

Ю. Б. Дроботенко

<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>

Н. С. Макарова

<https://orcid.org/0000-0002-4282-5989>

Н. В. Чекалева

<https://orcid.org/0000-0003-4772-1676>

Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования

Результаты высшего педагогического образования – одна из базовых категорий, на которые ориентируются разработчики основных образовательных программ и эксперты, оценивающие качество работы вуза. *Актуальность* обращения к определению структуры образовательных результатов будущих педагогов, форм их фиксации, способов измерения и оценки *связана* с новой трудовой реальностью, изменением требований к педагогу с учетом профессионального стандарта и внедрением национальной системы профессионального роста педагогических работников.

Анализируется понятие образовательного результата; предлагается его структура, включающая когнитивные и некогнитивные (личностные и деятельностные) новообразования, которые формулируются на языке компетенций. Авторы считают, что формирование образовательных результатов необходимо рассматривать с позиций ресурсного подхода – имеющихся у студентов внешних и внутренних личностных ресурсов, их соотношения при решении образовательных и личных задач.

Подчеркивается важность поиска алгоритма определения профессиональных компетенций выпускников в соответствии с ФГОС ВО 3++ как основы для формирования содержания основной образовательной программы, а также значимость процедуры оценки многообразия результатов высшего педагогического образования. Оценивание в данном случае – это не фиксация итогов, оно носит действенный характер и строится на принципе «конструктивного выравнивания» – взаимодополнении всех аспектов преподавания (образовательной программы, методов обучения, организации процедуры оценки и отчетности, атмосферы и характера взаимодействия преподавателей и студентов).

В статье дается общая характеристика способов оценивания результатов высшего педагогического образования; указывается на необходимость участия в процессе оценивания разных субъектов – преподавателей вуза, внешних экспертов, педагогов-практиков, студентов. Предложены оценочные средства по организации промежуточной и итоговой аттестации выпускников педагогических программ.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, образовательный результат, компетенция, структура образовательных результатов, оценка образовательных результатов, основная образовательная программа, профессиональный стандарт педагога.

Yu. B. Drobotenko, N. S. Makarova

Structure and Methods for Evaluating Higher Pedagogical Education Results

The results of Higher Pedagogical Education are one of the key categories used as guidance for developers of basic educational programmes and for experts who evaluate the quality of University operation. The urgency of addressing the *problem* of detecting the structure of future teachers' educational outcomes, identifying the forms and means of their describing and measuring is connected with developing new labour reality, changing requirements for teachers listed in professional standards for teaching and in the National system of teachers' professional development.

The concept of educational outcomes is analyzed by the authors. The structure of educational results is shown in the article, it includes newly formed cognitive (knowledge-based) and non-cognitive (personal and operational) outcomes which are described in competence format. The authors are sure that the process of educational outcomes formation should be considered from the point of view of the resource-based approach, namely from the point of view of resources that students are possessing – external and internal personal resources as well as resources interrelation in the process of educational and individual tasks solution.

The importance of finding the algorithm of identifying future teachers' professional competences in accordance with the Federal State Educational Standards of Higher Education 3 ++ as a ground for designing the content of basic educational programmes along with the importance of the evaluation procedure of diverse Higher Pedagogical Education results is emphasized in the article.

Evaluation in this case is not just a procedure of fixing results; it is more an action-based procedure built on the principle of constructive alignment that is seen as complementarity of all aspects of teaching (educational programme, methods of teaching, organization of evaluation procedure, documentation, atmosphere and actions of teachers and students).

A general characteristic of different means of evaluating Higher Pedagogical Education results is given in the article. The authors underline the necessity of all parties (students, University teachers, school teachers, external experts) participating in the procedure of evaluation. The authors recommend a variety of means that are relevant to use during interim and final certification for graduates of pedagogical programmes.

Keywords: Higher Pedagogical Education, educational outcomes, competence, educational outcomes structure, educational outcomes evaluation, basic educational programme, professional standards for teachers.

Измерению и оценке результатов высшего педагогического образования всегда придавалось большое значение. Рост требований к качеству подготовки педагогических кадров на протяжении последних лет подчеркивается введением ряда нормативных документов [2]. Наиболее значимыми среди них являются профессиональные стандарты в сфере образования и национальная система профессионального роста педагогических работников, один из ключевых мероприятий которой – апробация новой модели аттестации педагогов. Попытки стандартизации профессиональной педагогической деятельности, нормирование знаний, умений, компетенций, необходимых выпускнику для ее осуществления, вызывают дискуссии в профессиональном сообществе. Нам представляется, что точкой отсчета здесь становится вопрос о результатах высшего педагогического образования. В педагогической науке и в образовательной практике есть несколько вариантов его решения, но ни одно из них на сегодняшний день не может быть признано единственно верным.

Мы исходим из того, что результаты высшего образования не тождественны результатам профессиональной подготовки, которая ориентирована на достижение образовательных результатов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО). Подготовку в данном случае мы рассматриваем как процесс реализации основной образовательной программы, завершающийся итоговой аттестацией и выдачей диплома о высшем образовании соответствующего уровня.

В отличие от результатов подготовки, результаты высшего образования – система более сложная и разветвленная, вопрос об их структуре требует специального изучения, что и стало целью настоящей статьи. Многообразие мнений различных субъектов о результатах высшего образования можно продемонстрировать на примере исследований Е. В. Павловой, Э. Ю. Рогальской, которые указывают на ряд противоречий, связанных с тем, что представления студентов и преподавателей о результатах высшего образования не соотносятся между собой, и это «*может*

приводить к конфронтации и снижению общей эффективности образовательного процесса» [6, с. 81]. Кроме того, несмотря на все более активное вовлечение работодателей в процесс подготовки и в оценку ее результатов, их мнение все же учитывается недостаточно. В самой студенческой среде, в силу ее неоднородности, представления о том, что лежит в основе результатов высшего образования, довольно специфичны, что обусловлено как уровнем образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура), так и уровнем личностных задач, которые ставит перед собой конкретный обучающийся в ходе освоения образовательной программы.

Ситуация усугубляется, **во-первых**, разрывом между высокими требованиями общества к качеству высшего образования и тем фактом, что «*в обществе наблюдается его тотальное обесценивание (что определяет пассивно-потребительскую позицию значительной части студентов)*» [6, с. 81]; **во-вторых**, качество абитуриентов, поступающих на программы подготовки педагогов, остается невысоким. Преподаватели вузов отмечают неустойчивую мотивацию студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности и недостаточный уровень их готовности к обучению в вузе.

В условиях, когда перед профессиональным сообществом поставлена амбициозная задача «обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [12], особое внимание должно уделяться тщательному изучению проблемы результатов высшего педагогического образования.

В научных публикациях, посвященных обсуждению результатов образования, можно встретить различные подходы к описанию самого феномена «результат», его структуры и общих характеристик [9, 25]. Среди наиболее распространенных требований к формулировке образовательных результатов в педагогике принято указывать, что они должны быть конкретными, измеримыми, реалистичными (достижимыми на практике). К сожалению, не все рассматриваемые

в качестве ориентиров результаты высшего образования на выходе поддаются измерению и оценке, но это не означает, что не нужно к ним стремиться. Речь идет, прежде всего, о развитии личностного потенциала будущего педагога, о его компетенциях, связанных с приверженностью ценностям профессии, готовностью принимать всех детей, учитывать их различия, поддерживать уклад, атмосферу и традиции жизни образовательной организации и т. д. Важно подчеркнуть, что результаты высшего образования так же, как и большинство педагогических результатов, растянуты во времени, изменчивы, носят промежуточный характер.

Результаты в педагогике рассматриваются с разных позиций. С одной стороны, они выступают своеобразным мерилем целей, показывают степень их достижения. С другой стороны, результатами высшего образования можно считать любые позитивные изменения, которые происходят со студентом, выражаются в его знаниях, умениях, полученном опыте, личностных качествах и способностях, ценностных отношениях, независимо от того, заметны ли они окружающим, осознаются они самим студентом или нет.

Образовательный результат как отражение целей высшего образования – это констатирующий показатель того, чего хотят добиться от обучающегося, выраженный в формулировке «студенты могут» или «студенты способны», которая далее предполагает обозначение некоего действия, демонстрирующего знания или навыка, нуждающиеся в измерении.

Структура образовательного результата иерархична и представляет собой своеобразную рамку, ориентирующую на предельные достижения студентов в своей образовательной деятельности, а также на появление новых качественных когнитивных и некогнитивных (личностных и деятельностных) изменений [3].

Образовательные результаты формулируются на двух уровнях:

- на уровне способностей, что определяется совокупностью личностных характеристик, необходимых для получения определенных образовательных достижений;

- на уровне компетенций, которые развиваются в процессе образовательной деятельности студентов.

Представляя комплексные личностные новообразования в виде образовательных результатов, мы получаем иное видение всей структуры личности будущего специалиста образования, что

дает основание для появления новых способов оценки образовательных достижений. Меняется представление о возможностях и способностях человека. Никто не оспаривает факт многогранности, многоструктурности и сложности личности человека, но еще не найдены ответы на многие вопросы и продолжается поиск путей, которые позволили бы человеку заглянуть в себя, научиться познавать и управлять прежде всего собой, своей жизнью и лучше понимать других.

Мы разделяем позицию И. Ю. Степановой о том, что «следует устанавливать связь образовательных результатов с личностными ресурсами (мотивационными, операционными, когнитивными), которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем и задач, в том числе и профессионального характера» [11, с. 408].

Потенциал выпускника складывается из двух видов ресурсов: *внутренних личностных* ресурсов (образование, опыт профессиональной или иной деятельности, качества личности, творческие способности и т. п.) и *внешних ресурсов*, которыми он может воспользоваться для осуществления профессиональной деятельности (статус и положение, способность привлекать ресурсы и возможности других людей для успешного осуществления профессиональной деятельности, конъюнктурные преимущества и т. п.). Уникальная совокупность внутренних и внешних ресурсов является *конкурентным преимуществом* каждого конкретного выпускника педагогического вуза. Важным здесь является понимание человеком своих ресурсов и возможностей; осознание того, в каком соотношении находятся внутренние и внешние ресурсы.

Мы считаем, что результаты высшего образования необходимо рассматривать как четыре взаимосвязанных составляющих: результаты, выраженные в приобретенных знаниях, умениях, отношениях и ценностях, а также результаты их деятельности (квазипрофессиональной и профессиональной).

Согласно ФГОС ВО, в основу организации образовательного процесса в высшей школе положен компетентностный подход. Несмотря на *разнообразие компонентов* компетенции (знания, умения, навыки, опыт, ценности и др.) и до сих пор противоречивое отношение многих преподавателей к компетентностному подходу, все предполагаемые результаты образования при переходе от стратегического к операционному уровню проектирования образовательного процесса

должны быть переведены на язык компетенций, то есть представлены как характеристики деятельности будущих педагогов, через «способность» и(или) «готовность» совершать определенные действия.

Приведение предполагаемых результатов к одному знаменателю – результату образования, выраженному в компетентностной форме, обеспечивает не только практико-ориентированный характер высшего педагогического образования, но и успешность диалога между работодателем (как заказчиком образовательного результата) и вузом, который готовит будущего педагога (как поставщиком этого образовательного результата).

Перевод результатов высшего образования в формат компетенций – непростая задача. Сложность здесь не только в многообразии его составляющих. Опыт показывает, что основные затруднения авторов образовательных программ связаны с подвижностью требований к результатам, частой сменой приоритетов в обществе и образовании [4]. Отражение этой тенденции к постоянным изменениям мы находим в концепции ФГОС ВО 3++, разработчики которой впервые решили уйти от формулировок самой значимой части компетентностной модели выпускника – профессиональных компетенций. Подтверждением этого факта является их отсутствие в стандарте, который сегодня содержит лишь указание на то, что профессиональные компетенции определяются в примерных основных образовательных программах на основе требований профессиональных стандартов, требований рынка труда, анализа отечественного и зарубежного опыта, консультаций с работодателями, выпускниками и др. [8].

Исходя из этого, механизм такого анализа и, соответственно, алгоритм формулировки профессиональных компетенций представляет собой актуальную задачу теории и методики профессионального образования.

Другим значимым аспектом анализируемой в статье проблемы является оценка всего многообразия результатов высшего педагогического образования [1]. Традиционно оценка предполагает выявление степени расхождения планируемых и достигнутых результатов на основе сравнения объекта контроля с эталоном и осуществляется преимущественно преподавателем. В новых условиях функция оценивания не может сводиться только к выявлению расхождений и недостатков. Она должна рассматриваться как критический анализ образовательного процесса, причем с разных позиций и с участием всех заинтере-

ресованных сторон: работодателей, студентов и преподавателей вуза. Цель такой оценки не ограничивается фиксацией полученных результатов, она должна носить действенный характер, помогать в определении направлений улучшения ситуации. Оценивание в данном случае – это не фиксация итогов, а промежуточный этап, за которым следует новый круг задач, что в конечном итоге обеспечивает непрерывность образования.

Концепция оценивания результатов высшего образования, предложенная американским исследователем Биггсом (Biggs, 2003), строится на идее о том, что предполагаемые результаты продуманы, четко и ясно сформулированы, вся практика обучения оказывает содействие их формированию, и тщательно разработанные инструменты оценивания успехов обучающихся позволяют продемонстрировать всем участникам, и прежде всего самим студентам, чего они добились. Ключевой принцип этой концепции – «принцип конструктивного выравнивания». Он состоит в том, что все аспекты преподавания дополняют друг друга, включая образовательную программу, методы обучения, процедуры оценки и отчетности, атмосферу и характер взаимодействия преподавателей и студентов [16].

Для целей высшего педагогического образования вовлеченность студентов в процесс выявления и оценки собственных достижений исключительно значима [15, 17], так как в их будущей педагогической деятельности оценивание образовательных результатов учащихся и обучение их способам самооценки станет одной из перспективных стратегий реализации образовательных стандартов общего образования. Умение подбирать оценочные средства, определять критерии оценки и на их основе формулировать оценочные суждения – вот далеко не полный перечень умений оценочной деятельности, которыми будущие педагоги должны овладеть.

Достижению такого результата будет способствовать рассмотрение оценки как неотъемлемой части образовательного процесса в вузе, в котором обратная связь дает возможность студенту получить полную информацию о степени достижения им планируемых образовательных результатов, проявляющихся в полученных знаниях, сформированных умениях (как ключевых элементах содержания образования), а также в изменениях, расширяющих его личностные возможности [18, 21].

Оценка компетенций – это *пролонгированный* во времени процесс, и сама процедура оценива-

ния не может быть разовой, оценка компетенций подразумевает сбор информации о динамике профессионального развития человека. Также это *индивидуализированный процесс*, направленный на конкретного человека. Компетенция проявляется ситуативно, в определенном деятельностном контексте, следовательно, при подборе оценочных средств необходимо учитывать эти особенности, а также включать в оценочный комплекс средства учета результатов решения определенных проблемных ситуаций на рабочем месте, на практике [13, 20].

Оценка компетенций отличается от традиционной оценки [23, 24]. При оценке компетенций оценивается *действие или набор действий*, свойственный для выполнения той или иной работы, и сам *факт решения проблемы*.

В практике оценки компетенций наиболее часто используемыми являются оценочные средства, направленные как раз на оценку уместного и своевременного действия или оценку решения проблемы: кейс-стади; ин-баскет – упражнения; симуляции; тесты умений и навыков; прямое наблюдение; проблемные ситуации; портфолио; резюме; выполнение курсовых и дипломных проектов, проблемных проектов; техника «демонстрация действия и вопросы», дополнительные устные и письменные тесты и т. п. Рассмотрим некоторые из них.

Кейс-стади – представляет собой детальное описание комплексной проблемы практики, и студенту предлагается предложить варианты решения данной проблемы, аргументировав, почему именно эти варианты он считает уместными для ее решения, а также попытаться объяснить, почему используемые на практике методы работы не приносят результата. Кейс-стади позволяет оценить аналитические способности студентов, развитие способности к критическому мышлению, интерпретации данных.

Ин-баскет – упражнения – метод оценки результатов обучения, основанный на имитации ситуаций, позволяет оценить способность студента к работе с информацией и умение принимать решения на основании имеющейся информации. Эти упражнения предполагают выполнение обучаемым «роли сотрудника», которому нужно разобрать накопившиеся деловые бумаги, относящиеся к повседневной профессиональной деятельности, и принять необходимые решения, разобрав документацию. Цель упражнения – занять позицию человека, ответственного за работу с документацией, и справиться со всеми задача-

ми, которые она подразумевает. Баскет-метод оценивает и способность к анализу, систематизации и отбору наиболее важных факторов, и к их классификации с учетом важности и срочности, и к формулированию путей решения разных проблем. Так, одним из вариантов использования данного метода оценки в нашей практике является упражнение, связанное с деятельностью классного руководителя и отражающее его полифункциональность. Его выполнение позволяет оценить готовность студентов к решению воспитательных и организационных задач, умение понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.).

Симуляции позволяют отработать и оценить определенные образцы поведения, действия, типичные для профессиональной деятельности того или иного человека в определенных ситуациях. Для этого разрабатываются сценарии реальных ситуаций, приглашаются люди, вовлеченные в данную ситуацию, и студентам предлагается разрешить проблему, продемонстрировав навыки выстраивания взаимоотношений в сложившейся ситуации. Очень часто в симуляции включают деловые и ролевые игры, направленные на проявление той или иной компетенции, которую требуется оценить. Последнее время все более популярными становятся компьютерные и online-симуляции, которые расширяют возможности вариантов реализации профессиональных ситуаций.

Прямое наблюдение – заключение о выполнении работы на практике (например, заключение и оценка руководителя практики). В качестве примера можно предложить разработанную нами карту анализа урока студента на педагогической практике. В ней фиксируется достижение студентом определенного результата в соответствии с критериями и показателями деятельности учителя на уроке.

Техника **«демонстрация действия и вопросы»** – процесс демонстрации определенного действия, сопровождающегося вопросами о необходимости, допустимости данного действия и его последствиях.

Традиционными методами оценки результатов, хорошо зарекомендовавшими себя в практике высшей школы, являются **тесты умений и навыков, портфолио, курсовые работы, проекты**. Все они являются действенным механизмом оценки способности студента применять полученные теоретические знания для решения проблем практики [14, 19, 22].

Перечисленные выше оценочные средства входят в так называемый **ассесмент-центр** (assessment centre) – метод комплексной оценки, основанный на моделировании ключевых момен-

тов профессиональной деятельности для выявления уровня развития и сформированности компетенций и определения потенциальных возможностей человека.

Таблица 1

Карта анализа урока студента

Критерии	Показатели	Уровень (качество и частота проявлений показателей)		
		высокий	средний	низкий
Организация деятельности учителя на уроке	наличие плана и способность ему следовать			
	оргмомент, подведение итогов по этапам и в конце урока			
	развернутые комментарии заданий, ответов детей, вопросы, обобщения			
	стимулирование активности учащихся, их вовлеченность в урок			
Организация взаимодействия с классом, отдельным учеником, коммуникация, перцепция, интеракция	обращение по имени, обратная связь, распределение внимания на весь класс, принятие позиций детей, конфликтные ситуации, психологический климат	5-4-3-2-1 0 +1+2+3+4+5		
	рациональное распределение времени, темп урока, педагогическая техника			
Организационно-технологический компонент урока (формы, методы, средства)	разнообразие форм, методов, средств, их возрастосообразность, формулировка вопросов, заданий, оценивание			
Рефлексия, самоанализ урока	ответственность за результат, критерии самооценки, выводы, их действенность			

На сегодняшний день очень часто, наряду с ассесмент-центром, используется **метод кейс-тестинга** (case-testing), который внешне одновременно похож на тестирование и на ассесмент-центр, но по внутреннему содержанию – это сокращенный ассесмент-центр, так как происходит оценка ключевых навыков и умений по специальным поведенческим индикаторам. Оперативность кейс-тестинга роднит его с тестированием.

Основой кейс-тестинга являются **структурированные** или, как их еще называют, **строгие/оценочные кейсы** (highly structured). В данных кейсах дается минимальное количество дополнительной информации и обычно это короткое и точное изложение ситуации с конкретными данными. У задач, представленных в кейсах, есть оптимальные решения – один, максимум два правильных ответа. Процедура оценивания при помощи кейс-тестинга происходит в реальном времени за 20–30 минут. В течение отведенного времени студенты анализируют материал, пишут свои заметки и презентуют решение. Преподавателю достаточно следить за поведением студента в процессе решения кейсов, оценить его по заранее разработанным критериям и шкалам, а также задать несколько уточняющих вопросов. В основу задания оценочного кейса ложится реальный случай из практики или созданный искусственно.

Кейс-тестинг предполагает развернутые ответы, в отличие от традиционных тестов.

Широкое распространение кейс-тестинга в практике высшего педагогического образования связано с его преимуществами, указанными выше, а также с тем, что на основе этой технологии разрабатываются единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ) в рамках федерального проекта по апробации модели аттестации учителей на основе использования проектов типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации педагогических работников, замещающих должность «учитель» [10].

Перечисленные методы и средства оценивания образовательных результатов могут успешно применяться на занятиях в рамках текущего контроля и в ходе промежуточной аттестации. Государственная итоговая аттестация выпускников программ подготовки педагогов сегодня также претерпевает значительные изменения. Разнообразие компетенций, которые подлежат проверке в рамках итоговой аттестации, ориентирует на проведение междисциплинарного экзамена [5]. Как указывают Е. И. Зарипова, Г. П. Синицына, «основной принцип конструирования заданий для государственной итоговой аттестации – практико-ориентированность, который предполагает связь педагогической теории и практики,

рассмотрение каких-либо теоретических положений во взаимосвязи с реальными ситуациями практической педагогической деятельности» [7]. Авторы на основе анализа научных источников предлагают разнообразные виды практико-ориентированных заданий:

- компетентностно-ориентированные (возможно, с приложением конструктора решения);
- социально-педагогические разной сложности (возможно, на основе тезаурусного подхода);
- на основе контекстного подхода;
- задания, направленные на формирование собственного педагогического стиля.

В заключение следует отметить, что понимание структуры образовательных результатов будущих педагогов способствует адекватному подбору способов их оценки, соответствию выпускников педагогического вуза современным требованиям рынка труда и повышению их конкурентоспособности в условиях новой трудовой реальности.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В., Груздев, М. В., Харисова, И. Г. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности [Текст] / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 17–25.
2. Внедрение стандарта профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80aaaoadb1fj1dfjmsfba.xn--p1ai/> (дата обращения 07.07.2018)
3. Дроботенко, Ю. Б. Зарубежный опыт оценки компетенций педагогических кадров [Текст] / Ю. Б. Дроботенко // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2012. – № 1. – С. 92–95.
4. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности [Текст]: коллективная монография / Н. В. Чекалева, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Дука, Е. И. Зарипова, Н. С. Макарова, Г. П. Сеницына, Т. О. Соловьева, И. В. Феттер, Е. А. Черкевич, Н. И. Чуркина: под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: Литера, 2015. – 228 с.
5. Макарова, Н. С., Навойчик, Е. Ю., Черкевич, Е. А., Черненко, Е. В. Междисциплинарный экзамен как форма государственной аттестации выпускников педагогического университета [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Июнь 2011, ART 1593. – СПб., 2011 г. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1593.htm>. – Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997–8588. – Объем 0.5 п. л. (дата обращения 01.07.2018)
6. Павлова, Е. В., Рогальская, Э. Ю. Исследование представлений субъектов образовательного процесса о результатах высшего образования как условие повышения эффективности высшего образования [Текст] / Е. В. Павлова, Э. Ю. Рогальская // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): материалы международной научно-практической конференции. – Кемерово: Изд-во Кемеровского регионального института развития профессионального образования, 2016. – С. 81–82.
7. Практикоориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей [Текст]: учебное пособие / Е. И. Зарипова, Г. П. Сеницына: под общей ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2015. – 84 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362) [Электронный ресурс] // СПС Консультант. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (дата обращения 05.07.2018)
9. Сабельникова, Е. В., Хмелева, Н. Л. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA) [Текст] / Е. В. Сабельникова, Н. Л. Хмелева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. – С. 16–23.
10. Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--e1aofx.xn--p1ai/> (дата обращения 05.07.2018)
11. Степанова, И. Ю. Ориентация на личностный образовательный результат обучающегося как фактор гуманизации практики высшего педагогического образования [Текст] / И. Ю. Степанова // Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции. – М.: Перо, 2016. – С. 403–410.
12. Указ президента РФ от 07 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // СПС Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/> (дата обращения 05.07.2018)
13. Чекалева, Н. В. Проблемы оценки компетенций студентов вуза [Текст] / Н. В. Чекалева // Философия образования. – 2015. – № 1 (58). – С. 146–156.
14. Altbach, P. (2015b). The Dilemmas of Ranking, International Higher Education. – URL: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7878/7029>
15. Barre, E. (2015). Do student evaluations of teaching really get an «F»? , Blog, Rice Centre for Teaching Excellence. – URL: <http://cte.rice.edu/blogarchive/2015/07/09/studentevaluations>

16. Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university: What the student does (2nd ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
 17. Bradley, S., E. Kirby, and M. Madriaga (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(3): 231–242.
 18. Cardoso, S., Rosa, M. J. and Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
 19. Center on International Education Benchmarking, South Korea: Teacher and Principal Quality, 2015. – URL: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> (28.6.2015.)
 20. Darian, L. (2016). Designing a Teaching Excellence Framework: Lessons from Other Sectors, Higher Education Policy Institute, Working Paper 13.
 21. De Courcey, E. (2015). Defining and Measuring Teaching Excellence in Higher Education in the 21st Century. *College Quarterly* 18 (1). – URL: <http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/decourcy.html>
 22. Hopper, C. H. (2016). *Practicing College Learning Strategies*, 7th Edition. Boston, MA: Cengage Learning.
 23. European Commission (2015) A guide on policies to improve Initial Teacher Education (ET2020), 'Shaping career-long perspectives on teaching', Luxembourg: Publications Office of the European Union.
 24. European Commission (2015) Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), 'New priorities for European cooperation in education and training', Brussels, 26.8.2015. COM(2015) 408 final.
 25. Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*, Brussels: EACEA.
 26. Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2): 1–14.
 27. Schleicher, A. (2016). Value Added: how do you measure whether universities are delivering for their students, Higher Education Policy Institute Annual Lecture 2015, Report 82. – URL: <http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/01/Andreas-Schleicher-lecture.pdf>
- Reference List**
1. Bajborodova, L. V., Gruzdev, M. V., Harisova, I. G. Podgotovka budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti = Training of future teachers for educational activity [Tekst] / L. V. Bajborodova, M. V. Gruzdev, I. G. Harisova // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin*. – 2018. – № 2. – S. 17–25.
 2. Vnedrenie standarta professional'noj deyatel'nosti pedagoga = Introduction of the standard of the teacher's professional activity [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://xn--80aaaaoadbi1fjdfjmsf6a.xn--p1ai/> (data obrashcheniya 07.07.2018)
 3. Drobotenko, YU. B. Zarubezhnyj opyt ocenki kompetencij pedagogicheskikh kadrov = Foreign experience in assessing pedagogical staff's competences [Tekst] / YU. B. Drobotenko // *Specifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionah Rossii*. – 2012. – № 1. – S. 92–95.
 4. Izmeneniya v professional'noj deyatel'nosti pedagoga v kontekste novej trudovoj real'nosti = Changes in the teacher's professional activity in the context of new labor reality [Tekst] : kollektivnaya monografiya / N. V. Chekaleva, A. P. Tryapicyna, S. A. Pisareva, YU. B. Drobotenko, N. A. Duka, E. I. Zaripova, N. S. Makarova, G. P. Sinicyna, T. O. Solov'eva, I. V. Fetter, E. A. Cherkovich, N. I. Churkina : pod obshch. red. N. V. Chekalevoj. – Omsk : Litera, 2015. – 228 s.
 5. Makarova, N. S., Navojchik, E. YU., Cherkovich, E. A., Chernenko, E. V. Mezhdisciplinarnyj ehkzamen kak forma gosudarstvennoj attestacii vypusnikov pedagogicheskogo universiteta = A cross-disciplinary examination as a form of the state certification of pedagogical university graduates [Elektronnyj resurs] // *Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters)* : ehlektronnyj nauchnyj zhurnal. – Iyun' 2011, ART 1593. – CPb., 2011 g. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1593.htm> (data obrashcheniya 01.07.2018)
 6. Pavlova, E. V., Rogal'skaya, E. H. YU. Issledovanie predstavlenij sub"ektov obrazovatel'nogo processa o rezul'tatah vysshego obrazovaniya kak uslovie povysheniya ehffektivnosti vysshego obrazovaniya = Research of ideas of the educational process subjects on results of the higher education as a condition of increasing higher education efficiency [Tekst] / E. V. Pavlova, E. H. YU. Rogal'skaya // *Professional'noe obrazovanie i zanyatost' molodezhi: XXI vek. Problema operezhayushchej podgotovki kadrov dlya rossijskoj ehkonomiki (regional'nyj aspekt) : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Professional education and employment of the youth: 21st century. A problem of the advancing training for the Russian economy (regional aspect): materials of the international scientific and practical conference*. – Kemerovo : Izd-vo Kemerovskogo regional'nogo instituta razvitiya professional'nogo obrazovaniya, 2016. – S. 81–82.
 7. Praktiko-orientirovannyj podhod k professional'noj podgotovke budushchih uchitelej = A practice oriented approach to professional training of future teachers [Tekst] : uchebnoe posobie / E. I. Zaripova, G. P. Sinicyna : pod obshchej red. N. V. Chekalevoj. – Omsk : LITERA, 2015. – 84 s.
 8. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie» (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 15.03.2018 № 50362) The Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from

22.02.2018 No. 121 «About the approval of the federal state educational standard of the higher education – a bachelor degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education» (It is registered in the Ministry of Justice of the Russian Federation 15.03.2018 No. 50362) [Elektronnyj resurs] // SPS Konsul'tant. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (data obrashcheniya 05.07.2018)

9. Sabel'nikova, E. V., Hmeleva, N. L. Rezul'taty obucheniya v vysshem obrazovanii na nacional'nom urovne na primere proekta «Ocenka rezul'tatov obucheniya v vysshem obrazovanii» (CLA) = Results of training in the higher education at the national level on the example of the «Assessment of Training Results in Higher Education» project (CLA) [Tekst] / E. V. Sabel'nikova, N. L. Hmeleva // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2015. – T. 20. – № 2. – С. 16–23.

10. Sozдание i vnedrenie modeli attestacii pedagogicheskikh rabotnikov na osnove ocenki ih kvalifikacii v sootvetstvii s trebovaniyami professional'nogo standarta pedagoga i federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya = Creation and introduction of the model of certification of pedagogical workers on the basis of assessing their qualification according to requirements of the professional standard of the teacher and federal state educational standards of the general education [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://xn--e1aofx.xn--plai/>(data obrashcheniya 05.07.2018)

11. Stepanova, I. YU. Orientaciya na lichnostnyj obrazovatel'nyj rezul'tat obuchayushchegosya kak faktor gumanizacii praktiki vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya = Orientation to personal educational result of the student as a factor of humanization of the higher pedagogical education practice [Tekst] / I. YU. Stepanova // Gumanizaciya obrazovatel'nogo prostranstva : materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii = Humanization of educational space: materials of the international scientific conference. – M. : Pero, 2016. – S. 403–410.

12. Ukaz prezidenta RF ot 07 maya 2018 g. № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda» = The decree of the Russian President dated from May 07, 2018 № 204 «About the national purposes and strategic problems of development of the Russian Federation until 2024» [Elektronnyj resurs] // SPS Garant. – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1195467/> (data obrashcheniya 05.07.2018)

13. Chekaleva, N. V. Problemy ocenki kompetencij studentov vuza = Problems of assessing competences of higher education institution students [Tekst] / N. V. Chekaleva // Filosofiya obrazovaniya. – 2015. – № 1 (58). – S. 146–156.

14. Altbach, P. (2015b). The Dilemmas of Ranking, International Higher Education. – URL: <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/7878/7029>

15. Barre, E. (2015). Do student evaluations of teaching really get an «F»? Blog, Rice Centre for Teaching Excellence. – URL: <http://cte.rice.edu/blogarchive/2015/07/09/studentevaluations>

16. Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university: What the student does (2nd ed.). Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

17. Bradley, S., E. Kirby, and M. Madriaga (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. Innovations in Education and Teaching International, 52(3): 231–242.

18. Cardoso, S., Rosa, M. J. and Stensaker, B. (2015). Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. Assessment and Evaluation in Higher Education.

19. Center on International Education Benchmarking, South Korea: Teacher and Principal Quality, 2015. – URL: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-internationaleducation-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-koreateacher-and-principal-quality/> (28.6.2015.)

20. Darian, L. (2016). Designing a Teaching Excellence Framework: Lessons from Other Sectors, Higher Education Policy Institute, Working Paper 13.

21. De Courcy, E. (2015). Defining and Measuring Teaching Excellence in Higher Education in the 21st Century. College Quarterly 18 (1). – URL: <http://collegequarterly.ca/2015-vol18-num01-winter/decourcy.html>

22. Hopper, C. H. (2016). Practicing College Learning Strategies, 7th Edition. Boston, MA: Cengage Learning.

23. European Commission (2015) A guide on policies to improve Initial Teacher Education (ET2020), 'Shaping career-long perspectives on teaching', Luxembourg: Publications Office of the European Union.

24. European Commission (2015) Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020), 'New priorities for European cooperation in education and training', Brussels, 26.8.2015. COM(2015) 408 final.

25. Eurydice (2015) The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies, Brussels: EACEA.

26. Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 12(2): 1–14.

27. Schleicher, A. (2016). Value Added: how do you measure whether universities are delivering for their students, Higher Education Policy Institute Annual Lecture 2015, Report 82. – URL: <http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/01/Andreas-Schleicher-lecture.pdf>