.Е.* [Текст] / С.Е. Соколова // Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы: Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь, 1998). – М.: АПКИПРО, 1998. – Ч.3. – С. 155-157.
44. *Тубельский, А.Н.* Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования [Текст] / А.Н. Тубельский // Школьные технологии. - 2001. - №5. – С.131-132.
45. *Турчанинова, Ю.И.* Интенсивное обучение: постановка проблемы (на примере анализа психолого-педагогической подготовки учителей) [Текст] / Ю.И. Турчанинова. – М., 1990. – 55 с.
46. *Фокин, Ю.Г.* Психодидактика высшей школы [Текст] / Ю.Г. Фокин. – М.: МГТУ, 2000. – 424 с.
47. *Фокин, Ю.Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
48. *Худякова, Н.Л.* [Текст] / Н.Л. Худякова // Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы : Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь, 1998). – М.: АПКИПРО, 1998. – Ч.3. – С. 138-141.
49. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
50. *Хуторской, А.В.* Соотношение деятельности и содержания образования [Текст] / А.В. Хуторской // Школьные технологии. - 2007. - №3. - С.10-17.
51. *Хуторской, А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 12 декабря. – режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

52. *Чегодаев, Н.М.* Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе постдипломного образования педагогических кадров : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Н.М. Чегодаев. – СПб., 1997. – 46 с.
53. *Чегодаев, Н.М.* Теоретические и организационно-педагогические основы последипломного образования педагогических кадров: Монография [Текст] / Н.М. Чегодаев. – СПб., 1997. – 393 с.
54. *Чечель, И.Д.* Управление исследовательской деятельностью педагогов и учащихся в современной школе [Текст] / И.Д. Чечель. – М., 1998. – 144 с.
55. *Швец, И.М., Левина, Л.М., Марико, В.В., Грудзинская, Е.Ю.* Современные педагогические технологии в контексте ФГОС третьего поколения: Методическое пособие для преподавателей вузов. [Электронный ресурс] / И.М. Швец, Л.М. Левина, В.В. Марико, Е.Ю. Грудзинская. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2011. – 126 с. – Режим доступа: <http://www.unn.ru/books/resources.html> (Фонд электронных публикаций ННГУ - рег. №359.11.12 от 29.04.2011)
56. *Юцявичене П.А.* Основы модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Вильнюс, 1989.- 69 с.
57. *Юцявичене П.А.* Принципы модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. -№ 1. – С.55-60.
58. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989.- 272 с.