

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

*Работа представлена кафедрой педагогики РГПУ им. А. И. Герцена.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О. В. Акулова*

В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на выявление наиболее эффективных технологий подготовки студентов к инновационной деятельности в школе. К таким технологиям отнесены технологии социального взаимодействия. Доказано, что применение технологий социального взаимодействия, самоанализа в процессе освоения педагогических дисциплин способствует развитию готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, подготовка студентов, технологии социального взаимодействия, готовность к профессиональной деятельности.

S. Bulayeva

USAGE OF THE TECHNOLOGIES OF SOCIAL INTERPLAY IN PREPARING STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITY AT SCHOOL

The article presents the results of the experimental research aimed at finding the most effective technologies of preparing students for innovative activity at school. These activities include the technologies of social interplay. The author proves that the use of the technologies of social interplay, self-analysis and the process of mastering pedagogical disciplines encourages the development of future teachers and their readiness for professional activity.

Key words: innovative activity, preparing of students, technologies of social interplay, readiness for professional activity.

Существенные изменения, происходящие в последние десятилетия практически во всех странах мира, связаны прежде всего с инновационным характером экономики, порождающим принципиально новые требования к развитию всех структурных элементов общества. Меняются ориентиры социальных процессов, механизмы их взаимодействия, появляются новые институты, влияющие на интересы и формирующие новые мотивы различных слоев общества. Наиболее адекватное отражение специфика современного этапа развития экономики получила в концепции «экономики, основанной на знаниях (экономики знаний)» [11].

Термин «экономика знаний» был введен в научный оборот австро-американским ученым Фрицем Махлупом (1962) в применении к одному из секторов экономики. Сейчас этот

термин используется для определения нового типа экономики, в которой знания играют решающую роль, а производство знаний является источником роста [5].

Основным стратегическим ресурсом развития становятся люди, обладающие знаниями, их интеллектуальный капитал и растущая профессиональная компетенция кадров.

Эти особенности обуславливают изменения в системе высшего педагогического образования. Социокультурное пространство предопределяет расширение как профессиональных возможностей педагога, так и профессиональных требований к нему. Условия профессиональной деятельности в постиндустриальном или информационном обществе требуют от учителя нового самоопределения, умения решать задачи, выходящие за пределы предметной области. Учитель является звеном

более сложных социальных взаимоотношений, нежели в традиционно принятых ранее формах вертикальных связей [10].

В связи с этим и к системе высшего педагогического образования предъявляются новые требования по подготовке специалистов, способных по своей жизненной ориентации отвечать новой эпохе и этике полисубъектного взаимодействия, готовых к сотрудничеству, умеющих работать в команде и обладающих такими профессиональными качествами, как открытость новому, диалоговость, полиобразованность (Г. А. Абрамова, В. П. Зинченко, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, Е. Е. Сапогова и др.). В то же время сегодня востребованы специалисты, не только открытые для восприятия нового, но и способные сами создавать инновации [9].

Для активизации подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в современном высшем педагогическом образовании имеются большие возможности. Современный этап развития образования предполагает необходимость перехода от традиционных методов, приемов, средств подготовки будущих педагогов к современным технологиям. Педагогические технологии представляют собой важный инструмент профессиональной деятельности педагога по решению его профессиональных задач. Подготовка будущих учителей в вузе к использованию педагогических технологий должна основываться на современных технологиях, позволяющих развивать навыки совместной, командной работы, работы в разных ролях и др. Этому могут способствовать различные технологии социального взаимодействия [2]. Данные технологии относятся к гуманитарным (человековедческим) технологиям и позволяют студенту уже в процессе своего профессионального образования развивать информационные, коммуникативные и другие компетенции.

К наиболее перспективным технологиям социального взаимодействия, «работающим» на подготовку студентов к инновационной деятельности в современной школе, можно отнести технологии критичного мышления (рефлексивное обучение, технология развития критического мышления), кейсовую технологию, технологию проектов, модерацию [4; 8].

Наше исследование было посвящено поиску технологий, способствующих подготовке студентов к инновационной деятельности в школе. Остановимся в статье на результатах опытно-экспериментальной работы. Замысел опытно-экспериментальной работы состоял в том, чтобы содействовать становлению профессиональной компетентности студентов через организованную работу по решению разработанной совокупности задач с использованием соответствующих технологий в процессе изучения педагогических дисциплин [1; 3].

В апробации приняли участие 94 студента 2–4-х курсов гуманитарных (иностранного языка, музыки, изобразительного искусства) и естественных (физики, химии) факультетов. Опытно-экспериментальная работа проходила в процессе изучения дисциплины «Педагогика», а также в процессе прохождения студентами педагогической практики.

Охарактеризуем процесс работы и полученные результаты.

Преподавателям педагогических дисциплин был предложен пакет материалов, в который входили: готовые задания для студентов, критерии оценивания выполненных заданий; описание технологий выполнения заданий в процессе изучения педагогических дисциплин.

Применение конкретных технологий и выбор заданий определялись структурой и методическими особенностями изучаемой темы, а также опытом и предрасположенностью самого преподавателя к тому или иному способу организации деятельности.

Приведем примеры заданий.

- Прочитайте монолог опытного учителя, обращенный к новичку в педагогической профессии. Что из сказанного надо взять на вооружение, к чему надо прислушаться, а что бы вы не стали использовать в своей деятельности? Обсудите с группой ваши варианты.

- Вы планируете устроиться на работу в школу. Вы знаете при этом, что молодой учитель сталкивается с серьезными трудностями. Предложите варианты взаимодействия молодого учителя с коллегами. Обсудите их в группе.

- Выделите проблему, содержащуюся в данном высказывании: «Учитель, как сапер, не имеет права на ошибку, потому что и одна ошибка может иногда искалечить человеческую судьбу». Согласны ли вы с этим утверждением? Проведите дебаты по этой проблеме.

Выполнение заданий такого вида оценивалось по следующим критериям: полнота раскрытия проблемы, точность формулировки ведущей идеи, доказательность приведенных аргументов, наличие вывода, опровержение доводов оппонентов, корректность высказанного мнения, качество и культура речи [7].

После завершения работы над данными заданиями студентам предлагался лист самопроверки с тем, чтобы они смогли оценить совместную работу группы, выделить наиболее и наименее удачные моменты деятельности.

Важно заметить, что студенты всех факультетов с интересом восприняли возможность изучать педагогику с использованием технологий модерации и организации дискуссии. Уже первые занятия показали, что выполняемые задания привлекают студентов не только возможностью высказать свое мнение, принять участие в обсуждении конкретных педагогических ситуаций, выслушать противоположные мнения, но еще и способностью показать изучаемую тему, проблему с разных сторон.

Пакет материалов, который был предложен преподавателям, позволил избежать «технологических» трудностей, связанных с необходимостью формулирования заданий, отбора технологий деятельности. Поэтому основная трудность преподавателей заключалась в необходимости вызвать у студентов интерес к изучению дисциплины. Однако само содержание выбранных заданий, вызывающее различное отношение студентов к прочитанному, а также задания, предполагающие разнообразие видов деятельности студентов, способствовали устранению данной трудности.

Для студентов же основные трудности были связаны с недостатком опыта участия в дискуссиях, с неумением доказать свою точку зрения и четко излагать ее. Речь многих студентов характеризовалась использованием односложных высказываний. Особую трудность вызывала необходимость проанализировать

и опровергнуть мнение оппонента, приведя доказательства в пользу своей позиции. Чтобы способствовать устранению трудностей, были разработаны подробные рекомендации для студентов по выполнению каждого вида заданий.

Принципиально важным для учебной дискуссии представлялся этап ее завершения, когда участники дискуссии подводят ее итоги, отвечая на ряд дополнительных вопросов:

- Какое новое знание получено в ходе дискуссии?

- По каким позициям взгляды участников дискуссии совпадают в наибольшей степени?

- По каким позициям обнаружено максимально расхождение во взглядах участников дискуссии?

- Какие новые вопросы поставили перед собой участники?

Вопросы могли быть детализированы или сформулированы иным способом, но важно, чтобы дискуссия, проводимая в учебных целях, имела завершение, направленное на овладение студентами новыми образовательными компетентностями.

Анализ совместных работ студентов, устных ответов, наблюдение за обсуждением в группах позволили сделать следующие выводы. Включение в процесс изучения педагогической дисциплины заданий, выполнение которых предполагает совместную (групповую, парную) работу студентов, не только способствует повышению интереса студентов к педагогической науке, помогает понять особенности педагогической профессии, но и развивает умения сотрудничать с субъектами образовательного процесса, брать на себя ответственность, проявлять инициативу.

Следующим видом заданий, предлагавшимся студентам, были задания проектного характера. Это вид заданий использовался в процессе освоения студентами способов взаимодействия субъектов педагогического процесса, овладения опытом решения педагогических задач.

Для заданий проектного характера предлагались следующие критерии оценки: научное обоснование проекта, целостность

структуры и полнота описания содержания проекта, новизна проекта и его практическая значимость, оформление проекта и его презентация [6].

Элементы проектной технологии применялись и при выполнении студентами заданий, связанных с решением педагогических задач. Студентам предлагались для решения задачи, возникавшие как в реальной педагогической практике, так и воссозданные авторами художественных произведений. Кроме того, для выполнения некоторых заданий студентам необходимо было описать типичные педагогические ситуации, свидетелем которых были они сами, вспомнить пути решения проблемы, к которым прибегали педагоги, и оценить педагогическую целесообразность этих решений.

Критериями оценки данных заданий выступили следующие показатели: полнота раскрытия проблемы, обоснованность и оригинальность выбранных вариантов решения, убедительная аргументация своей позиции по проблеме, корректность высказанного мнения, логичность построения высказывания.

Выполнение заданий проектного характера вызвало наибольший интерес у студентов всех факультетов, поскольку предоставило возможность применить имеющиеся знания, вовлечь в творческий процесс реконструкции и осмысления педагогической действительности, позволяли выявить наиболее актуальные проблемы. Решение педагогических задач предоставило студентам овладеть опытом реальной педагогической деятельности. Через разрешение ситуаций, созданных авторами текстов, студенты учились из нескольких вариантов решения находить один, наиболее приемлемый в данной конкретной ситуации, и обосновывать свой выбор. Кроме того, эти задания позволяли полемизировать, обсуждать способы разрешения, оценивать допустимое и недопустимое в педагогических действиях.

Следует отметить и трудности, с которыми сталкивались студенты в процессе выполнения заданий данного вида. Поскольку все задания имели групповой характер, основные трудности были связаны с определением порядка

действий и распределением функций каждого студента. Чтобы избежать подобных трудностей, был предложен следующий алгоритм действий:

Концепция проекта. Сбор исходных данных и анализ существующего состояния, определение цели, задач, ожидаемых результатов проекта.

Разработка. Эта фаза включает в себя разработку основных компонентов проекта: назначение руководителя и формирование команды проекта; установление контактов и изучение целей, мотивации и требований участников; развитие концепции и разработка основного содержания проекта; структурное планирование (декомпозиция проекта, план действий, методы контроля, определение рисков).

Реализация. Эта фаза включает в себя организацию работы группы, способы коммуникации и связи участников проекта, ввод в действие системы стимулирования (теория ожидания и др.), оперативное планирование, выполнение работ, функционирование системы контроля за ходом работ, решение проблем или задач.

Завершение. Основные направления работы в этой фазе: оценка результатов и подведение итогов, закрытие проекта, разрешение конфликтных ситуаций, накопление данных для последующих проектов.

Подобный алгоритм предлагался студентам и для решения профессиональных задач:

1. Мотивация принятия решения, осознание цели, необходимости принятия решения.
2. Анализ конкретной ситуации и вычленение проблемы.
3. Разработка вариантов (альтернатив) для принятия решения. Выявление гипотез.
4. Выбор критериев решения. (Критерий – это условный образец (правила, нормы), позволяющий сравнить между собой рассматриваемые варианты решений с точки зрения их целесообразности и эффективности для достижения цели.)
5. Оценка и прогноз перебираемых вариантов (альтернатив). Определение меры возможности осуществления вариантов и прогностическая оценка последствий каждого из вариантов.

6. Рефлексия успешности решения педагогической задачи.

7. Коррекция полученного решения в зависимости от педагогической ситуации.

При решении профессиональных задач ошибки совершались на первых этапах решения задач. Некоторые студенты затруднялись в формулировании проблемы, так как не фиксировали проблемную ситуацию, т. е. наличие того, что есть в действительности, и того, что должно быть.

Трудности студенты испытывали также при определении вариантов принятия решения. Отмечая, что любая педагогическая задача может быть решена разными способами, студенты часто предлагали только один вариант решения задачи.

Наибольшие трудности вызывало у студентов требование логически непротиворечивого, опирающегося на научные знания (а не на житейские представления) обоснование выбора варианта решения. Использование «круга рефлексивных вопросов» способствовало преодолению этого затруднения и переходу к теоретически обоснованным решениям.

Анализ выполненных студентами заданий, наблюдение за работой в группах, а также отклики самих студентов позволили сделать вывод о том, что выполнение заданий проектного характера способствовало развитию профессионального мышления будущих учителей, а также развитию умений работать в группе, договариваться между собой, проявлять инициативу и брать на себя ответственность за выполненное дело.

Следующим видом заданий, выполняемых студентами, была работа с кейсами. Данные задания позволили смоделировать реальные ситуации профессиональной педагогической деятельности. Студенты должны были проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Работа с данным видом заданий была условно разделена на следующие этапы:

1. Предварительный этап. На данном этапе преподаватель раздавал кейсы, описывал механизм работы, четко обозначал цели, задачи и регламент работы каждого этапа. Также на первых этапах работы возможным было пред-

Таблица

Результаты анализа решения студентами профессиональных задач

Показатели умения решать профессиональные задачи	В начале эксперимента, %	После эксперимента, %
Понимание условия задачи	33	67
Наличие нескольких вариантов решения	15	56
Обоснованность выбора решения	39	72
Оценка последствий выбранного решения	17	49
Рефлексия успешности решения	21	47

ставление студентам основной проблематики ситуации. Помимо этого, назывались критерии оценивания.

2. Знакомство с материалом кейса (индивидуальная работа с кейсом). Основу данного этапа работы составляла самостоятельная работа студентов в группе по рассмотрению и анализу материала предлагаемой ситуации, которая включала в себя знакомство с ситуацией, другими предлагаемыми информационными материалами, их анализ и интерпретацию, поиск проблем кейса, причин их возникновения, разработка возможных вариантов решения.

3. Анализ ситуации в группах (проведение дискуссии в группах). Рекомендованное число человек в группе не более 7. Задачей данного этапа являлся обмен результатами самостоятельной работы, получение обратной связи, обсуждение, выработка оптимального варианта решения проблемы и подготовка презентации по результатам анализа ситуации. Главная задача группы на данном этапе – подготовиться к формулировке выводов и заключений перед межгрупповым обсуждением. Сообщение группы должно было предусматривать анализ принимаемых решений, оценку позитивных

и негативных последствий принимаемых решений.

4. Презентация работы групп. Она организовывалась на основе сообщений групп по результатам анализа кейса. Представители, делегированные каждой группой для презентации итогового материала, выступали со своим анализом и предлагаемыми решениями, причем слушатели из других подгрупп выступали в роли оппонентов презентатору.

5. Подведение итогов. Оно осуществлялось сначала желающими высказаться, а затем преподавателем. Высказывались замечания и комментарии непосредственно по содержанию ситуации (варианты решений, ключевые положения ситуации, проблемы).

Студентам предлагались кейсы разных видов. Среди них были кейсы – практические задачи, содержащие небольшой или средний объем информации о реальной ситуации, на основе которой нужно было выполнить задание по теме; кейсы со структурированными вопросами, содержащими четкий перечень вопросов после основного текста, предполагающими дальнейшее их обсуждение; кейсы без структурированных вопросов, содержащие после основного текста предложение выявить и предложить пути решения проблемы, которая характеризует сложившуюся ситуацию. Кроме того, когда студенты приобрели опыт работы с кейсами, им предлагалось самостоятельно в группе разработать и презентовать свои кейсы.

Критерии оценки данного вида заданий были следующими: детальный, тщательный анализ ситуации, представленный в убедительной и обоснованной форме; логичное, ясное и последовательное изложение мыслей, нужное решение в кейсе, умение выходить за рамки конкретной ситуации, рассматривая перспективы.

Поскольку изучение педагогических дисциплин курса нередко вызывает трудности у студентов, требует высокого уровня теоретических обобщений, развития способностей анализировать сложные педагогические явления, студенты с интересом восприняли работу с кейсами. По их мнению, это внесло облегчение в процесс изучения курса, позволило через

изучение и анализ конкретных педагогических ситуаций сформировать представление о современной педагогической науке, а также помогло развитию способностей оценивать педагогические явления, прогнозировать дальнейшее их развитие.

Основная трудность в работе кейсами заключалась в недостатке опыта студентов работать в команде и вырабатывать общее мнение в условиях недостатка времени. Такие трудности возникали наиболее часто на начальном этапе, когда группа только формировалась, и в ней нередко оказывались студенты, которые обычно мало общались между собой. Для того чтобы способствовать эффективной работе групп, студентам сначала предлагались задания, позволяющие не просто больше узнать друг о друге, но и наладить в группе атмосферу взаимопонимания и готовности к сотрудничеству.

Наблюдение за работой в группах, анализ совместных работ студентов, отклики самих студентов позволили сделать вывод о том, что в процессе работы с кейсами студенты смогли научиться работать в одной команде, быстро принимать решения, обосновывать их целесообразность в условиях ограниченной информации и недостатка времени.

На этапе завершения экспериментальной работы были получены следующие результаты.

Успешность выполнения студентами предлагаемых заданий различных видов, желание сотрудничать, способность подобрать несколько разнообразных вариантов выполнения заданий, умение обосновать возможность их применения и оценить последствия дают основания говорить о том, что включение в процесс профессиональной подготовки учителя заданий, предполагающих совместную работу, анализ конкретных педагогических ситуаций, способствует приобретению студентами опыта взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса, становлению профессиональной компетентности и развитию готовности к профессиональной деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что процесс становления

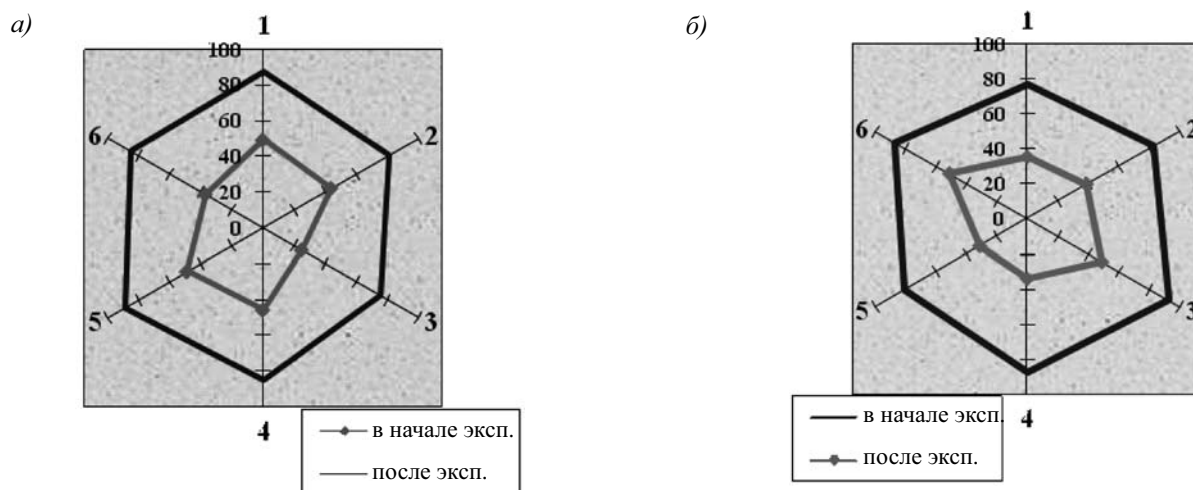
профессиональной компетентности будущих учителей и готовности к профессиональной деятельности характеризуется сложностью и неравномерностью и зависит от ряда причин, в частности, от того, на каком факультете – естественном или гуманитарном – обучаются студенты.

Так, анализ результатов показал, что студенты гуманитарных факультетов оказались более подготовленными к выполнению заданий, направленных на анализ педагогических проблем и на оценку той или иной педагогической ситуации. Объяснялось это тем, что студенты-гуманитарии чаще в силу специфики своей деятельности работают с художественным текстом, быстрее вникают в суть описанных педагогических проблем. Еще в начале нашего эксперимента у студентов гуманитарных факультетов на более высоком уровне, чем у студентов естественных факультетов, были выявлены такие показатели готовности к педагогической деятельности, как развитие ценностных ориентаций, базирующихся на социальных и этических ценностях, способность к рефлексивной деятельности. Однако полученные результаты показали, что применение технологий социального взаимодействия и выполнение соответствующих

заданий оказало значительное влияние на развитие умений студентов сотрудничать друг с другом (77% по сравнению с 35%), проявлять инициативу в совместной деятельности (с 34 до 88%). В то же время более трудными для гуманитариев оказались задания, направленные на проектирование образовательного процесса, хотя эти же задания были для них наиболее интересными. И если в начале эксперимента показатели умений студентов выполнять задания этого типа были низкими, то к завершению выросли до 80–85%.

В отношении студентов естественных факультетов можно сделать следующие выводы. Эти студенты изначально с большим интересом отнеслись к возможности изучать педагогические дисциплины с использованием технологий социального взаимодействия. Еще на первых этапах экспериментальной работы у студентов естественных факультетов на более высоком уровне, чем у студентов-гуманитариев, были умения работать в команде. Они в большом интересом включались в совместную работу, быстрее договаривались между собой.

Студенты естественных факультетов с интересом выполняли задания проектного характера. Этот вид заданий вызывал у них



- 1 – умение сотрудничать;
- 2 – умение брать на себя ответственность;
- 3 – становление ценностных ориентаций, базирующихся на социальных и этических ценностях;
- 4 – умение проявлять инициативу;
- 5 – способность к проектированию образовательного процесса;
- 6 – способность к рефлексивной деятельности.

Рис. 1. Динамика изменения профессиональной компетентности студентов:
 а – гуманитарных факультетов; б – естественных факультетов

наименьшие затруднения. Значительный интерес студенты естественных факультетов также проявили к выполнению заданий, предполагающих оценку педагогической ситуации, творческое выражение собственной позиции. Конечно, выполнение этих заданий здесь сопровождалось большими трудностями, чем на гуманитарных факультетах, поскольку не все студенты могли четко изложить и обосновать свою позицию, еще труднее было оценить последствия выбранных решений.

Поэтому завершающий этап показал, что использование технологий социального взаимодействия, самоанализа у студентов естественных факультетов в большей степени повлияло на развитие ценностных ориентаций, базирующихся на социальных и этических ценностях, а также на способность к рефлексивной деятельности. Из диаграммы, приведенной ниже, видно, что эти показатели на стадии завершения эксперимента выросли до 75–85%.

На рис. 1 показано, как различались показатели профессиональной компетентности студентов гуманитарных и естественных факультетов в начале эксперимента. На стадии завершения эксперимента, как видно из диаграмм, показатели по обоим критериям значительно возросли и уже различались по факультетам незначительно.

Таким образом, аналитико-преобразующий этап исследования показал, что применение технологий социального взаимодействия, самоанализа в процессе освоения педагогических дисциплин способствует развитию готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, что проявляется в изменении отношения студентов к педагогической профессии; положительной динамике умений студентов решать профессиональные задачи; в развитии способностей сотрудничать с различными субъектами образовательного процесса; более глубоком понимании студентами инновационных процессов современной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байдено В. И.* Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода. М., 2002.
2. *Барина Н. Ю.* Технология проектирования и реализации инновационного образовательного процесса в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2004. 48 с.
3. *Борисов П. П.* Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования // *Современные мысли.* 2003. № 1. С. 58–61.
4. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 49 с.
5. *Волков А. Е., Кузьминов И. М., Реморенко Б. Л. и др.* Российское образование 2020 – модель образования для инновационной экономики // *Вопросы образования.* 2008. № 1.
6. *Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С.* Оценка уровня сформированности ключевых проф. компетентностей выпускников УНПО // *Вопросы образования.* 2008. № 2. С. 161–185.
7. *Лукьянова М. И.* Готовность учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности: монография. Ульяновск, 2004. 440 с. URL: [http://bulletin.region.ulsu.ru/publications/mitrofanova/conceptualization_research_of_youth/ -_ftnref36#_ftnref36](http://bulletin.region.ulsu.ru/publications/mitrofanova/conceptualization_research_of_youth/)
8. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. 120 с.
9. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
10. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько и др. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 546 с.
11. *Шляйхер А.* Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху Европы // *Вопросы образования.* 2007. № 1. С. 28–44.

REFERENCES

1. *Baydenko V. I.* Kompetentsii: k problemam osvoyeniya kompetentnostnogo podkhoda. M., 2002.
2. *Barinova N. Yu.* Tekhnologiya proektirovaniya i realizatsii innovatsionnogo obrazovatel'nogo protsessa v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2004. 48 s.
3. *Borisov P. P.* Kompetentnostno-deyatel'ny podkhod i modernizatsiya sodержaniya obshchego obrazovaniya // *Sovremennye mysli.* 2003. N 1. S. 58–61.
4. *Verbitsky A. A.* Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy kontekstnogo obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1991. 49 s.
5. *Volkov A. E., Kuz'minov I. M., Remorenko B. L. i dr.* Rossiyskoye obrazovaniye 2020 – model' obrazovaniya dlya innovatsionnoy ekonomiki // *Voprosy obrazovaniya.* 2008. N 1.
6. *Golub G. B., Kogan E. Ya., Fishman I. S.* Otsenka urovnya sformirovannosti klyuchevykh prof. kompetentnostey vypusnikov UNPO // *Voprosy obrazovaniya.* 2008. N 2. S. 161–185.
7. *Luk'yanova M. I.* Gotovnost' uchitelya k realizatsii lichnostno-oriyentirovannogo podkhoda v pedagogicheskoy deyatel'nosti: monografiya. Ul'yanovsk, 2004. 440 s. URL: http://bulletin.region.ulsu.ru/publications/mitrofanova/conceptualization_research_of_youth/_ftnref36#_ftnref36
8. Modelirovaniye pedagogicheskikh situatsiy: problemy povysheniya kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoy podgotovki uchitelya / pod red. Yu. N. Kulyutkina, G. S. Sukhobskoy. M.: Pedagogika, 1981. 120 s.
9. *Slastenin V. A., Podymova L. S.* Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'. M.: IPCh «Izdatel'stvo Magistr», 1997. 224 s.
10. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy razvitiya professional'noy deyatel'nosti uchitelya: monografiya / O. P. Morozova, V. A. Slastenin, Yu. V. Sen'ko i dr. Barnaul: Izd-vo BGPU, 2004. 546 s.
11. *Shlyaykher A.* Ekonomika znaniy: pochemu obrazovaniye – klyuch k uspekhu Yevropy // *Voprosy obrazovaniya.* 2007. N 1. S. 28–44.