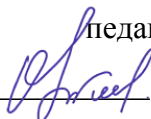


«УТВЕРЖДАЮ»
директор АНО «Институт
профессионального развития
педагога»


Коломиец О. М.
15 декабря 2017 года

Результаты научно-исследовательской деятельности
АНО «Институт профессионального развития педагога»
за 2017 год

**Тема: КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГОМ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ТРЕБОВАНИЙ ФГОС.**

Введение в систему высшего образования Российской Федерации ФГОС нового поколения, ориентированного на формирование у выпускника вуза образовательных результатов в виде конкретных компетенций, вызвало необходимость разработки новых научных подходов и концепций организации образовательного процесса. Развитие компетентностного подхода в работах ряда исследователей (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Л. В. Будяк, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Козырев, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.) [21, 31, 42, 108, 114, 148, 415, 429, 436, 437] позволило решить важные задачи системы высшего профессионального образования. Была определена результативно-целевая основа образовательного процесса в вузе – формирование у обучающихся общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Были предложены разные варианты содержания понятий «компетентность» и «компетенция».

В условиях отсутствия в различных литературных источниках единого определения данных понятий наиболее обобщенными можно выделить следующие. Под компетентностью понимают интегративное профессионально значимое качество личности специалиста, связанное с актуализацией его компетенций, обеспечивающих мобилизацию соответствующих знаний, умений, ценностей для эффективного решения профессиональных

задач [243]. Компетенция рассматривается как готовность и способность специалиста к осуществлению практической деятельности, основанной на знаниях и умениях, которые приобретены в процессе обучения и направлены на успешное включение в профессиональную деятельность, или совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых для того, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [415. С. 44].

Были выделены разные виды компетентностей и компетенций [238] для обучающихся (студентов, магистрантов, аспирантов и др. [113], [90. С. 68] и для преподавателей высшей школы [361. С. 68]. Разработаны паспорта компетенций с указанием дисциплин, в ходе изучения которых обучающийся овладевает компетенцией. Предложены уровни сформированности компетенций у обучающихся и разработаны оценочные средства для их определения. Приняты к использованию в образовательном процессе разработанные в зарубежной науке и практике технологии и методики формирования и развития компетенций у обучающихся. Все это, несомненно, стало важным вкладом компетентностного подхода в развитие системы образования по пути реализации требований ФГОС.

Тем не менее, принятие в 2015 году Федеральной целевой программы развития российского образования на 2016-2020 годы высветило являющуюся неразрешенной на данный момент проблему **обеспечения доступности каждому обучающемуся качественного** образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РФ [422. С. 17]. Появление данного документа обозначило проблему, что теория компетентностного подхода, несмотря на большое количество научных исследований в этой области, и практика организации образовательного процесса в соответствии с этой теорией не решают поставленной перед системой высшего образования задачи.

Проведенный анализ теории и практики образовательного процесса в высшей школе показывает, что главный вопрос реализации новых ФГОС в их главной части - обеспечения каждому обучающемуся качественных образовательных результатов, - нуждается в другой научной теории. В компетентностном подходе определяется результативно-целевая основа высшего образования, его результат рассматривается не как сумма усвоенных научных знаний, а как способность и готовность человека действовать в различных ситуациях. При этом предлагаемые авторами данного подхода многочисленные педагогические и андрагогические технологии, способы, методы, средства и формы организации преподавания учебных дисциплин и учебно-профессиональной деятельности студентов, заимствованные у

зарубежной системы образования, не могут обеспечить формирование компетенций у обучающихся, так как компетенция по своей природе является психологической категорией, и овладение ею представляет собой психолого-педагогический процесс. На его организацию и должна быть направлена преподавательская деятельность.

В психологии образования и педагогической психологии разработаны научные подходы и идеи, использование которых в теории и практике обучения в высшей школе поможет раскрыть новые возможности решения проблемы организации преподавательской деятельности, моделирующей психологический процесс овладения обучающимся образовательными результатами необходимого уровня качества, соответствующего требованиям ФГОС. В качестве методологической основы нашего исследования выбраны научные направления, раскрывающие психолого-педагогическую природу процессов усвоения или присвоения социального опыта, формирования психики в ее ориентировочной функции на основе построения ориентировочной основы психической деятельности с запланированными характеристиками, развития мыследеятельности через формирование умственных действий и понятий и др.

Методологическими и теоретическими посылками нашего исследования являются:

- философское положение о сущности, происхождении и значении *идеального образа*, и формировании идеальных действий в деятельности человека (К. Маркс, Э. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов и др.) [274, 126, 290];

- деятельностьная теория усвоения социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский, З. А. Решетова, А. А. Вербицкий и др.) [58, 253, 63, 304, 350, 372, 51];

- теоретические идеи об организации процесса интериоризации (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, З. А. Решетова и др.) [58, 64, 372];

- учение о формировании умственной деятельности человека и трех типах схем ориентировочной основы деятельности, о видах и формах психической (ориентировочной) деятельности (П. Я. Гальперин) [62];

- теория управления процессом усвоения знаний (Н. Ф. Талызина) [410];

- теория, описывающая структуру процесса учения и проектирование курса обучения по учебной дисциплине (И. И. Ильясов) [129, 130];

- теория учебной деятельности студентов (А. И. Подольский, В. Я. Ляудис, Т. В. Габай) [349, 267, 59];

- идеи развития деятельности педагога в теории развивающегося образования (Н. Н. Нечаев, В. Г. Ермаков, В. Я. Лифшиц, А. Е. Одинцова и др.) [304, 257, 258];

- идеи системно-деятельностного подхода к обучению (З. А. Решетова, А. Ф. Ануфриев, Ю. С. Архангельская, С. А. Баляева, Н. Е. Дерябина, О. М. Коломиец, Е. А. Логинова, Е. А. Макарова, О. А. Малыгина, И. Г. Шамсутдинова и др.) [372, 16, 24, 85, 150, 261, 268, 272, 442];

- теория развития у учащегося учебной самостоятельности (Г. А. Цукерман) [432] и др.

Новым подходом, интегрирующим теоретические идеи вышеназванных научных направлений, на основе которых для теории и практики профессионального образования в высшей школе разработаны концептуальные положения и принципы решения рассматриваемой в нашем исследовании проблемы, является **компетентностно-деятельностный подход**. Его представители (О. М. Коломиец, Н. О. Атемкулова, Д. Г. Баубекова, И. Т. Геворкян, И. Ю. Глазкова, М. Г. Голубчикова, Е. А. Карева, А. О. Леонтьева, Н. А. Макацария, Е. С. Малолеткина, Л. К. Подгорная, И. А. Подругина, М. А. Фокина, И. Р. Халитова, И. В. Хамани, С. А. Харченко и др.), развивая идеи компетентностного подхода о результативно-целевой основе образовательного процесса (т. е. «*чему учить?*»), разрабатывают круг проблем, отвечающих на вопрос «*как учить?*», чтобы обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов уровня качества в соответствии с требованиями ФГОС [179].

Рассмотрим положения компетентностно-деятельностного подхода, которые ориентированы на реализацию ФГОС в высшей школе в части требований к образовательным результатам и Федеральной целевой программы развития российского образования на 2016-2020 годы в части решения задачи обеспечить доступность каждому обучающемуся качественного образования, а именно: создание педагогом в преподавательской деятельности системы условий, (а) обеспечивающих (б) достижение (в) каждым обучающимся (г) конкретных компетенций заданного социумом уровня качества.

Раздел 1. Основные положения компетентностно-деятельностного подхода как методологической основы организации педагогом высшей школы преподавания учебных дисциплин в свете реализации требований новых ФГОС.

1.1. «Компетенция» выступает системообразующим элементом образовательного процесса в высшей школе.

Основной категорией компетентностно-деятельностного подхода выступает понятие «компетенция». Являясь конкретным выражением социального заказа общества системе высшего образования, она связывает все его элементы в единую систему. Именно характеристики компетенции, ее структура и содержание, виды компетенций, условия овладения ими обучающимся и заданный социумом уровень качества компетенций

определяют, какой должна быть *учебно-профессиональная деятельность студента, магистранта, аспиранта и др.* в образовательном процессе. Все это, в свою очередь, задает требования к *преподавательской* деятельности, которая организуется педагогом высшей школы в образовательном процессе: ее характеристикам, структуре и содержанию, способам организации, учебно-методическому сопровождению и т.д. И, очень важно, чтобы преподаватель также как и его обучающийся нес ответственность за результаты учебно-профессиональной деятельности студента, решая проблемы отсутствия у него мотивации, низкого уровня его обучаемости, слабой школьной подготовки и др.

Организация преподавательской деятельности, обеспечивающей овладение обучающимся компетенциями необходимого уровня качества, предполагает соответствующую *профессиональную подготовку педагога высшей школы* или в системе высшего профессионального образования, или в системе дополнительного образования при повышении его квалификации, или при профессиональной переподготовке. А это, в свою очередь, определяет требования к *профессиональной деятельности педагога системы ДПО*.

Таким образом, функция, характеристики, структура и содержание, способы и условия организации одного из названных элементов образовательного процесса должны быть строго ориентированы на аналогичные составляющие другого элемента. Так, профессиональная деятельность педагога системы дополнительного профессионального образования по своей функции, характеристикам, структуре и содержанию, способам и условиям ее осуществления должна быть «точечно» направлена на профессиональную подготовку преподавателя высшей школы в соответствии с выполняемой им профессиональной деятельностью: ее функцией, характеристиками, структурой и содержанием, способами и условиями ее проведения. Ориентиром для преподавательской деятельности должна выступать учебно-профессиональная деятельность каждого обучающегося: ее функция, характеристики, структура и содержание, способы и условия ее осуществления, которые определяются требованиями ФГОС к уровню овладения обучающимся конкретными образовательными результатами.

Однако рассмотренные соответствия между элементами образовательного процесса в высшей школе не в полной мере рассмотрены в научных исследованиях и не реализованы в практике функционирования образовательной системы и имеющихся учебно-методических материалах для него, что выступает одной из причин невысокого уровня успеваемости наших обучающихся, большого количества задолженностей по учебным дисциплинам и их пересдач, снижения мотивации к учебно-профессиональной деятельности, работы не по специальности по окончании вуза и т. д., а также появления в нормативных документах социального заказа к

системе высшего образования обеспечить достижение каждым обучающимся качественных образовательных результатов [422].

1.2. Компетенция является психологической категорией, т. к. ее содержание составляют понятия из области психологии: «способность», «готовность», «деятельность», «субъект», «морально-нравственные и личностно-профессиональные характеристики».

В компетентностно-деятельностном подходе понятие «компетенция» рассматривается как системное образование: это *способность и готовность субъекта выполнить объективно существующую деятельность в социально-профессиональной ситуации в соответствии с его личностно-профессиональными характеристиками*. Анализ данного определения показывает, что содержание компетенции составляют психологические категории: «способность», «готовность», «деятельность», «субъект», «морально-нравственные и личностно-профессиональные характеристики».

Понятие «способность» означает, что субъект, реализуя компетенцию, *владеет способом организации деятельности* в соответствии с ее характеристиками, психологической структурой и содержанием. А. Н. Леонтьев отмечает, что способности индивида не являются природными задатками, они возникают и развиваются на социальной основе - формируются условиями жизни и деятельностью, её осуществляющей [254]. Следовательно, именно она и должна быть организована в преподавательской деятельности в соответствии с ее социально-психологической природой.

Понятие «готовность» рассматривают как «устойчивое интегративное качество личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и умений, необходимых для ее осуществления» [243. С. 45]. Готовность означает, что субъект, реализуя компетенцию, выполняет мотивированную деятельность, удовлетворяя конкретную свою потребность, например, специалист – потребность в профессиональной самореализации. Мотивационно-ценностный компонент включает систему профессионально значимых потребностей, установок, интересов, желаний и ценностей в сфере профессиональной деятельности. Именно он приобретает первостепенное значение в деятельности субъекта, так как выполняет функцию внутреннего стимула и ориентира его поведения и деятельности. Ни один человек не будет действовать определенным образом, если он глубоко и лично в этом не заинтересован, поэтому ценности должны ставиться «во главу угла» [368].

Оба понятия «способность» и «готовность» тесно связаны с категорией «деятельность», образуя целостный конструкт. Категория деятельности подробно будет рассмотрена в следующем положении рассматриваемой концепции.

Компетенция осуществляется ее *субъектом* в соответствии с *морально-нравственными и личностно-профессиональными характеристиками*. В современном обществе, в котором существенно изменились социально-профессиональные функции работников, оказались востребованными такие качества как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др. [277]. В отечественной психологии профессиональные характеристики личности рассматриваются в контексте выполнения ею различных видов профессиональной деятельности в трех основных областях: а) когнитивной, включающей познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение; б) регулятивной, включающей эмоционально-волевые процессы и обеспечивающей способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю, к воздействию на поведение других людей; в) коммуникативной, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми [277]. В образовательном процессе все они приобретаются и корректируются субъектом в процессе выполнения учебно-профессиональной деятельности в социальных условиях и становятся его психологической сущностью.

1.3. Овладение компетенцией предполагает усвоение ее структурных компонентов (деятельностного, предметного и субъектного) и содержания каждого из них.

Компетенция не случайно рассматривается основной категорией образовательного процесса в высшей школе, т.к. она: а) выступает единицей выражения формируемых у обучающегося образовательных результатов, делая их конкретными, что позволяет их формировать и диагностировать; б) выступает своего рода индикатором «профессиональной пригодности» преподавателя к педагогической деятельности – т.е. показывает, какими знаниями, умениями, навыками, опытом и др. должен владеть и какими морально-ценностными ориентирами и личностно-профессиональными качествами должен обладать педагог высшей школы, организуя преподавательскую деятельность, обеспечивающую качественное овладение студентом конкретными компетенциями.

В нормативных документах ФГОС и в образовательных программах по любой специальности [421] понятие «компетенция» представляется как *сумма* знаний, умений и навыков. В педагогических исследованиях [243] в содержание данного понятия к упомянутым добавляют еще опыт, жизненные ценности, личностные и профессиональные качества. Все эти составляющие компетенции представлены как набор рядоположных элементов, виды

связей между которыми и их иерархия раскрыты не в должной мере, чтобы сформировать представление о компетенции как системе.

В отличие от компетентностного подхода, в котором компетенция рассматривается как «сумма» умений, знаний, навыков, опыта, личностных и профессиональных качеств специалиста, между которыми слабо прослеживаются системные связи, компетентностно-деятельностный подход определяет рассматриваемую категорию как целостное образование, структура которого состоит из деятельностного, предметного и субъектного компонентов, не являющихся рядоположными между собой, связанных в единую систему разными видами связи и оказывающих влияние друг на друга [179. С. 11]. (См. данную ниже схему 1).



Деятельностный компонент компетенции представляет собой вместо набора «знать», «уметь» и «владеть» (как это представлено в образовательных программах для высшей школы) деятельность, имеющую свою *психологическую* структуру и содержание. Она начинается с мотива и состоит из следующих структурных этапов: ориентировки, планирования, исполнения, самоконтроля, самооценки, самокоррекции и рефлексии. На каждом из этапов содержание деятельности проявляется через ее компоненты: цель, предмет, технология, метод или способ, форма, средства, другие условия, действия и операции, продукт и результат.

Предметный компонент компетенции составляют умения, знания и навыки ее субъекта из разных предметных областей, составляющие содержание конкретной компетенции. Знания, умения и навыки не являются рядоположными между собой категориями. В соответствии с деятельностной теорией учения знания рассматриваются как составная часть умений. «Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого» [412. С. 15]. Конкретно-предметные знания и навыки входят в содержание разных умений, которые выступают действиями в структуре деятельности. Объем умений и используемых в них знаний и навыков должен быть точно определен для обучающегося в образовательном процессе, он не может выходить за рамки конкретной компетенции и в то же время не может быть неполным.

Содержание *субъектного* компонента компетенции составляют как нравственные, морально-этические ценности и жизненные ориентиры, так и личностно-профессиональные характеристики, входящие в две группы. К первой группе относятся качества широкого радиуса функционирования, они проявляются в процессе реализации общекультурных и общепрофессиональных компетенций. К ним следует отнести познавательные, регулятивные и коммуникативные качества: наблюдательность, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональную мобильность и др.

Ко второй группе относятся качества узкого радиуса действия, необходимые при выполнении групп профессий: человек - человек, человек - техника, человек - природа и др. Например, для группы социономических профессий типа «человек-человек» актуальны эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др. Эти качества проявляются в процессе реализации профессиональных компетенций.

Между компонентами компетенции существует три системообразующие связи [179. С. 13]. Первый тип связи раскрывает интеграцию предметного компонента в деятельностный: в содержание деятельности на разных структурных этапах входят «уметь», «знать», «владеть» предметного компонента. Второй тип связи показывает, что морально-нравственные ценности и личностно-профессиональные качества субъекта оказывают влияние на его деятельность, определяют ее характер, уровень выполнения, результаты и т. д. Третий тип связи показывает, что уровень овладения субъектом предметным компонентом компетенции (т. е. знаниями, умениями, навыками конкретно-предметной области) зависит от характеристик субъекта.

Каждый из структурных компонентов компетенции как системного образования представляет собой отдельную подсистему, имеющую свою структуру и содержание, системообразующие связи между элементами.

1.4. Отбор объема содержания каждой компетенции необходимо проводить в связи с соответствующими ей трудовыми функциями и трудовыми действиями, представленными в профессиональных стандартах специалиста.

Проблема связи образовательной подготовки студента в вузе с его профессиональной деятельностью на производстве всегда была актуальной в системе высшего образования. Новые ФГОС, обозначившие образовательные результаты выпускника вуза в виде конкретных компетенций, только частично решают рассматриваемую проблему, т. к. компетенция представляет собой абстрактную формулировку. Для определения конкретного содержания компонентов компетенции для образовательного процесса, а также интеграции в нее содержания будущей профессиональной деятельности специалиста необходимо проводить отбор всех элементов в структуре деятельностного, предметного и субъектного компонентов компетенции в связи с соответствующими ей трудовыми функциями и трудовыми действиями, представленными в профессиональных стандартах специалиста. Это обеспечит не только высокий уровень сдачи выпускником вуза государственной итоговой аттестации, но и аккредитации, ориентированной на профессиональный стандарт, а также конкурентоспособность молодого специалиста на рынке труда.

1.5. Деятельность выступает для обучающегося предметом овладения в структуре компетенции и условием овладения ею в структуре его учебно-профессиональной деятельности, организуемой через преподавательскую деятельность. Поэтому понятие «деятельность» является второй основной категорией компетентностно-деятельностного подхода.

Самое широкое философское определение деятельности — это «способ существования человека и общества в целом, активное отношение человека к миру, направленное на его целесообразное изменение и преобразование» [446]. На *психологическом* уровне в общей теории деятельности данное понятие, получившее свое развитие благодаря таким известным ученым, как Л. С. Выготский, М. Я. Басов, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др., определяется как «активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [362. С. 95]. Деятельность – это внутренне мотивированная активность человека, направленная на предметы внешнего или внутреннего мира, изменяющая эти предметы и тем самым самого человека. «Она всегда представляет собой акт, инициируемый субъектом, а не запускаемый внешним воздействием» [395. С. 40]. Под деятельностью имеется в виду совокупность процессов реального бытия

человека, опосредованных сознательным отражением. «...деятельность — это единица жизни, опосредованная отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [255. С. 82].

Итак, в рассмотренных определениях понятия «деятельность» можно выделить наиболее значимые ее характеристики для организации образовательного процесса. Главной из них является ее *предметность*. Под предметом деятельности имеется в виду не просто объект окружающего мира, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный выработанный людьми способ действия с ним. Чтобы в процессе усвоения можно было «присвоить» предмет культуры, по отношению к нему индивид должен выполнить такую познавательную или практическую деятельность, которая своим предметным содержанием отвечала бы общественной природе предмета культуры.

Другая характеристика деятельности — ее *социальная, общественно-историческая природа*. У человека нет биологических потребностей, предопределяющих инстинктивный характер его поведения (врождённых схем поведения, как у животного), у него есть органические потребности, разрешение которых является условием поддержания жизни организма. Но человек - не только организм, но и личность, т. е. существо социальное (в этом сущность человека). Его психические способности - образования прижизненные, сформированные в социально-исторических условиях его развития. Они не заложены в генетической программе, они возникают и развиваются на другой основе - не биологической, а социальной, не наследуются, а формируются условиями жизни и деятельностью, которой человек реализует свои социальные отношения. И разрешаются они другим способом, нежели потребности животного, - через сознательную целенаправленную деятельность, опосредованную общественным сознанием [372].

Полноценно открыть разные формы внешней, материальной деятельности с предметами человек сам не всегда может. Это делается с помощью других людей (родителей, учителей, сверстников и др.), которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. В процессе перехода от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и формируются психологические новообразования: знания, умения, способности, мотивы, жизненные установки, ценности и т. д.

Деятельность человека *существует в двух формах*: внешней, материальной или материализованной и внутренней, индивидуальной. Внешняя деятельность связана с внутренней психической деятельностью. Она является производной от внешней, но не тождественна ей. При общности формальных структур они различаются. Генетически первичной является внешняя деятельность с материальными объектами или их «замести-

телями». Прежде чем стать умственной, как отмечает П. Я. Гальперин, в процессе её интериоризации она проходит ряд промежуточных этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства [62]. Так, психическая деятельность является не простым перемещением внешней деятельности во внутренний план сознания, как отмечает З. А. Решетова, а процессом формирования самого этого плана. «Внешняя деятельность обобщается, свёртывается, «освобождается» от чувственной ткани языка, автоматизируется - превращается в мыслительную деятельность» [372. С. 23].

Следующей характеристикой деятельности является то, что она всегда носит *опосредованный характер* [372]. Внутренняя психическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего, язык), «...концентрирующие в себе ...общественный опыт» [372. С. 15]. Они не изобретаются человеком, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной) деятельности. В результате возникает особая форма психического отражения - «сознание» («совместное знание»).

Еще одной важной характеристикой деятельности является *наличие во внутренней психической деятельности «образа»*, который открывает «поле деятельности» с ним (П. Я. Гальперин). Деятельностное понимание природы образа исключает возможность какого-либо «склада» образов в памяти человека. Образ неотделим от деятельности, не существует как психологическое явление, не будучи включенным в нее. Любая коррекция и обогащение образов возможны только на основе их включения в процессы деятельности.

Таким образом, в компетентностно-деятельностном подходе полное определение понятия «*деятельность*» выглядит следующим образом - это *мотивированная активность человека как социального субъекта (т.е. она социально обусловлена и нравственно-морально-этически нормирована); деятельность направлена на предметы внешнего и внутреннего мира человека, изменяет их и самого человека; деятельность неразрывно связана с предметной и социокультурной компонентами, без которых она пустая абстракция; ее выполнение опосредовано психическим образом, выступающим в ориентировочной функции; структурными этапами деятельности выступают: мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительский, самоконтроль, самооценка, самокоррекция и рефлексия, содержание каждого из которых раскрывается категориями: цель, предмет, метод, способ, технология, средства, формы, др. условия, действия и операции, продукт, результат.*

Структурные этапы и компоненты являют собой системное образование, между ними существуют системообразующие связи. Вследствие этого ни один из них не может быть

пропущен при выполнении деятельности; каждый выполняет определенную функцию, имеет свое содержание и занимает определенное место в целостной структуре деятельности [160. С. 16]. (См. схему 2 «Структура и содержание деятельности субъекта»). Качество выполнения деятельности, уровень ее осознания, эффективности и т. д. всегда зависят от того, насколько человек правильно понимает структуру и содержание деятельности и строит ее в соответствии с ними.

Схема 2

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

Мотив субъекта

Компоненты ↕ Структурные этапы		Цель	Предмет	Методы, способы, технологии	Средства			Формы	Условия	Действия и операции	Продукт целевой - побочный		Результат
					технические	дидактические	методологические				материальный	идеальный: -знания, умения, навыки -способности -качества личности, др.	
I	<i>ориентировки</i>												
II	<i>планирования</i>												
III	<i>исполнения</i>												
IV	<i>самоконтроля</i>												
V	<i>самооценки</i>												
VI	<i>самокоррекции</i>												
VII	<i>рефлексии</i>												

По своей структуре деятельность субъекта начинается с *мотива* - он определяет для себя, для чего ему нужно выполнить деятельность. Если она ориентирована на удовлетворение его некой потребности, то он включится в ее выполнение без принуждения извне, будет выполнять ее сознательно, с желанием и максимально эффективно.

На этапе *ориентировки* происходит анализ исходных условий ситуации или задачи, на решение которой направлена деятельность; выяснение, какие условия являются известными и что выступает «искомым»; выявление промежуточных, скрытых условий. Далее между ними устанавливаются связи, выстраивание которых в логической последовательности, идя от «искомого», определяет вектор решения задачи.

На этапе *планирования* подбираются технология, методы, способы выполнения деятельности, используемые в ней средства и формы организации. Планируются действия и операции (способы выполнения действия), подбираются знания для выполнения каждого действия или операции. От точности и объективности построенного плана зависит эффективность выполнения деятельности на следующем, исполнительском этапе – или она приведет к правильному нахождению искомого, или будет выполнена с ошибками. Непременным условием планирования, обеспечивающего максимально приближенное к нормативному осуществлению исполнительского этапа деятельности, является наличие *образа «объекта»* (или в материализованной форме, или в сознании ее субъекта в зависимости от вида выполняемой деятельности), сущность которого подробно будет раскрыта в последующем рассмотрении компетентностно-деятельностного подхода. Здесь следует только отметить, что если образ был сформирован стихийно, то продукт деятельности будет разным, непредсказуемым; в случае его управляемого формирования, на что и должен быть направлен процесс обучения, продукт всегда предсказуем и объективен.

Итак, на *исполнительском* этапе осуществляется выполнение спланированных действий и операций последовательно, одно за другим, и нахождение искомого. Однако на этом деятельность не заканчивается. Далее следует этап *самоконтроля*, на котором субъекту следует перепроверить выполненную деятельность. Это можно сделать разными способами, в том числе и сличить с *образом «объекта»*. Если «отклонения» не найдены, можно переходить к этапу *рефлексии* выполненной деятельности. В случае нахождения какого-либо «отклонения», субъекту необходимо на этапе *самооценки* оценить: 1) каков характер этого отклонения (серьезное, повлекшее за собой...; незначительное; и др.); 2) какова причина его появления (невнимательность субъекта, неполнота «образа», не выявлено скрытое условие и т. д.). На этапе *самокоррекции* следует исправить допущенное «отклонение».

Таким образом, все структурные этапы деятельности связаны между собой, следуют в определенной последовательности, ни один из них не может быть пропущен или занять место

другого. Спланировать выполнение деятельности можно только проведя ориентировку в ее условиях. Выполнить деятельность без предварительного планирования невозможно. Исполнение намеченного плана без последующего самоконтроля и самооценки каждого действия или операции лишает возможности своевременно вмешаться в ход выполнения деятельности и скорректировать ее до получения окончательного результата с ошибками.

Компоненты содержания деятельности также представляют собой системное образование – каждый из них выполняет определенную функцию, занимает определенное место в деятельности и связан с другими компонентами системообразующими связями. Так, приступая к выполнению любой деятельности, сначала субъект ставит перед собой *цель* – что нужно сделать; далее, чтобы правильно подобрать технологию, метод, способ, средства, формы и др. условия выполнения деятельности, ему нужно выделить для себя то, на что будет направлена его деятельность, т. е. ее *предмет*; анализ предмета позволит правильно подобрать *технология, метод, способ* ее выполнения, необходимые для этого *средства, формы* организации деятельности, спланировать *действия и операции* и получить запланированный *продукт*.

Деятельность заканчивается этапом *рефлексии*, что предполагает оценить, насколько соответствует: а) полученный в ходе выполнения деятельности продукт той цели, которая была поставлена ее субъектом в начале деятельности; б) результат выполненной деятельности мотиву ее субъекта, т.е. удовлетворению конкретной его потребности.

Среди всех компонентов деятельности системообразующим является *предмет* - от умения правильно выделить его на основе построения связей между всеми заданными и скрытыми условиями ситуации (в которой необходимо выполнить деятельность) и искомым зависит объективность и самостоятельность субъекта при дальнейшем подборе адекватных для выполнения деятельности технологий, методов, способов, средств, форм, действий и операций.

Таким образом, самостоятельное построение человеком деятельности (в отличие от чисто исполнительской по инструкции) осуществляется по пути *построения внутренних системообразующих связей* между структурными этапами деятельности (мотивационным, ориентировочным, планирующим, исполнительским, контрольным, оценочным, коррекционным, рефлексивным) и компонентами ее содержания (целью, предметом, технологией, методом, способом, средствами, формами, др. условиями, составом действий и операций, продуктом, результатом). Понимание сущности структурных этапов и компонентов деятельности и умение выстраивать связи между ними позволяет ее субъекту регулировать деятельность и всякий раз выстраивать ее самостоятельно, по-новому, без ошибок в зависимости от условий ситуации и решаемой задачи [163].

1.6. Психологическая сущность компетенции предполагает использование психологических условий ее формирования и развития у обучающегося - *организацию учебно-профессиональной деятельности и преподавательской деятельности в соответствии с психологической природой процесса усвоения или присвоения социального опыта.*

В психологической теории усвоения культурно-исторического и социального опыта отправной точкой для рассмотрения проблемы формирования психической деятельности человека является знаменитое философское положение К. Маркса о том, что «...идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [274.С. 21]. Э. В. Ильенков в философском определении понятия идеального указывает, что это, прежде всего образ, образ какого-нибудь предмета, процесса или явления [126].

Одну из главных идей, раскрывающих деятельностную природу механизма усвоения, определил П. Я. Гальперин: «...в отличие от животных психика человека вся задаётся извне и все её структуры подлежат усвоению» [63. С. 139]. Это означает, что психическое отражение объективной реальности порождается внешней деятельностью человека, она есть «субъективный образ объективного мира» [372. С. 18]. Данное высказывание дает основание полагать, что психическое отражение выступает в форме образа во внутреннем плане человека как субъективного «слепок» с объекта. И от того, как этот образ будет сформирован, зависит выполняемая им функция – ориентировать субъекта в его практическом взаимодействии с окружающим миром. Психический образ представляет собой субъективный образ объективного мира как результат его интериоризации.

Психологическая теория деятельности раскрывает механизмы деятельности субъекта по овладению объектом изучения как общей способности индивида присваивать предметы культуры. Эта деятельность предполагает два взаимосвязанных процесса: интериоризацию и экстериоризацию. Как отмечает З. А. Решетова, «присвоить объект – это значит, прежде всего, «распредметить» его - выделить в нём предмет общественной потребности, опредмеченную деятельность и опосредовавшие её способности» [372. С. 22]. Субъект «...должен выполнить соответствующую деятельность по их интериоризации превратить их из родовых в свои индивидуальные способности, опосредующие уже его деятельность» [372. С. 22].

Исходным и ключевым моментом психологической теории деятельности является подход к изучению, пониманию и формированию психики в ее ориентировочной функции. Любая деятельность человека, как отмечает А. Н. Леонтьев, опосредована психическим отражением реальности, «...функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [255. С. 82]. Сформированный психическим отражением в сознании субъекта образ объекта усвоения превращается в ориентировочную основу дальнейшего уже преобразования объекта, как отмечает З. А. Решетова, - субъект «возвращает» деятельности её

преобразованное психологическое содержание, запечатлевая в её продукте теперь уже свои индивидуально-родовые способности, т. е. экстериоризирует их. Так, «процесс усвоения и есть процесс взаимных переходов деятельности внешней во внутреннюю и наоборот» [372. С. 23].

Таким образом, овладение обучающимся компетенциями в соответствии с психологической природой процесса усвоения осуществляется на двух этапах. На первом - этапе интериоризации - осуществляется формирование психического образа компетенции в сознании обучающегося, что предполагает сначала построение материализованного образа компетенции (одной или нескольких) в виде «дидактических схем ориентировки», а потом их «пересаживание», по К. Марксу, во внутренний план. Так в процессе усвоения формируется идеальный, субъектный образ овладеваемых обучающимся компетенций.

На втором этапе рассматриваемого процесса - экстериоризации – данный образ выступает в функции ориентировки по отношению к процессу реализации субъектом компетенции в преобразовательной, практической деятельности. Обучающийся использует, т. е. «возвращает деятельности» (З. А. Решетова) этот психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстериоризирует его уже как инструмент этой деятельности. Причем, в зависимости от характера образа, субъект использует его как инструмент и познания окружающего мира и его преобразования.

1.7. Эффективность формирования компетенций у обучающегося определяется системой психолого-педагогических условий, реализующих психологический процесс усвоения на основе интериоризации и экстериоризации.

В процессе «присвоения» объекта, как указывает А. Н. Леонтьев, индивид по отношению к нему должен выполнить такую познавательную деятельность, которая своим предметным содержанием отвечала бы общественной природе этого объекта. Это значит, что человек своей деятельностью должен раскрыть в объекте запечатлённое «психологическое содержание деятельности» [372. С. 22]. По этому поводу П. Я. Гальперин также отмечает: «...усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформирована, а следовательно, и организована» [63. С. 132]. Ф. Т. Михайлов указывает, что «...всякое бытие как свершившееся событие включает в себя сам способ его свершения» [290. С. 47]. Следовательно, процесс усвоения, как отмечает З. А. Решетова, следует рассматривать как особую деятельность, в которой «...объективное содержание знаний, добытых наукой, воспроизводится в субъективной форме - теоретической деятельностью учащегося, принимающей форму «исследования» объекта, его анализа, которая выполняется по определённой программе [372. С. 24].

Таким образом, организация процесса усвоения или присвоения субъектом компетенций на основе интериоризации и экстериоризации, предполагает выполнение следующих психолого-педагогических условий.

Известное определение К. Маркса о том, что «...идеальное есть не что иное, как материальное, пересаженное в человеческую голову и преобразованное в ней» [274. С. 21], позволяет утверждать, что для формирования в сознании обучающегося идеального образа овладеваемой компетенции, его сначала необходимо представить в виде системы схем ориентировки в материализованной форме, а затем организовать процесс «пересаживания» [182]. Поэтому первым психолого-педагогическим условием организации процесса усвоения является *построение материализованного образа структуры и содержания компетенции в схемах ориентировки с помощью знаково-символических средств*. В деятельностной теории учения отмечается значимость для эффективности усвоения изучаемого объекта таких видов знаково-символической деятельности, как замещение (употребление заместителей, которые выполняют ту же функцию, что и замещаемый предмет), кодирование (отображение явления, события по определенным правилам с помощью системы знаков и символов), схематизация и моделирование [372, 380].

В психолого-педагогических исследованиях широко известно понятие «схема ориентировочной основы деятельности», разные типы которой были разработаны в научных трудах представителей деятельностной теории учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова и др.) и их последователей – ученых-практиков, работающих в конкретно-предметных областях (В. А. Белогурова, Н. Е. Дерябина, О. М. Коломиец, Е. А. Макарова, О. А. Малыгина, М. А. Мещерякова, Т. В. Факушина и др.) [25, 85, 223, 268, 272, 286, 220].

Разработанная в компетентностно-деятельностном подходе «дидактическая схема ориентировки» [197] представляет собой образ овладеваемого студентом образовательного результата в материализованной форме, на управляемое «пересаживание» которого в «голову» (К. Маркс) обучающегося (на основе процесса интериоризации) в его учебно-профессиональной деятельности и направлена преподавательская деятельность. Сформированный в сознании субъекта образ образовательного результата выполняет ориентировочную функцию в его практической деятельности - в процессе экстериоризации «вынуждает» «действовать правильно и только правильно» (П. Я. Гальперин) в требуемой форме и с заданными показателями (А. А. Вербицкий).

На уровень овладения обучающимся конкретным образовательным результатом и его проявление в практической деятельности оказывают влияние способы и условия построения дидактической схемы ориентировки в конкретных характеристиках, определенной структуры

и содержания. Количественный состав схем ориентировки определяется объемом содержания образовательного результата, при этом все схемы должны быть связаны в единую систему.

Функция дидактической схемы ориентировки выступать ориентиром для субъекта в его деятельности определяет требования к ее характеристикам – она должна: а) быть *полной*, что предполагает проявление всех элементов ее содержания в процессе решения практических задач; б) иметь *системно-структурную форму* выражения; в) являться *обобщенной*, что выражается в том количестве профессиональных задач, по отношению к которым схема ориентировки может быть реализована; г) быть *продуктом учебно-исследовательской деятельности обучающегося*; как следствие, д) являться *субъектной*; е) предупреждать ошибки субъекта, *вынуждать его действовать* в соответствии с содержанием схемы ориентировки [181].

Дидактические схемы ориентировки могут быть разными. По функции одни из них предназначены для организации учебно-профессиональной деятельности обучающегося студента, другие – для обучающегося педагога. По структуре и содержанию дидактические схемы ориентировки бывают двух видов: в опорных картах раскрывается система «процессуальных» [154] знаний о структуре и содержании деятельности; в опорных таблицах представляется система «статичных» знаний (о признаках, свойствах, характеристиках объекта, его закономерностях, структуре и содержании и т.д.), которые используются в деятельности. По степени обобщенности дидактические схемы ориентировки выделяют метапредметные (инвариантные) и конкретно-предметные.

В построении схем ориентировки особая роль принадлежит теоретической деятельности обучающегося в форме исследования объекта, его анализа, которая представляет собой второе психолого-педагогическое условие. Исследовательская деятельность организуется специальной программой [154] на основе процедур двух общенаучных методов познания: метода системного анализа и системно-деятельностного метода.

К используемым процедурам метода системного анализа [160. С. 71-72] относят следующие:

1. Выделить объект из среды.
2. Исследовать структуру объекта и выделить в ней блоки/уровни («вертикальные», «горизонтальные»).
3. Выявить межуровневые системообразующие связи между блоками/уровнями («вертикальными», «горизонтальными»).
4. В каждом блоке/уровне:
 - 4.1 выделить элементы;
 - 4.2 выявить системообразующие связи между ними;

4.3 раскрыть содержание каждого элемента.

5. Установить общие и отличительные элементы и связи между элементами всех блоков/уровней.

6. Построить целостную иерархическую систему

Проведение исследования с помощью системно-деятельностного метода предполагает выполнение субъектом следующих процедур [179. С. 37-38]:

1. На ориентировочном этапе провести ориентировку в условиях предстоящей деятельности:

1.1 определить, какие условия предстоящей деятельности являются известными, какие скрытыми, а какие неизвестными, искомыми;

1.2 определить свою цель в предстоящей деятельности;

1.3 выделить предмет деятельности, построив связи между искомым, с одной стороны, и известными и скрытыми условиями, данными, с другой стороны.

2. На планирующем этапе необходимо спланировать выполнение предстоящей деятельности – то есть в соответствии с предметом подобрать:

2.1 технологию / метод / способ / логические приемы выполнения деятельности;

2.2 средства выполнения деятельности;

2.3 формы выполнения деятельности;

2.4 действия выполнения деятельности, операции (т. е. способы) выполнения каждого действия, знания и навыки, используемые в действиях и операциях.

3. На исполнительском этапе следует исполнить намеченный план деятельности.

4. На этапе самоконтроля необходимо проконтролировать выполненную деятельность разными способами с целью выявления отклонений от нормативного варианта.

5. На этапе самооценки следует оценить допущенное отклонение (если оно имеет место быть):

5.1 определить характер отклонения;

5.2 определить причину отклонения.

6. На этапе самокоррекции устранить допущенное отклонение: подобрать другое действие, операцию, знание и т. д. вместо использованного.

7. На этапе рефлексии оценить соответствие:

- полученного продукта деятельности - цели;

- достигнутого результата деятельности – мотиву, который выражается в удовлетворении потребности субъекта.

Исследовательская деятельность заканчивается обобщением и систематизацией добытых в ней субъектом элементов знаний с помощью системно-деятельностного метода и метода системного синтеза [160. С. 56]. К процедурам последнего относятся:

1. Подобрать элементы.

2. Объединить однопорядковые элементы в блоки/уровни.
3. Установить внутренние системообразующие связи между элементами в каждом блоке/уровне.
4. Выделить свойства/характеристики каждого блока/уровня.
5. Определить, какие из них являются макроблоками/уровнями, а какие микроблоками/уровнями (на основе родовидовых отношений).
6. Установить системообразующие связи:
 - а) внешние, между макроблоками/макроуровнями в целостной структуре системы;
 - б) внутренние, между микроблоками/микроуровнями в структуре макроблока/макроуровня.
7. Установить содержание структур макро/микро блоков/уровней.
8. Построить целостную иерархическую систему.

Исследовательская деятельность субъекта заканчивается схематизацией его знаний в схемах ориентировки с помощью знаково-символических средств. Так научные знания об объекте усвоения в процессе исследовательской деятельности становятся субъектными знаниями ее исследователя.

Следующим важным психолого-педагогическим условием процесса «пересаживания» «материального» «в человеческую голову» (по Марксу) является *организация целенаправленного и управляемого процесса интериоризации запечатленного обучающимся в схемах ориентировки материального образа компетенции в его сознание*. Данный процесс предполагает организацию поэтапной деятельности субъекта по двум направлениям:

а) выполнение им деятельности сначала в форме «интерпсихологической» (т. е. во взаимодействии человека с человеком) [255. С. 77], и лишь потом она «начинает выполняться индивидом самостоятельно», превращаясь в процесс «интрапсихологический» [255. С. 77]. Это означает, что деятельность обучающегося по овладению компетенцией должна быть организована поэтапно в разных формах: от совместной с преподавателем, с другими обучающимися к индивидуальной деятельности самого субъекта;

б) выполнение деятельности в разных речевых формах, которые выступают ее опорой: во «внешней громкой социализованной речи», «внешней речи про себя», «внутренней речи» [63. С. 20-21]; использование разных речевых форм деятельности выступает условием, благодаря которому содержание овладеваемой деятельности «переносится во внутренний, умственный план» [63. С. 21].

Однако для успешной реализации компетенции недостаточно иметь отвечающий требованиям сформированный в сознании обучающегося ее образ. Еще одним важным психолого-педагогическим условием реализации процесса эффективного усвоения или присвоения субъектом компетенций является *организация самостоятельной практической деятельности по реализации компетенции в решении профессиональных задач с учетом*

внутреннего и внешнего контекста (по А. А. Вербицкому). Уровень качества реализации компетенции в соответствии с закономерностями процесса экстерииоризации определяется степенью одномоментного проявления субъектного, деятельностного и предметного ее компонентов на основе анализа социально-профессиональной ситуации; в данной деятельности субъекта психический образ выступает в ориентировочной функции по отношению к практической внешней деятельности по реализации компетенции - открывает «поле» деятельности с ним [63].

1.8. Реализация психологического процесса усвоения на основе интериоризации и экстерииоризации определяет виды деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности.

Функция учебно-профессиональной деятельности обучающегося состоит в том, чтобы обеспечить овладение им компетенциями уровня качества, отвечающего требованиям ФГОС. Структура процесса усвоения, осуществляемого на основе интериоризации и экстерииоризации, выступает основой для определения конкретных видов деятельности обучающегося, которые последовательно организованы в структуре его учебно-профессиональной деятельности: учебно-исследовательская деятельность по построению материализованного образа овладеваемой компетенции, деятельность по формированию (психического) образа овладеваемой компетенции в сознании субъекта, самостоятельная практическая деятельность по реализации компетенции в решении учебно-профессиональных задач [194].

Требования к организации интериоризации и экстерииоризации в процессе усвоения определяют функцию и характеристики каждого из данных видов деятельности обучающегося, цель ее субъекта и предмет деятельности; в соответствии с ними подбираются технологии, способы, методы, средства и формы ее организации, планируются действия и операции, что обеспечивает получение целевого продукта и достижение результата, удовлетворяющего мотив субъекта деятельности по ее завершению.

1.9. Виды деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности и требования к реализации процесса усвоения на основе интериоризации и экстерииоризации определяют структуру и содержание каждого вида профессиональной деятельности педагога в составе преподавательской деятельности.

Функция преподавательской деятельности состоит в подготовке системы психолого-педагогических условий, направленных на организацию учебно-профессиональной деятельности обучающегося, которая обеспечивает овладение им компетенциями необходимого уровня качества в соответствии с требованиями ФГОС. В соответствии с видами

деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности, а также с требованиями к реализации процесса усвоения на основе интериоризации и экстериоризации становится возможным выделить виды профессиональной деятельности педагога высшей школы в структуре его преподавательской деятельности. Каждый вид деятельности выполняет свою функцию и имеет свой предмет, которые определяют содержание деятельности на каждом ее структурном этапе, используемые технологии, способы, методы, средства и формы ее организации, планируемые действия и операции, что обеспечивает получение целевого продукта и достижение результата, удовлетворяющего мотив субъекта деятельности по ее завершению [195].

Исходный вид деятельности преподавателя связан с ответом на вопрос «чему учить?» - он направлен на *проектирование образовательных результатов* [130] и *организацию учебного материала* [257]. Чтобы подобрать необходимый объем учебного материала для преподавания дисциплины, преподавателю сначала нужно раскрыть и представить в схемах ориентировки объективно существующую структуру и содержание овладеваемой обучающимся компетенции (одной или нескольких) в связи со структурой и содержанием трудовых функций и трудовых действий, а также необходимо спланировать характеристики овладеваемой компетенции.

Следующие виды деятельности преподавателя связаны с ответом на вопрос «как учить?» - они направлены на организацию трех *конкретных видов деятельности обучающегося*, которые составляют структуру его учебно-профессиональной деятельности [197]:

- организация учебно-исследовательской деятельности обучающегося по построению материализованного образа овладеваемой компетенции;
- организация учебно-практической деятельности по формированию (психического) образа овладеваемой компетенции в сознании субъекта;
- организация самостоятельной практической деятельности обучающегося по реализации компетенции в решении учебно-профессиональных задач.

В соответствии с требованиями к организации процессов интериоризации и экстериоризации в процессе усвоения определяются функция и характеристики каждого вида деятельности преподавателя, цель ее субъекта и предмет деятельности; подбираются технологии, способы, методы, средства и формы ее организации, планируются действия и операции, что обеспечивает получение целевого продукта и достижение результата, удовлетворяющего мотив субъекта деятельности по ее завершению.

1.10. Используемые в преподавательской деятельности технологии, методы, способы, средства, формы и др. условия должны соответствовать психологической природе процессов усвоения, интериоризации и экстериоризации.

Используемые педагогом в преподавательской деятельности разные педагогические и андрагогические технологии, методы, способы, средства, формы и др. условия организации учебно-профессиональной деятельности обучающегося, а также разрабатываемые учебно-методические материалы должны быть адекватными тем психологическим процессам, на основе которых происходит овладение компетенциями. Решение данного вопроса должно идти или по пути *переработки* имеющихся, или *разработки новых* технологий, методов, способов, средств, форм и др. с учетом психолого-педагогических требований к организации учебного материала, учебно-профессиональной деятельности обучающихся и преподавательской деятельности педагога.

Для реализации процесса усвоения на основе интериоризации и экстериоризации в компетентностно-деятельностном подходе разработаны:

а) *технологии*: - организации учебно-исследовательской деятельности обучающегося с учебным материалом; - систематизации элементов знаний в дидактической схеме ориентировки (опорной таблице); - организации структуры и содержания деятельности в дидактической схеме ориентировки (опорной карте); - формирования образа компетенции в сознании обучающегося; - решения профессиональной задачи; - организации самостоятельной работы с учебным материалом; - организации педагогического взаимодействия с обучающимися в их учебно-исследовательской деятельности по построению материализованного образа овладеваемой компетенции в виде системы «схем ориентировки»; - организации педагогического взаимодействия с обучающимися в деятельности по формированию в их сознании образа овладеваемой компетенции; - организации педагогического взаимодействия с обучающимися в практической деятельности обучающегося по реализации компетенции в решении профессиональных задач (на основе образа); др. [192]

б) *способы*: - организации системных связей между элементами объекта; - ориентировки в решаемой задаче/проблеме, подбора знаний в решении задачи, постановки цели, выполнения самоконтроля, самооценки, самокоррекции, рефлексии; - работы с понятием, классификации понятий, систематизации понятий, группировки понятий; - автоматизации умения и др.;

в) *методы*: системно-деятельностный метод и метод системного синтеза;

г) *психолого-дидактические средства* (см. Приложение 7 «Типология дидактических средств для организации преподавательской деятельности педагога и учебно-профессиональной деятельности обучающегося») [196]:

1) для обучающегося и преподавателя высшей школы: «Программа учебно-исследовательской деятельности студента/магистранта/аспиранта», «Сборник схем ориентировки студента/магистранта/аспиранта в учебном материале», «Учебная тетрадь студента/магистранта/аспиранта», «Сборник логических и учебно-профессиональных задач по

дисциплине», «Сборник профессиональных задач по специальности»; «Сборник схем организации преподавателем учебного материала», «Методическое руководство по организации преподавательской деятельности на материале учебной дисциплины»;

2) для обучающегося преподавателя и обучающего педагога системы ДПО: «Программа учебно-исследовательской деятельности обучающегося преподавателя», «Сборник схем ориентировки обучающегося преподавателя в учебном материале», «Учебная тетрадь обучающегося преподавателя», «Сборник логических и учебно-профессиональных задач по дисциплинам: «Педагогическая психология» и «Образовательные технологии», «Сборник профессиональных задач по специальности»; и др.; «Сборник схем организации учебного материала обучающимся преподавателем», «Методическое руководство по организации преподавательской деятельности на материале учебной дисциплины».

д) используются разные речевые *формы* деятельности: «внешняя громкая социализованная речь», «внешняя материализованная письменная речь», «внешняя речь про себя», «внутренняя речь» [63. С. 20-21].

1.11. Показателями качества образовательных результатов в системе высшего образования выступают запланированные характеристики компетенций специалиста, соответствующие требованиям социума.

Определение показателей, которыми характеризуются образовательные результаты обучающегося после изучения конкретных дисциплин, как указывается в работах И. И. Ильцова и Н. А. Галатенко, должно осуществляться с учетом требований к соответствующим видам деятельности «со стороны либо условий деятельности на «рабочем месте», т. е. в реальной профессиональной деятельности (для дисциплин конечного уровня), либо последующих дисциплин (для дисциплин промежуточных уровней) [130. С. 16]. Так, например, если специалисту по условиям его профессиональной деятельности нужно будет реализовать компетенцию (т. е. выполнить деятельность) во внутреннем плане полностью автоматизированную, то в процессе обучения он должен достигнуть этого уровня; если по условиям работы ему достаточно будет уметь это делать на материальном уровне, то тогда в процессе обучения он должен усвоить компетенцию (т. е. деятельность) только до данного уровня. Нужный уровень достигнутых образовательных результатов определяется требованиями, которые будут предъявляться к специалисту условиями его профессиональной деятельности, что предполагает необходимость «тщательно проанализировать деятельность специалиста на «рабочем месте», выделить и определить ее показатели по всем параметрам, более точно и определенно задать значения этих показателей» [130. С. 17].

Так, показателями качества образовательных результатов в системе высшего образования в соответствии с требованиями социума выделены следующие запланированные характеристики компетенций: соответствие определенному стандарту; степень осознанности и полноты реализуемой субъектом компетенции (определяющиеся ее функцией, характеристиками, структурными компонентами и содержанием); уровень обобщенности (проявляющейся в количестве профессиональных задач в разных социально-профессиональных ситуациях, по отношению к которым компетенция может быть реализована); форма реализации (материальная, материализованная, речевая, умственная); скорость реализации компетенции; степень самостоятельности субъекта в процессе ее реализации; устойчивость к разного рода внешним воздействиям и состоянию субъекта и др.

Исходя из понимания компетенции как способности и готовности выполнить деятельность, ее важными характеристиками, представляющими интерес для нашего исследования, можно выделить те, которые в психолого-педагогической теории деятельности определены свойствами действия [130. С. 8-9] и также могут быть применимы к деятельности. Первой характеристикой компетенции в процессе ее реализации на практике является *соответствие* компетенции заданному социумом определенному *стандарту*, отклонение от которого, даже незначительное, может повлечь за собой серьезные последствия. Особенно это касается областей деятельности специалиста, которые связаны с безопасностью жизнедеятельности человека.

Вторая характеристика компетенции проявляется в степени ее *осознанности* субъектом, что предполагает реализацию компетенции со знанием о ней, т. е. владение знанием о том, в каких характеристиках она должна проявляться, каковы ее структурные компоненты и содержание каждого из них, как она должна осуществляется в конкретной социально-профессиональной ситуации. В случае если субъект не осознает эти моменты полностью, реализация компетенции не может быть качественной, в ходе ее выполнения будут допущены ошибки.

Третья характеристика компетенции связана с *полнотой* ее реализации на практике, что предполагает проявление всех элементов ее содержания в процессе выполнения профессиональных практических задач. Пропуск одного из элементов, даже незначительного, может также повлечь за собой серьезные последствия.

Следующей характеристикой компетенции является ее *обобщенность*, которая выражает то количество профессиональных задач в разных социально-профессиональных ситуациях, по отношению к которым компетенция может быть реализована.

Среди характеристик компетенции можно выделить *форму* ее реализации. Компетенция может быть выполнена в материальной (материализованной), речевой и умственной форме. *Материальная и материализованная* формы деятельности предполагают наличие внешних

объектов (или их моделей) и знаний о них на носителях (текстах, схемах и т. п.). Деятельность в *речевой* форме осуществляется с использованием собственной речи (внешней или внутренней) без манипуляции и внешних опор. *Умственная* форма предполагает выполнение деятельности с внутренними образами и понятиями как значениями речевых единиц без элементов деятельности с их знаковой формой.

Важной характеристикой компетенции является *скорость* ее реализации на практике. В профессиональной деятельности специалиста во многих областях эта характеристика порой стоит человеческой жизни. Скорость выполнения компетенции определяется ее формой и автоматизированностью.

Еще одной важной характеристикой компетенции является *степень самостоятельности субъекта* в процессе ее реализации на практике. Она особенно важна в тех областях, где специалист по роду своей деятельности вынужден действовать в одиночку, не имея возможности посоветоваться с кем-либо или обратиться за помощью.

Среди важных характеристик компетенции следует отметить и ее *устойчивость* к разного рода внешним воздействиям и состоянию субъекта при реализации компетенции. Эта характеристика определяется формой и автоматизированностью деятельности, а также степенью ее обобщенности.

Таким образом, рассмотренные «стандартизированные», т. е. являющиеся общепринятыми для всех компетенций характеристики, могут выступать качественными показателями или дескрипторами уровня овладения обучающимся образовательными результатами в соответствии с требованиями ФГОС.

1.12. Диагностика овладения обучающимся компетенцией включает наряду с оценкой ее реализации в конкретной социально-профессиональной ситуации также оценку образа компетенции в сознании ее субъекта.

В соответствии с ФГОС в процессе преподавания учебной дисциплины необходимо оценивать овладение обучающимся конкретными компетенциями или конкретной частью компетенции, что предполагает последовательное определение: а) сначала, уровня сформированности у обучающегося образа компетенции в его сознании; б) затем, уровня реализации субъектом компетенции в конкретной социально-профессиональной ситуации. В фонд оценочных средств необходимо включить компетентностно-ориентированные задания с развернутыми ответами и профессиональные задачи, позволяющие оценить: 1) соответствие образа компетенции в сознании обучающегося его «нормативным» характеристикам; 2) соответствие реализуемой субъектом компетенции на практике ее «нормативным» характеристикам.

Качество усвоения студентами компетенций или части компетенции на протяжении их обучения в вузе проверяется, прежде всего, тестированием усвоенных знаний и оцениванием практических навыков. Однако критерий «знания» «...неотделим от действий. Знать – это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. ...качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать» [412. С. 15].

1.13. Педагогика высшей школы должна ориентироваться не на сегодняшний, а на завтрашний день развития студентов и других категорий обучающихся.

Сформулированное Л. С. Выготским еще в начале прошлого века положение о «зоне ближайшего развития» ребенка является актуальным и для обучающихся других возрастных категорий, определяя вектор их психического, умственного развития. Если педагогика высшей школы будет ориентироваться на завтрашний день развития студентов, то «только в этом случае она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [58. С. 251]. В образовательном процессе это возможно организовать только в совместной деятельности, т. е. распределенной между педагогом и обучающимся, кем бы он ни был: школьник, студент, преподаватель курсов повышения квалификации и др. При этом ни возраст, ни исходный уровень подготовки не имеют значения. Деятельность обучающегося в образовательном процессе высшей школы не может быть стихийной; только в управляемой деятельности, направленной на формирование «зоны ближайшего профессионального развития», учитывающий внутренний и внешний контексты (А. А. Вербицкий), сначала в его сознании может быть сформирован объективный образ конкретного вида профессиональной деятельности, который затем выступит ориентировкой для выполнения и автоматизации данного вида деятельности на практике.

1.14. Профессиональная подготовка педагога к преподавательской деятельности и в системе переподготовки, и в системе повышения квалификации должна быть организована в «зоне ближайшего профессионального развития» педагога и ориентирована на психологические и психолого-педагогические теории, подходы, направления, которые раскрывают условия организации процесса усвоения сообразно психологической природе присвоения обучающимся социального опыта, объектов окружающего мира, обеспечивая, тем самым, реализацию принципа природосообразности в образовательном процессе.

Эффективность профессиональной подготовки педагога к преподавательской деятельности определяется сформированностью зоны его ближайшего развития [303. С. 195], которая описана в работах Н. Н. Нечаева: «...во многом схожий характер развития подростка и

взрослого позволяет нам считать возможным наличие «зоны ближайшего развития» не только у учащегося, но и педагога, наличие взаимопроникновения их деятельностей в процессе обучения» [303. С. 195]. Ученый указывает, что деятельности развивающегося педагога характерен «непрерывный пересмотр зоны ближайшего развития учащегося», что закономерно «изменяет схему поведения самого педагога, расширяет арсенал его педагогических воздействий» [303. С. 195].

Эффективность функционирования системы переподготовки и повышения квалификации определяется двумя факторами. Во-первых, созданием условий для овладения педагогом высшей школы развивающейся педагогической деятельностью, которая «обеспечивает развитие студента, развитие самого педагога и постоянно учитывает изменения социальных требований к подготовке специалистов» [257. С. 192-193]. Во-вторых, в содержание профессиональной подготовки преподавателя высшей школы целенаправленно в полном объеме должна входить область психолого-педагогического знания, раскрывающая психологические процессы усвоения, формирования у обучающегося психических образов и психической деятельности, умственных действий и понятий, процессов интериоризации и экстериоризации в образовательном процессе и др., являясь базовой для понимания педагогом: а) чему он должен учить своих обучающихся; б) как он должен их учить.

Преподаватель должен уметь управлять психическими процессами, которые обеспечивают каждому обучающемуся качественное овладение образовательными результатами. Подготовка преподавателя должна быть ориентирована на использование тех технологий, методов, способов, средств и форм организации учебного материала, учебно-профессиональной деятельности обучающихся и деятельности преподавателя, которые соответствуют психолого-педагогическим условиям организации усвоения на основе процессов интериоризации и экстериоризации. Отбор содержания подготовки преподавателя должен осуществляться с учетом: - образовательных результатов студентов, магистрантов, аспирантов и др.; - видов деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности; - видов деятельности педагога в структуре его преподавательской деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях А. И. Подольским описана трехмодельная схема формирования компетентности у преподавателя, раскрывающая последовательное овладение педагогом психологической, психолого-педагогической и технологической моделями [350]. Данная схема может быть взята за методологическую основу профессиональной подготовки к преподавательской деятельности, в которой педагог сначала овладевает психологической и психолого-педагогической областями знания, раскрывающими сущность психологического процесса усвоения на основе других психологических процессов

интериоризации и экстериоризации; далее он проецирует содержание этих процессов на условия образовательного процесса, овладевая педагогической и андрагогической областями знания об организации процесса усвоения обучающимися учебного материала и овладения компетенциями; только после этого осуществляется переход к методической и технологической областям знания по овладению педагогом технологиями, методами, способами, формами, средствами и другими условиями организации учебно-профессиональной деятельности ее субъекта. Так, три уровня предметной подготовки педагога к преподавательской деятельности «срачиваются» в единый конструкт его профессиональной деятельности, который реально сможет обеспечить выполнение социального заказа общества сегодня системе высшего образования.

Таким образом, описанные положения компетентностно-деятельностного подхода раскрывают способы организации психологического процесса усвоения на основе интериоризации и экстериоризации, и показывают, какими должны быть виды деятельности обучающегося и преподавателя, их функции, характеристики, структура и содержание, способы и условия подготовки и выполнения для реализации социального заказа системе высшего образования в условиях массового обучения.

Раздел 2. Структура и содержание учебно-профессиональной деятельности обучающегося, направленной на достижение образовательных результатов на основе психологического процесса усвоения.

Великие дидакты Я. Коменский, А. Дистервег, И. Гербарт, И. Песталоцци и другие стремились найти такой «общий порядок обучения», при котором оно осуществлялось бы по единым законам человека и природы. И сегодня эта проблема остается актуальной. Анализ педагогических исследований и практики образовательного процесса показывает, что деятельность обучающегося не в полной мере организуется природосообразно человеческой деятельности по усвоению социального опыта; используемые в ней образовательные технологии, методики, средства и формы не ориентированы на построение учебной деятельности обучающегося в соответствии с требованиями психологических процессов интериоризации и экстериоризации, которые составляют суть процесса усвоения, являющегося психологическим по своей природе. Не в полной мере учитывается функция учебно-профессиональной деятельности обучающегося, которая сегодня состоит в том, чтобы обеспечить овладение им образовательными результатами заданного социумом уровня качества.

Философское понимание процесса усвоения в обучении как особой деятельности, в которой «...объективное содержание знаний, добытых наукой, воспроизводится в субъективной форме - теоретической деятельностью учащегося, принимая форму субъективного бытия» [372. С. 24], выступает методологической основой организации процесса усвоения образовательных результатов, раскрывая, как он должен совершаться субъектом - его собственной деятельностью, «...принимающей форму «исследования» объекта, его анализа, выполняемой по определённой программе» [372. С. 24]. Эта исследовательская деятельность обучающегося отличается от исследования в науке: она выполняет другую функцию, выполняющий ее субъект имеет другие цели и задачи, эта деятельность осуществляется в других условиях и в других формах, имеет другую структуру и содержание, а также другие продукт и результат.

Компетентностно-деятельностный подход, опираясь на философское понимание процесса усвоения и психологическую теорию усвоения культурно-исторического опыта, развивает идеи организации учебной деятельности учащегося сообразной психологической природе деятельности человека. П. Я. Гальперин указывает, что усвоение происходит только через собственную деятельность, поэтому она должна быть организована определенным образом [63. С. 132]. Развивая эту идею, З. А. Решетова подчеркивает, что процесс присвоения социального опыта индивидом в образовательном процессе представляет универсальную форму деятельности - теоретическую [372. С. 24], в которой обучающийся усваивает не только сам изучаемый объект, но и способы, средства, формы и др. условия теоретической деятельности, т. е. ее методологические средства.

Выполнение обучающимся теоретической деятельности осуществляется на этапе интериоризации, направленной на построение психического образа изученного объекта в сознании обучающегося, что предполагает сначала построение его материализованного образа компетенции в виде «дидактических схем ориентировки», а потом их «пересаживание», по К. Марксу, во внутренний умственный план человека. Так в процессе усвоения формируется идеальный, субъектный образ овладеваемых обучающимся образовательных результатов.

На втором этапе рассматриваемого процесса - экстериоризации – данный образ выступает в функции ориентировки по отношению к преобразовательной, практической деятельности. Обучающийся использует этот психический образ в своей дальнейшей практической деятельности, то есть экстериоризирует его уже как инструмент этой деятельности. Таким образом, овладение обучающимся образовательными результатами в соответствии с психологической природой процесса усвоения осуществляется сначала на этапе интериоризации, а потом на этапе экстериоризации.

Данная структура осуществляемого процесса усвоения выступает основой для определения конкретных видов деятельности студента, магистранта, аспиранта и др., которые организованы в

структуре его учебно-профессиональной деятельности в определенной логике. Для реализации процесса интериоризации организуются: - *учебно-исследовательская деятельность* обучающегося по формированию субъектного системного представления / системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов (в виде системы «схем ориентировки»); - *учебно-практическая деятельность* по овладению знаниями, составляющими содержание образовательных результатов, и формированию деятельности решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации. Для реализации процесса экстериоризации организуется *самостоятельная практическая деятельность* по автоматизации решения профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, и формированию практического навыка.

Требования к организации интериоризации и экстериоризации в процессе усвоения определяют функцию и характеристики каждого из данных видов деятельности обучающегося, цель ее субъекта и предмет деятельности; в соответствии с ними подбираются технологии, способы, методы, средства, формы и другие условия ее организации, планируются действия и операции, что обеспечивает получение целевого продукта и достижение результата, удовлетворяющего мотив субъекта деятельности по ее завершению. Рассмотрим подробнее каждую из них. (См. Приложение 3 «Структура и содержание учебно-профессиональной деятельности обучающегося»).

Исходным видом деятельности студента в процессе усвоения учебного материала и овладения компетенциями в образовательном процессе является *учебно-исследовательская деятельность по формированию субъектного системного представления / системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов*. Ее функция состоит в построении внешнего материализованного образа образовательных результатов в виде системы «схем ориентировки» с заданными характеристиками через исследование конкретно-предметного учебного материала.

Функция учебно-исследовательской деятельности определяет ее *характеристики*. Деятельность учебного исследования является теоретической, направленной на изучение субъектом конкретно-предметного учебного материала в объеме конкретного образовательного результата (части компетенции, одной компетенции, нескольких компетенций). Она реализует первый этап процесса интериоризации – выполнение деятельности в материальной или материализованной форме. Так как учебное исследование моделирует теоретическую деятельность, то ее индивидуальное выполнение каждым обучающимся в полном объеме должно быть управляемым специальной Программой учебного исследования, максимально развернутого, спроектированного в логике и категориях трех общенаучных методов: системно-деятельностного, системного анализа и системного синтеза.

Как следствие, такая теоретическая деятельность становится осознанной субъектом, выполняется без сбоев и ошибок и обеспечивает каждому обучающемуся производство новых для него элементов знаний, связей, др.

Функция учебно-исследовательской деятельности определяет *цель* ее субъекта, которая состоит в том, чтобы извлечь из учебного материала объем элементов знаний, составляющих содержание усваиваемых образовательных результатов (части компетенции, одной или нескольких компетенций), и сформировать субъектное системное представление /систему субъектных знаний о них (в материализованной форме). Поэтому *предметом* учебно-исследовательской деятельности обучающегося выступает только то объективное содержание научного знания конкретно-предметной области, которое составляет структуру и содержание образовательных результатов. Оно может быть представлено как учебный материал в виде информации, объектов, процессов, и т. д. в разнообразных учебно-научных источниках: учебниках, пособиях, интернет-ресурсах и др. литературе.

В соответствии с функцией рассматриваемой деятельности, которая состоит в построении внешнего материализованного образа образовательных результатов (части компетенции, одной или нескольких компетенций) в виде системы схем ориентировки, учебное исследование можно организовать на основе *технологии* исследования объекта, которая раскрывает содержание и логику познавательного движения в нем на основе процедур трех общенаучных *методов* познания: системно-деятельностного метода, метода системного анализа, метода системного синтеза. Технология организации учебно-исследовательской деятельности с учебно-научным материалом предполагает использование разных *способов* выполнения деятельности: способа построения определения понятия, способа сравнения, способа группировки, способа классификации и др.

Познаваемое в процессе выполнения учебного исследования содержание конкретно-предметного материала обобщается и систематизируется обучающимся в схемах ориентировки: на основе *технологии* системной организации структуры и содержания изучаемого объекта и *технологии* систематизации элементов знаний в системе опорных таблиц, *технологии* систематизации элементов знаний о структуре и содержании деятельности в опорной карте. Конкретные элементы знаний выражаются знаково-символическими *средствами* языка конкретной науки, а их обобщенная форма - категориями того метода, которым они получены (т. е. системно-деятельностный метод и метод системного синтеза).

В соответствии с требованиями к реализации процесса интериоризации учебно-исследовательская деятельность обучающегося может быть выполнена в зависимости от предметного содержания изучаемого объекта в материальной и материализованной *формах*. В учебном исследовании, обобщении и систематизации элементов знаний могут использоваться

разные речевые формы: громкая, социализированная речь; «речь про себя»; внутренняя речь; письменная речь. Деятельность обучающегося может выполняться индивидуально на едином образовательном портале, по электронной почте или быть совместной с преподавателем и студентами на учебном занятии.

Дидактическими *средствами* организации и управления индивидуального учебного исследования обучающегося могут быть следующие: - Сборник дидактических схем ориентировки «Проектирование образовательных результатов студента по дисциплине «...» (содержащий нормативные варианты схем ориентировки, опорных таблиц и опорных карт (на электронном носителе); - Сборник индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...»; - Учебная тетрадь студента по дисциплине «...», в структуру которой входит Программа учебно-исследовательской деятельности студента по теме «...», максимально развернутая по структуре и полная по своему содержанию, обеспечивающая достижение каждым обучающимся одинаковых результатов; - Методическое руководство для преподавателя по организации учебно-исследовательской деятельности студента по теме «...» (содержащее нормативные варианты выполнения учебно-исследовательских заданий (на электронном носителе).

Для организации и управления индивидуальным учебным исследованием обучающегося могут использоваться Интернет, единый образовательный портал (ЕОП), электронная почта и др.

В соответствии с технологией организации учебно-исследовательской деятельности выделяют следующие действия в ее структуре:

1. Определить мотив учебно-исследовательской деятельности (УИД).
2. Провести самоорганизацию УИД. Данное действие предполагает выполнение следующих операций:
 - 2.1 поставить цели и задачи УИД;
 - 2.2 определить предмет УИД;
 - 2.3 подобрать методы и средства выполнения УИД;
 - 2.4 подобрать формы материализации продукта УИД.
3. Выполнить УИД. Данное действие предполагает выполнение следующих операций:
 - 3.1 из учебно-научного материала извлечь элементы знаний, составляющие содержание образовательных результатов;
 - 3.2 провести переработку элементов знаний (компрессию, обобщение, группировку, классификацию, построить связи, построить определения понятий, др.) и выразить их знаково-символическими средствами языка конкретной науки.

4. Провести самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполненной УИД (на основе Методического руководства для преподавателя по организации учебно-исследовательской деятельности студента по теме «...», содержащего нормативные варианты выполнения учебно-исследовательских заданий (на электронном носителе), используя единый образовательный портал или электронную почту).
5. Обобщить элементы знаний категориями технологии и метода, которыми они получены, и систематизировать их в «схемах ориентировки» (системе опорных таблиц и опорных карт) в Сборнике индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...» в соответствии с запланированными характеристиками.
6. Провести самоконтроль, самооценку и самокоррекцию обобщенных и систематизированных элементов знаний в Сборнике индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...» (на основе Сборника дидактических схем ориентировки «Проектирование образовательных результатов студента по дисциплине «...», содержащего нормативные варианты схем ориентировки, опорных таблиц и опорных карт (на электронном носителе), используя единый образовательный портал или электронную почту).
7. Выявить содержание запланированных характеристик образовательных результатов и шкалы оценивания, построить схему ориентировки.
8. Проговорить вслух («оречевить») систему субъектных знаний, составляющих структуру и содержание образовательных результатов (на основе Сборника индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...»).
9. Провести рефлексию выполненной УИД - оценить соответствие продукта УИД поставленной цели.

Таким образом, *продуктом* учебно-исследовательской деятельности становится субъектное системное представление / система субъектных знаний об образовательных результатах в схемах ориентировки (с запланированными характеристиками) – т. е. построенный самим обучающимся материализованный образ овладеваемых им образовательных результатов, который имеет следующие характеристики.

Во-первых, он является субъектным в значении его происхождения. Проведение самим субъектом учебного исследования процедурами общенаучных методов, а именно: системный анализ научной информации, объектов, процессов и т.д.; извлечение из них объема элементов знаний, составляющих содержание конкретной усваиваемой компетенции; их обобщение и систематизация с помощью категорий методов исследования в схемах ориентировки системного типа, - и есть «рождение» обучающимся «субъектных» знаний о структуре и содержании овладеваемого им конкретного образовательного результата, т. е. ее «субъектного» материализованного образа.

Во-вторых, материализованный образ овладеваемой компетенции в виде системы схем ориентировки имеет высокую меру обобщенности, которая определяется не эмпирическими формами обобщения на основе выделения внешних несущественных признаков, а теоретическими, на основе категорий системного анализа, системного синтеза, категорий деятельности и понятий конкретной науки. Такие знания посредством категориально-понятийного аппарата поднимаются на теоретический уровень общенаучных обобщений.

К основным характеристикам материализованного образа овладеваемой компетенции следует отнести и его полноту, мера которой определяется: а) системой знаний о структуре и содержании компетенции; б) возможностью решать любые практические учебно-профессиональные задачи, реализуя компетенцию. Поэтому образ, характеризующийся полнотой, всегда является системным, представляющим собой качественно определенную концептуальную систему знаний об овладеваемой компетенции. В этом случае каждый элемент знаний приобретает свое функциональное значение и смысл только в системе, в системообразующих связях с другими элементами, формируя у обучающегося представление о целостной картине изучаемого им предметного материала.

Следующей характеристикой материализованного образа выступает его осознанность обучающимся, которая определяется рядом показателей: а) он является результатом деятельности исследования как объективного процесса, осуществляемого субъектом индивидуально по развернутой программе; б) он выражен не только понятиями конкретно-предметной области, но и категориями всеобщих основ деятельности, метода исследования предмета и метода систематизации.

Следует отметить, что наряду с целевым *продуктом* учебно-исследовательской деятельности, например, построенный самим обучающимся образ овладеваемой компетенции во внешней материализованной форме в виде системы схем ориентировки, появляется и нецелевой - «новое самоопределение учащегося в сфере исследования, новые нормы и способы существования и функционирования исследуемого объекта, производство нового содержания о нем и соответствующих методах его познания и т. д.» [372]. *Результатом* выполненной учебно-исследовательской деятельности становится реализация мотива обучающегося и переход к следующему виду деятельности в структуре учебно-профессиональной деятельности, которая реализует психологический процесс усвоения.

Второй вид деятельности студента представляет собой ***учебно-практическую деятельность по овладению системой знаний, составляющей содержание образовательных результатов, и формированию деятельности решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации.***

Эта деятельность выполняет *функцию*, по высказыванию К. Маркса, «пересадить» материализованный образ компетенции в виде системы схем ориентировки в «голову» обучающегося – т. е. осуществить поэтапное формирование в его сознании системного образа образовательных результатов на основе интериоризации в структуре процесса усвоения как «психологической ориентировки» для решения профессиональных практических задач. Это и есть процесс формирования и развития умений решать учебно-профессиональные практические задачи на основе материализованного образа компетенции, который заканчивается формированием ее психического образа.

Механизм реализации данного процесса, раскрытый П. Я. Гальпериным в психологической теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий [60], определяет требования к *характеристикам* деятельности обучающегося. В ней реализуется так называемый речевой этап процесса интериоризации. Выполняемая обучающимся деятельность направлена на решение учебно-профессиональных практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, с опорой на построенную в предыдущей деятельности систему схем ориентировки. Так как процесс формирования образа овладеваемой компетенции в сознании каждого обучающегося является индивидуальным, то его деятельность должна быть управляемой. Она осуществляется одновременно по трем направлениям: а) от максимально развернутой формы к сокращенной, когда последовательно по нарастающей увеличивается количество пропускаемых элементов, составляющих ее содержание; б) от социализированной речевой формы к «речи про себя» и от нее к внутренней; в) от распределенной, совместной с преподавателем и другими субъектами образовательного процесса к индивидуальной. Оречевление деятельности делает ее осознанной для обучающегося.

Функция рассматриваемой деятельности определяет *цель* ее субъекта, которая состоит в овладении знаниями, составляющими содержание образовательных результатов, и формировании деятельности решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации. Поэтому *предметом* деятельности обучающегося выступает процесс «переноса» внешнего материализованного образа образовательных результатов в виде системы схем ориентировки в умственный план обучающегося – т. е. овладения им, интериоризация которого в «голову» организуется на основе *технологии* поэтапного формирования образа образовательных результатов в сознании обучающегося и *технологии* самоорганизации деятельности по решению практической задачи, которые реализуют положения психологической теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В этой деятельности используется системно-деятельностный *метод* и разные *способы* организации содержания ее структурных этапов: способ ориентировки в условии решаемой задачи, способ постановки цели, способ подбора знаний для решения задачи, способ проведения самоконтроля, способ проведения самооценки, способ проведения самокоррекции, способ проведения рефлексии выполненной деятельности, способ построения определения понятия, способ сравнения, способ подведения под понятие, способ выведения следствия, способ группировки, способ классификации, способ систематизации, способ построения причинно-следственных связей и др.

В соответствии с психологической теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий подбираются разные *формы* деятельности обучающегося. Так как в ней реализуется так называемый речевой этап процесса интериоризации, то особое значение придается речевым формам: громкой, социализированной речи; «речи про себя»; внутренней речи; письменной речи. Деятельность обучающегося может выполняться в материальной и материализованной формах; сначала быть распределенной на учебном занятии: совместной с преподавателем и др. студентами, групповой, парной, а затем индивидуальной на едином образовательном портале или с использованием электронной почты.

Для включения каждого обучающегося в данный вид деятельности и управления ею со стороны преподавателя важное значение имеют используемые дидактические *средства*: - Сборник индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...»»; - Учебная тетрадь студента по дисциплине «...» (как средство управления учебно-практической деятельностью обучающегося, направленной на поэтапное формирование в его сознании образа образовательных результатов через решение логических и практических задач с опорой на материализованный образ образовательных результатов (в СхО, ОК, ОТ); - Сборник материалов учебно-практической деятельности студента по дисциплине «...» (как средство развития учебно-практической деятельности обучающегося, направленной на формирование в его сознании образа образовательных результатов и развитие умения решать практические задачи); - учебные пособия, сборники практических задач, др.; - единый образовательный портал (ЕОП), электронная почта и др.

В соответствии с психологической теорией планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий выделяют следующие *действия* и *операции* в структуре деятельности обучающегося:

1. Определить мотив учебно-практической деятельности.
2. Поставить цель в учебно-практической деятельности.
3. Реализовать поэтапный процесс формирования деятельности решения практических задач, моделирующих разные социально-профессиональные ситуации, с опорой на

материализованный образ образовательных результатов (в СхО-студ., ОТ-студ., ОК-студ.).

Данное действие предполагает выполнение следующих операций:

3.1 выполнить совместную, распределенную с преподавателем и другими обучающимися деятельность (на I этапе) по решению логических задач на основе ОТ-студ. 1, 2, 3, др. в максимально развернутой форме, с проговариванием вслух ее структуры и содержания; это обеспечивает обучающемуся овладение отдельными элементами знаний, систематизированными в ОТ, а также развитие логического, понятийного, системного, деятельностного мышления как основы профессионального мышления;

3.2 выполнить совместную, распределенную с преподавателем и другими обучающимися деятельность (на II этапе) по решению практических задач на основе ОК-студ. 1, 2 и ОТ-студ. 1, 2, 3, др. в максимально развернутой форме, с проговариванием вслух всех ее структурных этапов и элементов содержания (т. е. всего объема элементов знаний в ОК); это обеспечивает обучающемуся овладение большим количеством элементов знаний, систематизированных в ОК и ОТ (по сравнению с I этапом), а также развитие понятийного, системного, деятельностного мышления как основы профессионального мышления;

3.3 выполнить решение практических задач с ориентировкой на ОК-студ. 1, 2 и ОТ-студ. 1, 2, 3, др. в групповых и парных формах деятельности (на III этапе), но уже в более свернутой форме, с аргументацией вслух выполняемых структурных этапов деятельности и элементов ее содержания, с проговариванием отдельных элементов ее объема;

- после решения каждой задачи провести самоконтроль, самооценку и самокоррекцию по «ключам» и нормативным критериям оценивания;

- это обеспечивает обучающемуся овладение еще дополнительным количеством элементов знаний, систематизированных в ОК и ОТ (по сравнению со II этапом), а также развитие понятийного, системного, деятельностного мышления;

3.4 выполнить решение практических задач с ориентировкой на отдельные элементы ОК-студ. 1, 2 и ОТ-студ. 1, 2, 3, др. в парных и индивидуальных формах деятельности (на IV этапе) еще в более свернутой форме, с аргументацией в «речи про себя» выполняемых структурных этапов деятельности и элементов ее содержания;

- после решения каждой задачи провести самоконтроль, самооценку и самокоррекцию по «ключам» и нормативным критериям оценивания;

- это обеспечивает обучающемуся овладение еще дополнительным количеством элементов знаний, систематизированных в ОК и ОТ (по сравнению с III этапом), а также развитие понятийного, системного, деятельностного мышления.

4. Для определения личностного смысла выполненной учебно-практической деятельности выполнить в рамках самостоятельной работы решение практических задач, заданий, др. (на

основе Сборника материалов учебно-практической деятельности студента по дисциплине «...») и провести самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполненной деятельности (на основе Методического руководства для преподавателя по организации учебно-практической деятельности студента по дисциплине «...» (с нормативными вариантами выполнения практических заданий, решения логических и практических задач и нормативными критериями оценивания для деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке). Данное действие предполагает выполнение следующих операций:

4.1 выполнить решение практической задачи, задания, др.;

4.2 провести самоконтроль по «ключу» с целью обнаружения допущенных неточностей или ошибок;

4.3 провести самооценку характера и причин допущенных неточностей или ошибок;

4.4 выполнить самокоррекцию деятельности;

4.5 определить уровень сформированной деятельности решать практическую задачу в соответствии с нормативными критериями и шкалой оценивания.

5. Организовать деятельность по развитию учебно-практической деятельности обучающегося, направленной на формирование в его сознании образа образовательных результатов и развитие умения решать практические задачи, в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студента на едином образовательном портале (на основе Сборника материалов учебно-практической деятельности студента по дисциплине «...») с последующими самоконтролем, самооценкой и самокоррекцией (на основе Методического руководства для преподавателя по организации учебно-практической деятельности студента по дисциплине «...» с нормативными вариантами выполнения практических заданий и решения практических задач и нормативными критериями оценивания).

6. Провести рефлексию выполненной учебно-практической деятельности - оценить соответствие полученного в ней продукта поставленной цели.

Продуктом выполненной деятельности становится сформированный в сознании ее субъекта образ образовательных результатов и сформированная деятельность решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации, а ее *результатом* - реализация мотива обучающегося и переход к следующему виду деятельности в структуре учебно-профессиональной деятельности, которая реализует психологический процесс усвоения.

Третий вид деятельности студента — это ***самостоятельная практическая деятельность по автоматизации решения профессиональных задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации (на основе образа образовательных результатов в сознании обучающегося) и формированию практического навыка.*** Психологическая природа

этой преобразовательной деятельности состоит в том, что «производя «вещь», ее субъект «объективирует» свои индивидуальные способности, - «экстериоризирует их, опредмечивает свою индивидуальную психологическую сущность» [372. С. 22] на основе психического образа, открывающего «поле деятельности» с ним [64]. Поэтому в образовательном процессе *функция* третьего вида деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности состоит в поэтапной автоматизации деятельности решения профессиональных задач с ориентировкой на образ образовательных результатов в сознании обучающегося на основе процесса экстериоризации в структуре процесса усвоения.

Функция рассматриваемой деятельности определяет ее *характеристики*: это практическая деятельность, направленная на решение задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации; она реализует процесс экстериоризации; выполняется с опорой на образ образовательных результатов в сознании субъекта; выполняется обучающимся самостоятельно. Рассматриваемая деятельность осуществляется по трем направлениям одновременно: а) от замедленной формы к автоматизированной; б) от внутренней, умственной формы речи к «чистой мысли»; в) от осознаваемой формы к неосознаваемой.

Целью субъекта является овладеть навыком решать профессиональные задачи, моделирующие социально-профессиональные ситуации, а *предметом* его деятельности выступает процесс автоматизации деятельности решения профессиональных задач. Деятельность обучающегося, реализующая процесс экстериоризации, может быть организована на основе *технологии* поэтапной автоматизации деятельности по решению профессиональных задач на основе сформированного в сознании образа образовательных результатов. Она может выполняться в материальной или материализованной *формах*; с использованием сначала внутренней, умственной речи и последовательным переходом к «чистой мысли»; в индивидуальной *форме* на едином образовательном портале или с использованием электронной почты.

Для включения каждого обучающегося в данный вид деятельности и управления ею со стороны преподавателя важное значение имеют следующие дидактические *средства*:

- Сборник материалов самостоятельной профессиональной деятельности студента по дисциплине «...» (как средство управления поэтапной автоматизацией деятельности обучающегося решать профессиональные практические задачи, которые ориентированы на трудовые функции и трудовые действия, на основе образа образовательных результатов в сознании обучающегося с ориентировкой на их характеристики);
- Методическое руководство для преподавателя по организации самостоятельной профессиональной практической деятельности студента по дисциплине «...» (с нормативными

вариантами решения профессиональных практических задач и нормативными критериями оценивания для деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке);

- Схема измерения и оценки у обучающегося уровня образовательных результатов с запланированными характеристиками.

Для управления самостоятельной практической деятельностью обучающегося могут использоваться единый образовательный портал (ЕОП), электронная почта и др.

Реализация процесса экстерииоризации в соответствии с описанными технологиями, формами и средствами предполагает выполнение обучающимся следующих *действий* и *операций* в структуре его самостоятельной практической деятельности:

1. Определить мотив самостоятельной практической деятельности.
2. Поставить цель в самостоятельной практической деятельности.
3. Реализовать поэтапный процесс автоматизации деятельности решения практических задач, моделирующих разные социально-профессиональные ситуации, обеспечивающий «переход» от умения к навыку, а также самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполняемой обучающимся деятельности (на основе дидактических средств):

- 3.1 на I этапе самостоятельно решить 2 и более практических задач, количество которых определяется объемом структуры и содержания деятельности решения задачи: - с выполнением всех структурных этапов деятельности и элементов ее содержания на каждом из них; - с ориентировкой на полный образ образовательных результатов в сознании субъекта (т. е. все его структурные компоненты, их элементы и содержание каждого из них); - с проговариванием всего выполняемого в речи «про себя», тем самым осуществляя постоянный самоконтроль сознанием выполняемой деятельности. Все это обеспечивает выполнение деятельности самостоятельно, с ориентировкой на полный образ образовательных результатов, полностью контролируемую сознанием, в замедленном темпе;

- 3.2 на II этапе самостоятельно решить 2 и более практических задач, количество которых определяется объемом структуры и содержания деятельности решения задачи: - с выполнением всех структурных этапов деятельности и элементов ее содержания на каждом из них; - с ориентировкой уже на частично свернутый образ образовательных результатов в сознании субъекта по сравнению с I этапом (т. е. все его структурные компоненты, их элементы и только часть содержания каждого из них); - с проговариванием всего выполняемого в речи «про себя», тем самым осуществляя постоянный самоконтроль сознанием выполняемой деятельности. Все это обеспечивает выполнение деятельности самостоятельно, с ориентировкой на более свернутый образ образовательных результатов, частично контролируемую сознанием, в среднем темпе – т. е. частично автоматизированную;

3.3 на III этапе самостоятельно решить 2 и более практических задач: - с выполнением всех структурных этапов деятельности и элементов ее содержания на каждом из них; - с ориентировкой на почти свернутый образ образовательных результатов в сознании субъекта (по сравнению со II этапом) - только структурные компоненты и их отдельные элементы; - с выполнением деятельности в умственной речи, тем самым осуществляя постоянный самоконтроль сознанием выполняемой деятельности. Все это обеспечивает выполнение деятельности самостоятельно, с ориентировкой на почти свернутый образ образовательных результатов, почти не контролируемую сознанием за исключением отдельных моментов, в ускоренном темпе – т. е. почти автоматизированную;

3.4 на IV этапе самостоятельно решить 2 и более практических задач: - с выполнением всех структурных этапов деятельности и элементов ее содержания на каждом из них; - с ориентировкой на свернутый образ образовательных результатов в сознании субъекта (по сравнению с III этапом); - с выполнением деятельности на уровне «чистой мысли», неосознанно. Все это обеспечивает выполнение деятельности самостоятельно, с ориентировкой на свернутый образ образовательных результатов, не контролируемую сознанием, в быстром темпе – т. е. полностью автоматизированную.

4. Для определения личностного смысла выполненной самостоятельной практической деятельности выполнить контрольные задания (на основе контрольных измерителей Фонда оценочных средств) и провести самоконтроль, самооценку и самокоррекцию выполненной деятельности (на основе «ключа» с нормативными вариантами выполнения контрольных заданий и Схемы измерения и оценивания у обучающегося уровня образовательных результатов с запланированными характеристиками:

4.1 выполнить контрольные задания, содержание которых определяется в формате контрольных измерителей Фонда оценочных средств;

4.2 провести самоконтроль по «ключу», содержащему нормативный вариант выполнения контрольных заданий, с целью обнаружения допущенных неточностей или ошибок;

4.3 провести самооценку характера и причин допущенных неточностей или ошибок;

4.4 выполнить самокоррекцию деятельности;

4.5 определить уровень сформированной деятельности решать практическую задачу в соответствии с нормативными критериями и шкалой оценивания.

5. Провести рефлексию выполненной самостоятельной практической деятельности (на основе Схемы измерения и оценивания у обучающегося уровня образовательных результатов с запланированными характеристиками):

5.1 оценить соответствие достигнутого продукта выполненной деятельности - поставленной цели:

5.1.1 указать образовательные результаты, на автоматизацию которых была направлена самостоятельная практическая деятельность;

5.1.2 указать характеристики достигнутых образовательных результатов: соответствие стандарту, осознанность субъектом, полнота реализации, обобщенность, форма реализации, скорость (время) реализации, степень самостоятельности субъекта в процессе реализации, устойчивость к разного рода внешним воздействиям и состоянию субъекта в процессе реализации, др.;

5.2 оценить соответствие достигнутого результата выполненной деятельности - его мотиву:

5.2.1 указать уровень достигнутых им образовательных результатов (по итогам выполнения контрольного задания в формате контрольных измерителей Фонда оценочных средств);

5.2.2 указать индивидуальные резервы и подобрать способы их реализации (работа над своими индивидуальными характеристиками, выполнение внеаудиторной самостоятельной работы, др.).

Продуктом такой деятельности обучающегося становится овладение им образовательными результатами, проявляющееся в умениях и навыках решать практические задачи, моделирующие социально-профессиональные ситуации, а ее *результатом* – реализация мотива обучающегося и завершение его учебно-профессиональной деятельности.

Определение показателей, которыми характеризуются образовательные результаты обучающегося после изучения конкретных дисциплин, в соответствии с разработанными И. И. Ильясовым и Н. А. Галатенко механизмом, должно осуществляться с учетом требований к соответствующим видам деятельности со стороны либо условий реальной профессиональной деятельности (для дисциплин конечного уровня), либо последующих дисциплин (для дисциплин промежуточных уровней), что предполагает проведение тщательного анализа деятельности специалиста на «рабочем месте», выделения ее показателей по всем параметрам и определения значения этих показателей.

В соответствии со сказанным, *функцией* и основными *характеристиками знаний*, которыми овладевает обучающийся, можно выделить следующие. Их объем и содержание выступают в ориентировочной функции по отношению к решаемым профессиональным задачам. Ориентировочные знания имеют высокую меру обобщенности и характеризуются полнотой относительно возможности решать любые практические задачи. Они являются системными, выступая основой формирования у обучающегося системного типа мышления. Их осознанность субъектом определяется рядом показателей, главным из которых является возможность адекватного их использования в любых ситуациях и гарантия успешного решения практических задач.

Что касается *компетенций*, которыми овладевает обучающийся, можно выделить следующие характеристики. Их реализация в профессиональной деятельности соответствует объективно существующему «стандарту». Осознанность субъектом компетенции проявляется во владении им всеми ее структурными компонентами и содержанием каждого из них. О полноте реализации компетенции свидетельствует проявление всех ее структурных компонентов и содержания каждого из них в процессе решения профессиональной практической задачи. Обобщенность предполагает возможность реализации компетенции во всех имеющихся социально-профессиональных ситуациях. Компетенция может быть реализована ее субъектом в разных формах: в материальной и материализованной, речевой (устной и письменной), умственной. Скорость реализации компетенции определяется ее автоматизированностью, свернутостью, проявлением на уровне навыка и соответствием определенной «скоростной норме», заданной условиями конкретной социально-профессиональной ситуации. Степень самостоятельности субъекта в реализации компетенции на практике показывает частоту его обращения за внешней помощью. Устойчивость к внешним условиям и состоянию субъекта в реализации на практике выступает показателем абстрагирования от эмоционального и психосоматического состояния, ощущения возраста, социальной среды, др.

Таким образом, компетентностно-деятельностный подход по-новому раскрывает сущность учебно-профессиональной деятельности студента, ее структуру и содержание [224, 226]. Во-первых, определена ее *функция* - обеспечить овладение каждым обучающимся образовательными результатами (компетенциями) уровня качества в соответствии с требованиями социума.

Во-вторых, выделено *объективное основание* для выделения в структуре учебно-профессиональной деятельности трех видов деятельности: 1) учебно-исследовательской деятельности обучающегося по формированию субъектного системного представления / системы субъектных знаний о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов (в виде системы схем ориентировки); 2) учебно-практической деятельности по овладению знаниями, составляющими содержание образовательных результатов, и формированию деятельности решения практических задач, моделирующих социально-профессиональные ситуации; 3) самостоятельной практической деятельности по автоматизации решения профессиональных задач и формированию практического навыка. Этим основанием является структура психологического процесса усвоения.

В-третьих, показано, как в разных видах деятельности обучающегося могут быть реализованы процессы *интериоризации* и *экстериоризации* в структуре *процесса усвоения*, выступающие психологической основой овладения образовательными результатами (компетенциями).

В-четвертых, раскрыто, как структура и содержание каждого вида деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности могут стать *предметом поэтапного управляемого* овладения обучающимся.

В-пятых, раскрыто, как содержание учебно-профессиональной деятельности выступает системой условий, которая, как отмечает П. Я. Гальперин, обеспечивает овладение конкретно-предметными *знаниями* (в нашем случае об образовательных результатах (компетенциях) и *действиями* (в нашем случае компетенциями) с «заданными свойствами», с «желаемыми качествами» [64. С. 59], к которым можно отнести: являются ориентировочными по отношению к решаемым профессиональным задачам; соответствуют объективно существующему «стандарту»; имеют высокую меру обобщенности и характеризуются полнотой относительно возможности решать любые практические задачи; являются системными, выступая основой формирования у обучающегося системного типа мышления; осознанными; могут быть реализованы в разных формах; соответствуют определенной «скоростной норме», заданной условиями конкретной социально-профессиональной ситуации; характеризуются самостоятельностью субъекта; являются устойчивыми к внешним условиям и состоянию субъекта в реализации на практике.

В-шестых, описано, как в разных видах деятельности обучающегося происходит овладение им конкретными процедурами *метапредметных* технологий, методов и способов как средств организации любой деятельности. Для человека эти средства, - как писал А. Н. Леонтьев, - «суть органы его деятельности, - как внешней, так и внутренней, умственной ... если мысленно отнять эти органы, то он становится полностью потерявшим способность к какой бы то ни было человеческой деятельности» [372. С. 26].

В-седьмых, показано, как педагогу высшей школы ориентироваться на завтрашний день развития студентов в их учебно-профессиональной деятельности, создавая условия организации «*зоны ближайшего профессионального развития*» обучающегося [188. С. 54], учитывая его внутренний и внешний контексты (А. А. Вербицкий). В преподавательской деятельности это возможно организовать в совместно-индивидуальной деятельности педагога и обучающегося (студента, магистранта, аспиранта и др.), через прямое управление процессом формирования в сознании объективного образа овладеваемой обучающимся профессиональной деятельности, который выступит ориентировкой в социально-профессиональных ситуациях будущего специалиста на его «рабочем месте» (И. И. Ильясов). При этом ни возраст, ни исходный уровень подготовки не имеют значения.

Таким образом, описанные виды деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности, в которых происходит овладение субъектом образовательными результатами (компетенциями) заданного социумом уровня качества,

выступают основанием для определения структуры и содержания преподавательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева, Ф. Б. Развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2003. – 23 с.
2. Аверичев, М. В. Содержание и методы **преподавания** курса «Технология и организация предприятий питания в туризме» в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы гостеприимства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2002. – 194 с.
3. Авраменко, А. П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавании иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности : английский язык : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 2013. – 23 с.
4. Акиндинов, В. А. Повышение эффективности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2005. – 453 с.
5. Акисильева, Е. Ю. Концепция оценки системы качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – СПб, 2005. – 499 с.
6. Алексеева, Л. П. Повышение квалификации преподавателей вузов России в условиях реформирования высшей школы / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина // Научн.-иссл. инст-т высш. образ. – М.: НИИВО, 2002. – С. 59-81.
7. Алексеева, М. А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения методам преподавания специальных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Кострома, 2002. – 181 с.
8. Алтун, М. Ф. Внедрение и интеграция инновационных и информационных технологий в практику преподавания английского языка в общеобразовательной школе нового типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Душанбе, 2012. – 26 с.
9. Андреева, А. А. Отношение студентов к учебной деятельности как предмет изучения педагогической психологии / А. А. Андреева // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек - общество»: Междунар. сборник науч. ст. – Свети Николе: Международный славянский институт. Филиал Македония, 2008. – С. 11–17.
10. Анохина, С. Ю. Организационно-педагогическая система оценивания педагогической деятельности преподавателей вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Нижний Новгород, 2005. – 24 с.
11. Антипов, В. М. Модель деятельности преподавателя высшей школы. М., 2001. – 138 с.

12. Арапов, А. В. Проектировочная деятельность в андрагогической парадигме. Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: Сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике», 14 июня 2014 г., г. Воронеж / под общ. ред. Н. И. Вьюновой, Е. В. Кривотуловой. – Воронеж: Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С. 7–10.
13. Арбузова, Л. В. Подготовка специалистов, не имеющих педагогического образования, к преподавательской деятельности средствами повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Новосибирск, 2007. – 21 с.
14. Арендачук, И. В. Преподаватель высшей школы как агент социализации личности студента / Изв. Сарат. ун-та. – Новая сер. 2012. – Т. 12. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 4. – С. 26–32.
15. Ариевич, И. М. «Вопросы психологии», № 5. – 2002. – С. 59-81.
16. Архангельская, Ю. С. Формирование обобщенных приемов освоения технических объектов как орудий профессиональной деятельности / Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов // Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 280–298.
17. Архангельский, С. И. Основные исходные положения теории обучения в высшей школе. Формирование личности учителя советской школы. – М., 1991. – С. 14–22.
18. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Избранные педагогические труды. – М, 1989. – 491 с.
19. Бадмаев, Б. Ц. Психологическая характеристика процесса преподавания общественных наук в военно-учебном заведении. – М.: ВПА, 2002. – 106 с.
20. Бадмаев, Б. Ц., Хозиев Б. И. Методика ускоренного обучения русскому языку: методическое пособие для учителя. – Издательство: Гуманитарный издательский центр «Владос». – 2001. – С. 232.
21. Байденко, В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 136 с.
22. Байденко, В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2006. – 111 с.
23. Балакирева, Э. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога / Человек и образование. – 2005. – №3. – С. 12–16.
24. Баляева, С. А. Формирование системного мышления как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 157–178.
25. Белогурова, В. А. Научная организация учебного процесса: учебное пособие. – 3 изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 511 с.

26. Белоусова, Н. Ф., Быкова, И. В. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в системе дополнительного профессионального образования // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : Материалы XV Международной научно-практической конференции (Москва – Челябинск, 18 апреля 2014 г.). – Часть 1. – С. 166–170.
26. Бережная, И. Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2014. – Т.10. – № 3.2. – С. 97–100.
27. Березовин, К. А., Козулин, А. В. Психолого-дидактические основы преподавания. – М., 2000. – 216 с.
28. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
29. Бобылева, В. О. Методика преподавания гендерных курсов при обучении менеджменту в высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Санкт-Петербург. – 2007. – 21 с.
30. Бойцова, Н. В. Закономерности формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.03. – Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2009. – 20 с.
31. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель образования: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 13–17.
32. Бондарева, А. В. Развитие педагогического потенциала студентов на основе применения элементов технологий развивающего обучения в процессе преподавания педагогических дисциплин в физкультурном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2005. – 26 с.
33. Бондаренко, Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография. – Минск: Тесей, 2008. – 224 с.
34. Бондаренко, Е. Н. Оценивание эффективности педагогической деятельности вузовского преподавателя в странах Европы / Образование и образованный человек в XXI веке. – 2010. – №3. – С. 49–58.
35. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
36. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. 2004. – № 1. – С. 3–10.
37. Ботвинников, А. Д. Организация и методика педагогических исследований. – М., 2001. – 43 с.
38. Бочаров, С. А. Исследование методов преподавания композиции резьбы и росписи в традиционном искусстве Коми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2008. – 155 с.

39. Брезгина, О. В. Формирование компетенций межкультурного общения (на примере преподавания иностранных языков) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2005. – 22 с.
40. Брушлинский, А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1994. – №3. – Т.15. – С. 17–27.
41. Брушлинский, А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 89–95.
42. Будяк, Л. В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ. – №1 (4). – 2011. – С. 31–35.
43. Булгучева, Р. М., Китова, Д. А. Профессиональные и личностные качества преподавателя вуза // Актуальные проблемы подготовки и деятельности. – М.: Ун-т РАО, Санкт-Петербург : НИЦ АРТ, 2015. – 218 с.
44. Букалова, Г. В. Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общеинженерных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Орел, 2000. – 234 с.
45. Бухтеева, Е. Е. Применение инновационных технологий в образовательном процессе вуза // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 48–50.
46. Быков, А. К. Совершенствование педагогической техники преподавателей высших военных училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2004. – 23 с.
47. Васильева, Е. Ю. Концепция системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб, 2006. – 42 с.
48. *Василькова, Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2013. – 252 с.*
49. Васькова, Л. Л. Организационно-педагогические условия совершенствования преподавания дисциплин современного танца в учебных заведениях хореографического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2012. – 189 с.
50. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: ИЦПКП, 1999. – 75 с.
51. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М., 2004. – 94 с.
52. Вербицкий, А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. – М., РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. – 52 с.
53. Вербицкий, А. А. Методы обучения: традиции и инновации // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т.10. – № 3.2. – С. 106–111.
54. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика, 2003. – № 8. – С. 285–296.
55. Волков, А. Е. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / А. Е. Волков, И. М. Реморенко, Я. И. Кузьминов, Б. Л. Рудник, И. Д. Фруммин, Л. И. Якобсон, Г. В. Андрущак, М. М. Юдкевич // к IX Международной научной

- конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 39 с.
56. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Изд-во ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – с. 135.
57. Ворошникова, М. В. Принципы конструирования модели непрерывного профессионального развития педагога в условиях самообучающейся организации / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы XV Международной научно-практической конференции – Москва – Челябинск, 18 апреля 2014 г. – Часть 1. – С. 16–24.
58. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. – М., 2006. – Т.2. – 314 с.
59. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 284 с.
60. Газизова, А. И. Высшая школа в контексте Болонского процесса. Учебное пособие для системы повышения квалификации преподавателей вузов. / А. И. Газизова, Л. И. Гурье. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 48 с.
61. Галаган, А. И. Высшая школа: в поисках новых путей // Свободная мысль. 2002. – №5. – С. 91–100.
62. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий и понятий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 2006. – 249 с.
63. Гальперин, П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании мышления // Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Кн. дом «Университет», 1999. – С. 315–327.
64. Гальперин, П. Я. Развитие взглядов на психическую деятельность в советской психологии // Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Кн. дом «Университет», 1999. – С. 47–64.
65. Гатен, Ю. В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Елец, 2010. – 244 с.
66. Гафурова, Н. В., Осипова, С. И. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – №6. – С. 72–75.
67. Герасимов, С. В. Познавательная активность и понимание // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 88–94.
68. Голубов, Г. Б. Методическое обеспечение преподавания электроэнергетических дисциплин методом векторных диаграмм в профессионально-педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2008. – 195 с.

69. Голубчикова, М. Г. Подготовка научной статьи: технология организации деятельности. Развитие учебной самостоятельности обучающихся в непрерывном образовании. Часть 1: учебно-методическое пособие / М. Г. Голубчикова, О. М. Коломиец, С. А. Харченко. – Иркутск: «Аспринт», 2017. – 96 с.
70. Гончарова, З. Г. Педагогические условия использования дистанционного обучения в преподавании математических дисциплин в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Курск, 2004. – 21 с.
71. Гончарова, Ю. А. Проектировочная составляющая в системе профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: Сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике», 14 июня 2014 г., г. Воронеж / под общ. ред. Н. И. Вьюновой, Е. В. Кривотуловой. – Воронеж: Воронежский ЦНТИ, филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С. 10–15.
72. Гончарук, О. В. Формирование методической компетенции студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов на семинарских занятиях по методике преподавания иностранных языков с использованием видеозаписи-ситуационной модели : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2003. – 17 с.
73. Горбунова Л. Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2010. – 412 с.
74. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»: постановление Министерства образования Российской Федерации от 8 мая 2001 г. [Электронный ресурс]: URL: http://www.dvgu.ru/umu/MO_RF/orders/uchproc/p826.htm.
75. Граф, В. В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. / В. В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М., 2001. – 211 с.
76. Громкова, М. Т. Адрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
77. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громько. – М.: Технопринт, 2000. – 376 с.
78. Гуляев, В. Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., Воен. ун-т, 2003. – 302 с.

79. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие для системы повышения квалификации преподавателей. – Казань: Изд-во КГТУ, 2004. – 204 с.
80. Гурье, Л. И. Современные средства обучения в процессе повышения квалификации преподавателей вузов // Образовательные технологии и общества. – 2009. – Т.12. – №1. – С. 324–327.
81. Гурье, Л. И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 144 с.
82. Давыдов, В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогических исследований: научно-методическое пособие. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 128 с.
83. Давыдов, В. П. Основы педагогической психологии высшей школы МВД России / В. П. Давыдов, В. П. Сальников, В. Я. Слепов. – СПб, 2000. – 256 с.
84. Демченкова, Н. А. Проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя в курсе методики преподавания математики в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Тольятти, 2000. – 203 с.
85. Дерябина, Н. Е. Новый подход к классификации и решению учебных расчетных задач на основе системного анализа // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 219–235.
86. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – С. 31.
87. Домалевская, Ю. Г. Управление развитием педагогической компетентности преподавателей вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2005. – 157 с.
88. Дочкин, С. А. Система ДПО вуза: от повышения квалификации к непрерывному образованию. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы XV Международной научно-практической конференции Москва – Челябинск, 18 апреля 2014 г. – Ч. 1. – С. 16–24.
89. Дремова, Н. Г. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя // Высшее образование в России. – 2010. – №1. – С. 117–120.
90. Дурнева, Е. Е. Технология проектирования результатов усвоения содержания основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате. Технология построения систем образования с заданными свойствами // Материалы V Международной научно-практической конференции 27-28 ноября 2014 г. – М. – С. 67–74.
91. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
92. Ежеленко, В. Б. Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса. Учебное пособие. – СПб: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2009. – 246 с.

93. Есаулова, М. Б. Преемственность в профессиональном педагогическом образовании: современная интерпретация и научно-практическое обеспечение : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2005. – 50 с.
94. Желтобрюх, С. П. Развитие педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Ярославль, 2002. – 379 с.
95. Жураковский, В. Ю. Вузовский преподаватель сегодня и завтра. Педагогический и квалификационный аспекты / В. Ю. Жураковский, В. В. Приходько, И. А. Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 7–8.
96. Жураковский, В. Ю. Подготовка преподавателя высшей школы - стратегическая задача / В. Ю. Жураковский, З. П. Сазонова // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 38–46.
97. Завада, Г. В. Педагогика высшей школы: Конспект лекций / Г. В. Завада, О. В. Бушмина. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2010. – 86 с.
98. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 190 с.
99. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. К. Атаханов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 217 с.
100. Загузов, Н. И. Проблемы профессионального образования в диссертационных исследованиях по педагогике // Профессиональное образование. – 2000. – №12. – С. 25–26.
101. Зайцева Ж. И. Методика преподавания высшей математики с применением новых информационных технологий в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02. – Елабуга, 2005. – 27 с.
102. Закирова С. К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2007. – 22 с.
103. Закон «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России, 1992. – № 3. – С. 5–36.
104. Закон «О высшем и послевузовском образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ.
105. Зарипов, Р. Н. Новые образовательные технологии подготовки современных инженеров. – Казань, Изд. КГТУ, 2001. – 194 с.
106. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Академия. – 2007. – 169 с.
107. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие. / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
108. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)» : рек.

- УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
109. Зеленина, Э. Е. Личностный компонент в оценке профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01. – Владивосток, 2008. – 23 с.
110. Зернов, В. К. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 12-22.
111. Зинченко, Е. О. Педагогический потенциал культурно-досуговых технологий преподавания гуманитарных дисциплин в вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2015. – 22 с.
112. Зинченко, В. П. Образование XXI века: достижения и перспективы. – Рига, 2002. – 336 с.
113. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
114. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Иссл. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 2004. – 87 с.
115. Змеев, С. И. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.
116. Зубарева, Н. С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2000. – 133 с.
117. Ибрагимов, Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – Вып. № 3. – 2001. – С. 39–45.
118. Иванов, В. Г. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей технического вуза // Высшее образование в России. – 1997. – №3. – С. 73–77.
119. Иванов, В. Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школ: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Казань, 1997. – 403 с.
120. Иванов, В. Г. Инженер в системе повышения квалификации / В. Г. Иванов, С. А. Барабанова // Высшее образование в России. – 2008. – №5. – С. 40–43.
121. Иванов, В. Г. Дополнительное профессиональное образование: новые подходы / В. Г. Иванов, Ф. Ю. Шагеева // Высшее образование в России. – 2002. – №2. – С. 103–106.
122. Иванов, В. Г. Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей / В. Г. Иванов, А. С. Кирсанов, В. В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 112–115.
123. Иванова, А. Д. Технологический подход к проектированию методической системы преподавания математики для гуманитариев : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2005. – 23 с.

124. Иванова, С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. – СПб, 2000. – 499 с.
125. Из выступления В. В. Путина на заседании Государственного Совета РФ 29 августа 2001 г.
126. Ильенков, Э. В. Идеальное / В кн.: Философская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1992. – Т. 2. – С. 46.
127. Ильина, И. В. Преподаватель высшей школы : сетевой электронный учебно-методический комплекс SCORM 1.2 на 1 CD / И. В. Ильина, И. М. Подушкина, С. А. Золотухин. – Курск : КГУ, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ил.; 12 см.
128. Ильясов, Д. Ф. Принцип философской антропологии в отборе и представлении содержания дополнительного профессионально-педагогического образования / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции – Москва – Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 21–29.
129. Ильясов, И. И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 204 с.
130. Ильясов, И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. – М.: «Логос», 1994. – 208 с.
131. Исаев, Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С. 48–57.
132. Ищенко, В. В. Компетентностный подход к подготовке преподавателей / В. В. Ищенко, З. П. Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – №6. – С. 166–171.
133. Казакова, А. Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М.: МГКИ, 2000. – 435 с.
134. Калашникова, Л. М. Педагогические условия современной организации преподавания специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2012. – 21 с.
135. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1985. – 35 с.
136. Каплан, Л. Н. Методическая система **преподавания** информатики в вузах на базе инструментальных средств комплексного тренажера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2002. – 131 с.
137. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 2002. – 254 с.
138. Киктев, С. В. Последипломное образование: подготовка преподавателей // Личность. Культура. Общество. – 2006. – №1. – С. 225–234.

139. Киселева, Н. Р. Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Великий Новгород, 2014. – 24 с.
140. Кирсанов, А. А. Целостность психолого-педагогической подготовки преподавателей // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С.62–70.
141. Кирсанов, А. А. Инженерное образование, инженерная педагогика, инженерная деятельность / А. А. Кирсанов, В. С. Иванов, В. Т. Кондратьев, Л. И. Гурье // Высшее образование в России. – 2004. – №5. – С. 104–109.
142. Кирсанов, А. А. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы : Коллективная монография / А. А. Кирсанов, Л. И. Гурье, И. Я. Курамшин, В. Г. Иванов, М. Г. Рогов. – Казань: КГТУ, 2007. – 159 с.
143. Кларин, М. В. Технология учебного процесса // Современная дидактика: теория - практика / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: ИТП и МИО РАО. – 2004. – 217 с.
144. Климова, Т. Е. Методы корреляционного анализа в педагогике. – Магнитогорск: Магнитогор. гос. ун-т, 2000. – 128 с.
145. Климова, Э. Т. Международный опыт повышения квалификации преподавательского состава: методическое пособие. – М., 2001. – 69 с.
146. Клопов А. В. Дидактическая система профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., Воен. ун-т, 2012. – 312 с.
147. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2003. – 362 с.
148. Козырев, В. А. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие для пед. работников вузов / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 380–412.
149. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
150. Коломиец, О. М. Значение системной ориентировки в языке для практического овладения речевой деятельностью // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 259-279.
151. Коломиец, О. М. Особенности построения учебного пособия по предмету с позиций деятельностного и системного подходов к обучению // Психологические и педагогические проблемы развития образования / Вестник МГЛУ. – 2004. – Вып. № 484, серия Педагогическая антропология. – С. 126–136.

152. Коломиец, О. М. Организация деятельности учащихся по решению практических задач: учеб. пособие для студентов. – М., МГЛУ, 2006. – 96 с.
153. Коломиец, О. М. Изучение иностранного и русского языков: Методическое пособие для преподавания учебной дисциплины. – М., МГЛУ, 2006. – 144 с.
154. Коломиец, О. М. Значение системного изучения объекта для формирования процесса понимания в учебном процессе / Тенденции развития непрерывного образования: проблемы и перспективы // Вестник МГЛУ. – 2007. – Вып. № 531. Серия: Педагогическая антропология. – С. 91–101.
155. Коломиец, О. М. Место исследовательской деятельности школьника в учебном процессе / Психолого-педагогические аспекты развития образования // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – Вып. № 539. – Серия: Педагогическая антропология. – 2008. – С. 144–154.
156. Коломиец, О. М. Методическое обеспечение формирования психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении / Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – 2009. – Ч.6. – Москва-Челябинск. – С. 45–52.
157. Коломиец, О. М. Педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности педагога в образовательном учреждении / Актуальные вопросы современной психологии и педагогики // Сборник докладов международной научной заочной конференции (Липецк, 13 июня 2009 г.). – Ч. II. Психологические науки / Отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк: Изд. центр «Де-факто», 2009. – С. 77–82.
158. Коломиец, О. М. Формирование профессиональных психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении / Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 27-29 января 2010 г. – М., 2010. – С. 33–34.
159. Коломиец, О. М. Деятельность учителя по педагогическому проектированию учебного занятия. – М.: Изд. группа «Граница», 2010. – 200 с.
160. Коломиец, О. М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. – М.: Изд-во «Граница», 2011. – 222 с.
161. Коломиец, О. М. Значение психолого-педагогической компетентности врача-педагога для развития его профессиональной деятельности. Современные подходы к определению квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу медицинских вузов и задачи модернизации программ дидактической подготовки педагогических кадров / Международный семинар в рамках проекта Tempus IV 159328-TEMPUS-1-FR-TEMPUS-SHMES «Система обучения в течение жизни» // Сборник статей. – Омск, 2011. – С.49–55.
162. Коломиец, О. М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном

учреждении / Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. – 2011. – Вып. № 4, серия: Педагогика и психология. – С. 15–19.

163. Коломиец, О. М. Развитие методического компонента профессиональной подготовки педагога (на основе теории П. Я. Гальперина) // Новая жизнь классической теории: 110 лет со дня рождения П. Я. Гальперина / Сборник материалов конференции. (Москва 2-4 октября 2012 г.) : Под ред. А. И. Подольского, О. А. Карабановой [и др.]. – М., 2012. – С. 255–262.

164. Коломиец, О. М. Организация профессиональной подготовки преподавателя высшей медицинской школы на основе образовательной технологии в контексте психологической теории деятельности и системного подхода // Образование и наука: современное состояние и перспективы развития / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2013 г.: в 10 частях. – Ч.7; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес–наука–Общество», 2013. – С. 73–75.

165. Коломиец, О. М. Влияние методической подготовки преподавателя вуза на качество усвоения студентом учебного материала // Наука и образование в XXI веке / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г.: в 10 частях. – Ч.7; Мин-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес–наука–Общество», 2013. – С. 81–82.

166. Коломиец, О. М. Профессиональное развитие преподавателя на основе технологии самоорганизации педагогической деятельности // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / Материалы IV-й Международной научно-практической конференции 21-22 ноября 2013 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 84–86.

167. Коломиец, О. М. Место методической компетенции преподавателя высшей медицинской школы в структуре его профессиональной деятельности // Профессиональная компетентность преподавателя медицинского вуза как условие повышения качества образования / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 13-14 марта 2014 г.). – Омск: Полиграфический центр КАН, 2014. – С. 38–41.

168. Коломиец, О. М. Развитие педагогической деятельности преподавателя на основе кейс технологии // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. – Серия: Педагогика и психология. – № 2, 2014. – С. 64–69.

169. Коломиец, О. М. Учебная деятельность студента медицинского вуза на занятии: ее структура и содержание // Сеченовский вестник, 2013. – №4 (14). – С. 86–90.

170. Коломиец, О. М. Психологическая теория деятельности – методологическая основа развития профессиональных компетенций преподавателя вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России / сборник материалов XXV Всероссийской научно-

практической конференции : Под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 112–116.

171. Коломиец, О. М. Развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров / XV Международная заочная научно-практическая конференция // Сб. науч. тр. – Челябинск, 2014. – С. 28–32.

172. Коломиец, О. М. Содержание профессиональных компетенций преподавателя вуза // Вестник Екатеринбургского Института, 2014. – № 3. – С. 98–102.

173. Коломиец, О. М. Условия повышения качества развития профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы // Система менеджмента качества: опыт и перспективы / Сборник материалов конференции // Под общ. ред. А. Н. Калягина, И. В. Орловой. – Иркутск, ИГМУ, 2014. – Вып. 3. – С.134–140.

174. Коломиец, О. М. Реализация преподавателем вуза профессиональной компетенции по организации учебной деятельности студента // Интеграция науки и образования / Сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 13-14 июня 2014 г.). – Уфа: РИО ОМЕГА САЙНС, 2014. – С. 47-49.

175. Коломиец, О. М. Развитие профессиональных компетенций педагога в системе повышения квалификации // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / Материалы V Международной научно-практической конференции 27-28 ноября 2014 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. – С. 227–229.

176. Коломиец, О. М. Новые психолого-дидактические средства управления процессом развития профессиональных компетенций у преподавателя высшей школы // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. – Т.4. – № 1.2. – С. 85–89.

177. Коломиец, О. М. Структура и содержание деятельностной компоненты профессиональной компетенции преподавателя вуза проектировать учебное занятие // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности / Сб. науч. статей по материалам Международной заочной научно-практической конференция (г. Воронеж, 14 июня 2014 г.). – Воронеж: ЦНТИ ; фил. ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С.15–20.

178. Коломиец, О. М. Развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы на основе инновационных образовательных технологий // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. – Т.10, – № 3.2. – С. 123–128.

179. Коломиец, О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. – М.: Изд. гр. «Граница», 2014. – 168 с.

180. Коломиец, О. М. Технология самоорганизация преподавателем медицинского вуза педагогической деятельности : учебно-методическое пособие. – М.: «Медицинское информационное агентство», 2014. – 176 с.
181. Коломиец, О. М. Организация педагогом высшей школы учебного материала в структуре его преподавательской деятельности // Сеченовский вестник, 2015. – №4 (22). – С.53–62.
182. Коломиец, О. М. Деятельностная основа профессиональных компетенций преподавателя высшей школы // Вестник Московского университета, 2015. – Серия 20. – №2. – С. 73–89.
183. Коломиец, О. М. Психологический аспект содержания профессиональных компетенций преподавателя вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы II-ой международной научно-практической конференции : в 2 ч. / под ред. Э. П. Комаровой. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2015. – С. 48–50.
184. Коломиец, О. М. Организация преподавательской деятельности (из опыта сотрудничества Республики Казахстан и Российской Федерации) / Педагогика. – Алматы, Республика Казахстан, 2016.
185. Коломиец, О. М. Структура и содержание преподавательской деятельности педагога высшей школы // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции Воронеж, Россия 22-23 марта 2016 года. – Ч.2. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 181–186.
186. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность – главный фактор достижения обучающимся образовательных результатов // Системная модернизация педагогического образования: проблемы, пути решения / Сборник статей Международной научно-практической конференции (26-27 мая 2016 г., г. Алматы, Республика Казахстан). – Алматы, 2016. – С. 41–44.
187. Коломиец, О. М. Направления психолого-педагогической подготовки педагога высшей школы для реализации преподавательской деятельности // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. 21-23 июля 2016 г., Университет Черногории. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 15–17.
188. Коломиец, О. М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода / Педагогический журнал, 2016. – №5. – С. 47–58.
189. Коломиец, О. М. Развитие теории и практики преподавательской деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода // Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», 2016. – Серия: Гуманитарные науки. – №12. – С. 86–90.

190. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода // Вестник Московского педагогического государственного университета, 2017. – Серия 20. – №1. – С. 73–89.
191. Коломиец, О. М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе // Вестник Московского университета, 2017. – Серия 20: Педагогическое образование. – №1. – С. 84–98.
192. Коломиец, О. М. Инновации в преподавательской деятельности педагога высшей школы // «Адукацыя і выхаванне», 2017. Минск, Республика Беларусь. – № 2. – С. 49–59.
193. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – М.: ИД «Развитие образования», 2017. – 176 с.
194. Коломиец, О. М. Преподавание учебной дисциплины, гарантирующее достижение студентом образовательных результатов / Сборник Трудов научно-практической конференции «Окружающая среда, экология и общество» // Ашдод (Израиль), ноябрь 2017. – Изд. ИНАРН. – С. 157–162.
195. Коломиец, О. М. Психологический аспект преподавательской деятельности педагога высшей школы // Тенденции и перспективы развития современной психологической науки и практики / Сборник статей Международной научно-методической конференции 7 декабря 2017 г., Алматы, Республика Казахстан. – Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2017. – С. 53–58.
196. Коломиец, О. М. Модель преподавательской деятельности педагога высшей школы. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 230 с.
197. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 157 с.
198. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность педагога высшей школы : учебно-методическое пособие / под ред. О. М. Коломиец, И. И. Капалыгиной, Р. К. Бекмагамбетовой (Россия, Беларусь, Казахстан). – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 204 с.
199. Коломиец, О. М. Развитие учебной самостоятельности у студентов медицинского вуза : учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, Е. А. Карева, И. Н. Крылова. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 209 с.
200. Коломиец, О. М. Организация преподавания учебной дисциплины «акушерство и гинекология» студентам медицинского вуза : учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, Н. А. Макацария, И. В. Хамани. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 188 с.
201. Коломиец, О. М. Использование преподавателем новых дидактических средств для эффективного усвоения студентами знаний на теоретических кафедрах высшей медицинской школы // IV Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2014». Сборник тезисов (г. Москва, 3-4 апреля 2014 года) / О. М. Коломиец, М. А. Афанасьев. – М.: Изд-во Первого МГМУ имени И. М. Сеченова, 2014. – С. 18–20.

202. Коломиец, О. М. Разработка преподавателем новых учебно-методических материалов, обеспечивающих высокий уровень образовательных результатов, обучающихся // V Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2015». Сборник тезисов (г. Москва, 2-3 апреля 2015 года) / О. М. Коломиец, Н. К. Аймадинова, А. В. Алексеев, О. В. Бутыльченко, И. Ю. Глазкова, С. Л. Джергения, О. А. Зорина, Н. Б. Петрухина. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2015. – С. 220–222.
203. Коломиец, О. М. Организация преподавателем педагогических условий развития у студентов профессиональных компетенций // Материалы VI общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2016» (г. Москва, 7-8 апреля 2016 года) / О. М. Коломиец, М. А. Афанасьев, Е. Н. Карева, О. Ю. Карпова, М. В. Лебедева, Н. А. Макацария, Е. Н. Попова, Е. И. Селифанова, И. В. Хамани. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова. – С. 98–101
204. Коломиец, О. М. Новые дидактические средства профессиональной деятельности преподавателя в системе повышения квалификации провизоров-интернов // Профессиональное развитие педагога: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 22-23 июня 2015 г. / О. М. Коломиец, И. Ю. Глазкова ; ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец] – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 158–161.
205. Коломиец, О. М. Разработка новых видов дидактических средств для развития профессиональных компетенций учащихся медицинского вуза в условиях сетевого взаимодействия преподавателей // VII Общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2017». Сборник тезисов (г. Москва, 6-7 апреля 2017 года) / О. М. Коломиец, И. Ю. Глазкова, О. Ю. Карпова, О. А. Зорина, Н. Б. Петрухина, А. В. Алексеев. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2017. – С. 220–223.
206. Коломиец, О. М. Психолого-педагогические условия становления субъекта учебной деятельности в контексте современных теорий обучения // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности / О. М. Коломиец, Т. В. Грановская ; Вестник МГЛУ, 2009. – Вып. №563. – Серия: Психологические науки. – С. 163–176.
207. Коломиец, О. М. Развитие учебной самостоятельности у студентов медицинского вуза / О. М. Коломиец, Е. А. Карева. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 133 с.
208. Коломиец, О. М. Организация тренерской деятельности по футболу / О. М. Коломиец, А. А. Коломиец, И. Н. Просвирин. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 145 с.
209. Коломиец, О. М. Реализация преподавателем-врачом профессионально-педагогической компетенции организовать учебный материал (дисциплина «Внутренние болезни», 4 курс): методическое пособие для преподавателя / О. М. Коломиец, В. М. Лебедева, Е. Н. Попова. – М.: Изд. гр. «Граница», 2015. – 110 с.

210. Коломиец, О. М. Разработка преподавателем медицинского вуза новых видов дидактических средств как фактор развития его профессионально-педагогических компетенций / О. М. Коломиец, Н. А. Макацария, И. В. Хамани // *Акушерство, гинекология и репродукция*, 2014. – Том 8. – №3. – С. 71–75.
211. Коломиец, О. М. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как условие развития педагогической деятельности учителя // *Профессиональное развитие педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Иркутск, 22-23 июня 2015 г.)* / О. М. Коломиец, Е. В. Мартынова, А. И. Грабовский, В. А. Нилова ; ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец] – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 182–185.
212. Коломиец, О. М. Сетевое взаимодействие столичных образовательных организаций как условие развития педагогической деятельности // *Технологии построения систем образования с заданными свойствами* / О. М. Коломиец, Е. В. Мартынова, З. П. Крылова ; *Материалы IV-й Международной научно-практической конференции 21-22 ноября 2013 г.* – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 196–198.
213. Коломиец, О. М. Развитие преподавателем системно-понятийного мышления у студентов при изучении курса биологии в высшей школе // *Профессиональное развитие педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Иркутск, 22-23 июня 2015 г.)* / О. М. Коломиец, Н. М. Молодожникова, С. Н. Ларина ; ФГБОУ ВПО «ИГУ» ; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец]. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015. – С. 113–116.
214. Коломиец, О. М. Формирование педагогом системно-понятийного мышления учащихся в учебном процессе / О. М. Коломиец, И. А. Подругина // *Преподаватель XXI век*, 2014. – № 2. – Ч.1. – С. 155–162.
215. Коломиец, О. М. Формирование системы универсальных учебных действий учащихся в образовательном процессе средней школы / О. М. Коломиец, И. А. Подругина // *Электронный научный журнал «Педагогика искусства»*, 2015. – №4. С. 18-21. – [электронный ресурс] <http://www.art-education.ru/electronic-journal>.
216. Коломиец, О. М. Новые технологии организации преподавателем учебного материала // *Материалы VI Общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2016»* (г. Москва, 6-7 апреля 2016 года) / О. М. Коломиец, Е. Н. Попова, М. В. Лебедева. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова. – С. 113-115.
217. Коломиец, О. М. Организация учебно-исследовательской деятельности студентов на лекции // *IV Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2013»* (г. Москва, 4-5 апреля 2013 г.) / О. М. Коломиец, А. В. Севбитов, А. С.

Браго, Ю. И. Троицкая ; Сборник тезисов конференции. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – С. 459–461.

218. Коломиец, О. М. Педагогические условия развития у студентов умений решать практические задачи // III Общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2013» (г. Москва, 2-3 апреля 2013 г.) / О. М. Коломиец, Е. И. Селифанова // Сборник тезисов конференции. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – С. 462–464.

219. Коломиец, О. М. Развитие у студентов медицинского вуза умений решать учебно-профессиональные задачи на основе технологии самоорганизации деятельности // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / О. М. Коломиец, Е. И. Селифанова ; Материалы IV-й Международной научно-практической конференции 21-22 ноября 2013 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 117–120.

220. Коломиец, О. М. Роль схемы ориентировочной основы действия в учебной деятельности школьника // Психолого-педагогические проблемы развития образования / О. М. Коломиец, Т. В. Факушина. – Вестник МГЛУ, 2009. – Вып. № 562. – Серия: Педагогические науки. – С. 110–119.

221. Коломиец, О. М. Организация сетевого взаимодействия преподавателей теоретических и клинических кафедр по разработке УМК в свете требований ФГОС III поколения // IV Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2013» / О. М. Коломиец, М. А. Фокина ; Сборник тезисов конференции (4-5 апреля 2013 года, г. Москва). – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – С. 233–235.

222. Коломиец, О. М. Модель методической подготовки преподавателя высшей медицинской школы в системе дополнительного профессионального образования / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, О. В. Бутыльченко // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке», 2013. – №1. – Т.15. С. 14–18.

223. Коломиец, О. М. Образовательная технология методической подготовки преподавателя высшей медицинской школы / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, О. В. Бутыльченко, А. С. Браго, Е. И. Селифанова, М. А. Афанасьев // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование: Материалы второй научно-методической конференции 17 ноября 2012 г. – Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2012. – Ч. II. – С. 178–179.

224. Коломиец, О. М. Психолого-педагогические условия повышения уровня подготовки студентов в медицинском вузе / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, Е. С. Егорова // Сеченовский вестник, 2012. – №3(9). – С. 64–69.

225. Коломиец, О. М. Повышение уровня подготовки студентов-медиков на основе идей системного и деятельностного подходов к обучению // Российский медицинский журнал «Медицинское обозрение» / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, Е. С. Егорова, И. В. Хамани, М. А. Афанасьев. – М.: «Периодика», 2011. – С. 1122–1126.

226. Коломиец, О. М. Развитие педагогической деятельности преподавателя вуза как ведущий фактор достижения студентами конкретных образовательных результатов // Профессиональное развитие педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 22-23 июня 2015 г. / О. М. Коломиец, В. И. Харленок, И. В. Хамани, Н. А. Макацария, Л. С. Юдаева ; ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец]. – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 303–307.
227. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
228. Кондаков, А. М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Известия Российской академии образования. – 2005. – №1. – С. 435–441.
229. Кондурар, М. В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // «Вектор науки» Тольяттинского гос. ун-та, 2012. – Серия: Педагогика, психология. – Выпуск № 1 (8). – С. 189–191.
230. Кондрашов, В. А. Методика преподавания культурологи в вузе: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2012. – 65 с.
231. Концепция непрерывного образования // Народное образование. – 1989. – №10. – С. 3–12.
232. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с. [Электронный ресурс] // Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002, № 393. Режим доступа: [<http://www.edu.ru/db/mo/Data/d02/393.html>]
233. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года, № 1662. – 49 с.
234. Коняхина, И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск № 11 (126) / 2012. – С. 68–71.
235. Коржуев, А. В., Попков, В. А. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика : учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 287 с.
236. Королева, Г. В. Программно-методическое обеспечение преподавания психолого-педагогического цикла дисциплин подготовки социальных работников в профессиональном лицее : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 2000. – 146 с.
237. Корякина, А. Н. Формирование профессиональных компетенций преподавателей вузов в области дистанционного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2007. – 26 с.
238. Кострова, Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – 69 с.

239. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : дис. ... д-ра пед. наук. – 13.00.08. – М., 2007. – 469 с.
240. Косякин, Ю. В. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности (для начинающих преподавателей высшей школы) : учебное пособие для начинающих преподавателей высшей школы. – М.: МГИУ, 2009. – 322 с.
241. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во Самарского ГПУ, 1994. – 164 с.
242. Красинская, Л. Ф. Формирование педагогической компетентности преподавателя технического вуза в процессе повышения квалификации // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – Том 11. – № 4(2). – С. 352–357.
243. Красинская, Л. Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы : учебное пособие для магистрантов, аспирантов, слушателей системы повышения квалификации. – Самара: СамГУПС, 2010. – 147 с.
244. Кузьмин, В. П. «Медведев назвал приоритеты в сфере образования». – Российская газета. – 24 августа 2016 г.
245. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 217 с.
246. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 115 с.
247. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2010. – 60 с.
248. Кутейников, А. Н. Профессиональное становление преподавателя высшей школы. – СПб, 2014. – 96 с.
249. Лазукин, А. Д. Развитие теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.00. – Москва, 2001. – 375 с.
250. Ларионова, М. Я. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя // Высшее образование в России, 2009. – №2. – С. 114–118.
251. Левина, М. М. Основы технологии обучения профессионально-педагогической деятельности. – М., 1996. – 232 с.
252. Леднев, В. С. Содержание образования : учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
253. Леонтьев, А. Н. Становление психологии деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.
254. Леонтьев, А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития

- психики. – М., 2001. – Ч.1. – С. 193–219.
255. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.
256. Лернер, И. А. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сов. Педагогика. – М., 1989. – № 1. – С. 113–159.
257. Лифшиц, В. Я. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов / В. Я. Лифшиц, Н. Н. Нечаев [Под ред. А. В. Петровского и Л. С. Сержана]. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 6–22.
258. Лифшиц, В. Я. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Психология: избр. психол. тр. / В. Я. Лифшиц, Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж : МОДЭК, 2014. – С. 184–205.
259. Лобанова, Е. Е. Современные технологии преподавания медицинской статистики при непрерывном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.33. – Москва, 2007. – 26 с.
260. Логвинов, И. И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.
261. Логинова, Е. А. Построение учебного предмета как системы развивающегося знания // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 132–156.
262. Логинова, Л. А. Пути реализации развивающего социокультурного потенциала образовательного процесса / Л. А. Логинова, Е. А. Жежеря // Психолого-педагогические исследования в системе образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Москва-Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – Ч.6. – С. 240–243.
263. Ложникова, Л. А. Особенности педагогической деятельности начинающих преподавателей вуза / Л. А. Ложникова, Н. В. Иванец // Педагогические науки, 2007. – №3. – С. 199–203.
264. Лопанова, Е. В. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя вуза: Монография. – LAP (LAMBERT Academic Publishing), Саарбрюккен, Германия, 2017. – 373 с.
265. Лухнов, А. Ю. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности преподавателей ВВУЗов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб, 2002. – 342 с.
266. Лямзин, М. А. Развитие теории и практики военно-педагогической деятельности курсантов (слушателей) ВУЗов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1997. – 452 с.
267. Ляудис, В. Я. Психологические особенности стратегии образования и инновационного обучения // Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы. – Орел: Орловский гос. пед. ун-т., 1995. – С. 1–3.

268. Макарова, Е. А. Системное изучение объекта и его значение для понимания // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 236–258.
269. Макарова, Л. Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. – Белгородский гос. ун-т. – Белгород, 2000. – 42 с.
270. Макарова, Н. С. Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие. – М.: Флинта, 2012. – 133 с.
271. Максимов, Н. И. Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования : учеб.-метод. пособие / Н. И. Максимов, Г. П. Савельева // Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2007. – 41 с.
272. Малыгина, О. А. Системный анализ как условие математического моделирования // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 179–200.
273. Маркова, А. К. Психология труда учителя. – М.: Педагогика, 1993. – 213 с.
274. Маркс, К. Капитал. – М.: Политиздат, 1983. – Т.1. – 580 с.
275. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» – 2010. – Москва. – 497 с.
276. Матушанский, Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Калуга, 2003. – 395 с.
277. Матушанский, Г. У. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Г. У. Матушанский, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – Режим доступа: www.psyedu.ru.
278. Матушанский, Г. У. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. У. Матушанский, Г. М. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 27–32.
279. Матушанский, Г. У. Послевузовская подготовка научно-педагогических кадров в России: ретроспективный взгляд / Г. У. Матушанский, Г. М. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – №5. – С. 48–56.
280. Медведев, В. Р. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Р. Медведев, Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С. 46–56.
281. Махмутова, Л. Г. Развитие системы управления качеством подготовки слушателей курсов повышения квалификации в педагогической теории и практике. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 29–38.

282. Медведева, Г. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении : на материале преподавания ин. языков в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 22 с.
283. Меняев, А. Ф. Преподавание и учение в техническом вузе : учеб. пособие по курсу «Педагогические и психологические основы организации учебного процесса в высшей школе» [для преподавателей]. – М.: МЭИ, 1993. – 174 с.
284. Методика преподавания в высшей школе : учеб. пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова. – Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.
285. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 315 с.
286. Мещерякова, М. А. Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в системе высшего медицинского образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2006. – 429 с.
287. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
288. Минаева, Е. И. Формирование духовно-нравственной культуры студентов в полиэтнической среде учреждения среднего профессионального образования (на основе преподавания дисциплин гуманитарного цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2013. – 24 с.
289. Минько, А. Ю. Оптимизация применения средств наглядности в преподавании тактико-специальных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2012. – 24 с.
290. Михайлов, Ф. Т. Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1981. – 163 с.
291. Михайлов, А. А. Содержание повышения квалификации : В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения. – М., 2007. – 213 с.
292. Михайлова, Н. Н. Технология управления развитием педагогической деятельности / Н. Н. Михайлова, М. Е. Демашева. – М.: Изд-во Ин-та развития проф. образования, 2002. – 244 с.
293. Мицкевич, Н. И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2001. – 212 с.
294. Мицкевич, Н. И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика. – Минск, 2009. – 253 с.
295. Мищенко, С. П. Управление подготовкой преподавателя технического вуза // Высшее образование в России / С. П. Мищенко, С. Т. Дворецкий, В. А. Таров. – М.: ГИНОС, 2008. – №5. – С. 42–48.
296. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под

ред. Е. Э. Смирновой. – Л., 2004. – 176 с.

297. Москва, газета Коммерсант, 14 июля 2016 [электронный ресурс] <http://www.kommersant.ru/doc/3037653>.

298. Нагрелли, Е. А. Модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации : Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 6–63.

299. Надворецкая, Е. В. Повышение профессионализма преподавателей высшей школы на основе его оценки : автореферат дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05. – Москва, 2006. – 24 с.

300. Наливайко, Т. Е. Теоретические основы операционально-деятельностных технологий обучения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2000. – 327 с.

301. Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 года / Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года № 751.

302. Нечаев, Н. Н. Методика как системообразующий компонент и основа развития в структуре педагогической деятельности учителя / В сборнике «Международный образовательный проект: интеграционная модель развития школы» : Из опыта работы российско-норвежской старшей школы (РНСШ). – Вып. № 4. – М., 2003. – С. 134–168.

303. Нечаев, Н. Н. Психология : избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с.

304. Нечаев, Н. Н. Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования // Психология: избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с. – (Серия «Психологи России»).

305. Нечаев, Н. Н. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Психология: избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – С. 184–205. – (Серия «Психологи России»)

306. Нечипорук, О. Д. Повышение квалификации преподавателей ВУЗов – важное условие улучшения качества подготовки специалистов // Проблемы высшей школы. – Киев, 2001. – С. 211–254.

307. Низиков, М. А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №1(37). – С.11–16.

308. Низиков, М. А. Развитие теории и практики профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов Российской Федерации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., Воен. ун-т, 2010. – 395 с.

309. Никитина, Е. Л. Рабочая тетрадь и материалы для самостоятельной работы по дисциплине «Социально-педагогическая деятельность в учреждениях различного типа» [Электронный

- ресурс]. – Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) цв. – 12 см.
310. Никулина, И. В. Психология профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы : учеб. пособие. – Самара: Самарский ун-т, 2010. – 162 с.
311. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией : Пособие для начинающего педагога-исследователя. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогический поиск, 1996. – 12 с.
312. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.
313. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
314. Новикова, В. М. Проблемы и перспективы Российского высшего образования // Вестник МГИМО университета. – Выпуск № 6 (27), 2012. – С. 282–286.
315. Новикова, И. С. Совершенствование методов преподавания раздела «линейные дифференциальные уравнения с постоянными коэффициентами» в системе профессиональной подготовки специалистов для вооруженных сил : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Серпухов, 2000. – 132 с.
316. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 272 с.
317. Новые роли, функции и технологии деятельности преподавателя высшей школы при переходе к реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО : учебно-методический комплекс по образовательному модулю : для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих требования ФГОС ВПО / под науч. ред. Н. В. Борисовой, В. Б. Кузова. – Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 207 с.
318. Новые образовательные технологии в профессиональной деятельности преподавателя вуза: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Нижневартовск, 2-5 апреля 2009 г. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2009. – 77 с.
319. О состоянии подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях России: Приказ Минобрнауки России от 01.02.2000 г. № 301 // Бюллетень Министерства образования РФ: Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – №3. – С. 21–25.
320. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие / Авт.-сост.: Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 217 с.
321. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
322. Околелов, О. П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. – Липецк, 1994. – 303 с.

323. Организация и контроль самостоятельной работы студентов. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов / Сост. Н. Н. Васильева, Р. В. Любимов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – 52 с.
324. Орлов, А. А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А. А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57–64.
325. Орлова, С. Н. Психология обеспечения профессиональной деятельности преподавателя : учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, студентов, аспирантов и педагогов / С. Н. Орлова, И. В. Гудовский ; ФГБОУВПО Сибирский гос. технологический ун-т. – Красноярск: СибГТУ, 2012. – 211 с.
326. Осмоловская, И. М. Дидактика : пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – С. 79.
327. Основы андрагогики : учеб. пособие под ред. И. А. Колесниковой [и др.]. – М., 2003. – 219 с.
328. Павлова, Т. Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2010. – 25 с.
329. Панченко, Е. А. Повышение квалификации как мощный метод, способствующий изменениям в профессиональной деятельности педагога / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 63–67.
330. Папшева, Л. В. Теория и практика использования информационных технологий в процессе преподавания педагогики: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Москва, 2000. – 24 с.
331. Патрика, Е. Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, ВГПУ, 2006. – 195 с.
332. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов / Авт.-сост. И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. – 171 с.
333. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С. Д. Смирнов. – 6-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 400 с.
334. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 576 с.

335. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
336. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
337. Педагогика высшей школы : Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010. – 80 с.
338. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р. С. Пионова. – М., 2002. – 267 с.
339. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. / под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006. – 512 с.
340. Педагогический словарь / Библиотекарь Российской национальной библиотеки. – М., 2005-2007 гг. – 313 с.
341. Педагогическое образование: вызовы XXI века : сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластенина (Смоленск, 18-19 сентября 2014 г.) / Смоленский гуманитарный ун-т, Московский пед. гос. ун-т, Междунар. акад. наук пед. образования ; под общ. ред. Н. Е. Мажара. – 2014. – Т.1. – 287 с.
342. Перспективные направления развития дидактики : материалы круглого стола // Педагогика. – 2007. – № 6. – 127 с.
343. Петров, А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Н. Новгород, 2005. – 425 с.
344. Пиявский, С. А., Савельева, Г. П. Деятельность преподавателя при новых формах организации образовательного процесса в инновационном вузе. Самара: СГАС ун-т, 2013. – 186 с.
345. Плаксий, С. И. Болонский процесс в России: плюсы и минусы // Знание. Понимание. Умение. – Вып. № 1, 2012. – С. 8–12.
346. Плугина, М. И. Об отношении преподавателя технического вуза к психологическим знаниям // Сборник научных трудов. – Серия: Гуманитарные науки. – Вып. № 7. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2002. – С. 38–41.
347. Плугина, М. И. Организация системы повышения квалификации // Высшее образование в России. – №1. – 2005. – С. 126–129.
348. Подольская, Е. А. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.
349. Подольский, А. И. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
350. Подольский, А. И. Система психологии П. Я. Гальперина // Журнал практического психолога. – № 4-5, 2002. – С. 3–22.

351. Подольский, А. И. Психологическая концепция П. Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – № 4. – 2011. – С. 9–27.
352. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
353. Полякова, О. Г. Акмеологические условия формирования профессионального мастерства преподавателей вузов (на примере преподавания русского языка как иностранного) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.13. – Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2006. – 26 с.
354. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.
355. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2010. – 216 с.
356. Послание Президента Федеральному Собранию на 2016 год. – 3 декабря 2015 года. – Москва, Кремль.
357. Преподавание в вузах социально-гуманитарных дисциплин: состояние, проблемы, перспективы // Материалы науч.-метод. конф. (26-27 ноября 1993 г.) / Сост. и отв. ред. Р. И. Руденко. – М.: Луч, 1994. – 235 с.
358. Приказ Минобразования № 180 от 24 января 2002 г. «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». – Москва. – 2002.
359. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». – Москва. – 2015. – 94 с.
360. Проблемы качества образования. Новые информационные технологии, методы и модели в управлении и экономике // Сборник докладов XI научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых, 9-10 апреля 2010 г. / отв. ред. С. Ю. Аваков. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2010. – 249 с.
361. Программа психолого-педагогической подготовки преподавателей медицинских вузов к профессиональной деятельности / Под ред. Е. В. Лопановой. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 152 с.
362. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-ое изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 216 с.

363. Психология обеспечения профессиональной деятельности преподавателя : учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, студентов, аспирантов и педагогов / С. Н. Орлова, И. В. Гудовский. – Красноярск: СибГТУ, 2012. – 211 с.
364. Психология образования : Психологическое обеспечение «Новой школы» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2010. – С. 33–34.
365. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб: Изд. Политехнического ун-та, 2014. – 295 с.
366. Психолого-педагогический словарь / авт.-сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 554 с.
367. Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 1998. – 128 с.
368. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 306 с.
369. Равкин, З. И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811 – 1817 гг.) : Историко-педагогический очерк. – М., 1999. – 95 с.
370. Режабек, Е. Я. Образование – решающий фактор модернизации России // Модернизация России и Европа. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 2005. – С. 391–398.
371. Резник, С. Д. Преподаватель вуза. Технологии и организация деятельности : учебное пособие для системы дополнительного образования – повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений / С. Д. Резник, О. А. Вдовина ; под общ. ред. С. Д. Резника. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва: ИНФРА-М, 2011. – 360 с.
372. Решетова, З. А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 10–57.
373. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. Г. Панова. – 1993. – 494 с.
374. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М – Я. – 1999. – 669 с.
375. Руденко, Т. В. Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Томск, 2003. – 265 с.
376. Руденко, О. С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2006. – 24 с.
377. Ружин, В. И. Психолого-педагогические основы повышения эффективности преподавания общественных наук в ВУЗах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Москва, 1988. – 47 с.

378. Рябова, Т. М. Оценка профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов в условиях модернизации высшего образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. – Москва, 2011. – 25 с.
379. Сазонов, Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования : учеб. пособие. – М.: ФИРО, 2006. – 184 с.
380. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 249 с.
381. Сарычев, С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
382. Секретарюк, Н. С. Совершенствование структуры педагогической деятельности преподавателей вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2004. – 176 с.
383. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
384. Семидел, М. С. Психологические условия развития профессиональной компетенции будущего педагога средствами интегративного учебного содержания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Н. Новгород, 2004. – 189 с.
385. Сенашенко, В. В. Качество высшего образования и система зачетных единиц / В. В. Сенашенко, Н. Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 14–18.
386. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
387. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: АРКТИ, 2007. – 85 с.
388. Серякова, С. Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2006. – 503 с.
389. Синенко, В. П. Компетентностный подход в системе дополнительного профессионального образования : Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Москва-Челябинск, 18 апреля 2014 г. – Ч.1. – С. 12–16.
390. Синчук, С. Д. Теоретические основы преподавания курса «Мировая художественная культура» в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2004. – 199 с.
391. Скок, Г. Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу : учеб. пособие / Г. Б. Скок, Н. И. Лыгина. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 96 с.
392. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.
393. Слободчиков, В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 42–52.

394. Смирнов, С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (к 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 42–59.
395. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. – 6-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 400 с.
396. Смирнова, В. В. Интеграционные процессы как фактор развития системы непрерывного образования : Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 3–9.
397. Современные тенденции развития образования в ведущих странах мира // Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт. – Вып. 1. – М., 1994. – 129 с.
398. Сорокопуд, Ю. В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук :13.00.08. – Москва, 2012. – 583 с.
399. Спирина, Т. А. Зарубежный и отечественный опыт индивидуализации обучения в высшей школе / Т. А. Спирина, Н. Ф. Сагоякова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3 (46). – С. 110–113.
400. Стародубцева, Е. А. Психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе (на материале преподавания английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 2007. – 21 с.
401. Старикова, Л. Д. Методы педагогического исследования / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. – Екатеринбург, 2010. – 152 с.
402. Стариченко, Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – 83 с.
403. Стенограмма выступления Д. Медведева на заседании президиума Совета при Президенте по стратегическому развитию и приоритетным проектам. – Российская газета. – 25 августа 2016 г.
404. Стигов, А. А. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов // Высшее образование в России. – 2006. – №8. – С. 4–8.
405. Столбова, И. Д. Инновационные подходы к подготовке лекционного материала: конспект или видео / И. Д. Столбова, Е. С. Дударь // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 6. – С. 29–35.
406. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. – 195 с.
407. Сухинина, В. В. Проектирование содержания подготовки педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Сызрань, 2006. – 169 с.
408. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности. – СПб., 2008. – 168 с.

409. Сухоруков, В. А. Повышение эффективности преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 1998. – 23 с.
410. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 345 с.
411. Талызина, Н. Ф. Способы моделирования приемов познавательной деятельности // Управление процессом усвоения знаний. – М., 2004. – С. 201–207.
412. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2003. – 288 с.
413. Тарасова, С. И. Педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. – Ставрополь, 2006. – 473 с.
414. Тарасова, С. И. Структура деятельности преподавателя высшей школы и ее содержание / С. И. Тарасова, В. И. Горюва, М. А. Федорова // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. – Серия: Общественные науки. – 2005. – №2. – С. 110–113.
415. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 94 с.
416. Теория и практика высшего педагогического образования / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 2001.
417. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
418. Турло, Е. М. Проектирование учебных материалов как показатель качества деятельности преподавателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
419. Учебно-программное обеспечение психолого-педагогического блока образовательной программы «Педагогика высшей школы» : учебно-методическое пособие / Б. С. Алишев, С. В. Барабанова, Л. М. Богатова, В. Ф. Габдулхаков, И. М. Городецкая, Л. И. Гурье, П. Н. Осипов и др. / под ред. Л. И. Гурье, В. Г. Иванова. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 196 с.
420. Учебный кейс «Профессиональный стандарт: ориентиры совершенствования деятельности современного педагога» : учебно-методическое пособие / сост.: Бочкарева И. А. [и др.] ; ФГАОУ ВПО Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2016. – 32 с.
421. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 05.01.00 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35.
422. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы / Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. – 128 с.
423. Федоров, О. А. Педагогические условия применения информационно-лабораторного комплекса в преподавании электрорадиотехники при подготовке учителей технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 23 с.

424. Филатова, З. М. Формирование компетентности преподавателей вуза в области создания и использования электронных учебно-методических комплексов (на примере уч. дисц. направления подготовки «Менеджмент») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2016. – 24 с.
425. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 224 с.
426. Фокин, Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
427. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 519 с.
428. Хромов, А. А. Методические основы преподавания предмета «Технология» в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 2001. – 263 с.
429. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос» [режим доступа] www//eidos.ru/news/compet/htm.
430. Ценева, И. В. Формирование культуры иноязычной коммуникации будущих офицеров (на примере преподавания немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2006. – 21 с.
431. Цырикова, Н. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля в процессе педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2007. – 24 с.
432. Цукерман, Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.41–50.
433. Черниченко, В. И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. – М.: Вузовская книга, 2002. – С. 65.
434. Чернова, Е. Ю. Самоанализ деятельности преподавателя как показатель ее качества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Новосибирск, 2005. – 21 с.
435. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности. – М.: Изд-во «Логос», 1994. – 320 с.
436. Шадриков, В. Д. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 5–9.
437. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
438. Шапкина, В. А. Дидактическое обеспечение профессионально направленного преподавания курса «Техническая механика» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2005. – 21 с.
439. Шапошникова, А. Б. Совершенствовать систему повышения квалификации

- преподавателей // Вестник высшей школы. – 2004. – № 1. – С. 41–49.
440. Шарифов, И. Д. Педагогические условия повышения эффективности преподавания информатики в вузе на основе современных информационных технологий : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Курган-Тюбе, 2009. – 23 с.
441. Шайхуллин, Т. А. Реализация технологии проблемного обучения в высшей школе (на примере преподавания арабского языка и страноведения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2006. – 19 с.
442. Шамсутдинова, И. Г. Метод системного анализа как инструмент решения эвристических задач // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 201–218.
443. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 2002. – 190 с.
444. Щедровицкий, Г. П. Введение в мыследеятельную педагогику : сб. лекций / Г. П. Щедровицкий. – Кемерово, 1990. – 146 с.
445. Щелкунов, С. А. Оптимизация преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2000. – 239 с.
446. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: МГУ, 1978. – 113 с.
447. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства. – М.: Академия, 2010. – 308 с.
448. Aggarwal R., Darzi A. 2006. Technical-skills training in the 21st century. *N Engl J Med* 355(25):2695-2696.
449. Albanese, M.A., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P., Gruppen, L. 2008. Defining characteristics of educational competencies. *Educ.* 42(3):248-255.
450. Anderson, M. (1992) *Intelligence and Development: A Cognitive Theory* (Oxford: Blackwell).
451. Block, J.H. 2004. *Schools, society, and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
452. Boot, R.L., Hodgson, V. E. *Open Learning: Meaning and Experience*. – In: *Beyond Distance Teaching Towards Open Learning*. – Ed. By Hodgson V.E. et al., Milton Keynes, 1991, – p. 5.
453. Coaldrake, P. (2001) *Responding to Changing Student Expectations // Higher Education Management*. – Vol. 3. – №2. – P. 75–92.
454. Coppieters, P. (1992) *Teacher Education in Belgium / P. Coppieters // ATEE — Guide to Institutions of Teacher Education in Europe ; ed. F. Buchberger. Brussels, 1992. – P. 26-66.*
455. Dale, R. (2001) *The State and Education Policy / R. Dale. Milton Keynes: Open Univ. Press. XII, – 174 p.*
456. Danermark, B. (1999) *Disable Students // Higher Education : Management for Inclusion / Higher Education Management*. – Vol. 11. – №3. – P. 113–126.

457. Dreyfus, S. E. (2004) The five-stage model of adult skill acquisition. *Bull SciTechnotSoc* 24(3):177-181.
458. Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E (2006) *Mind over Machine: the Power of Human Intuition and Experience in the Era of the Computer* (Oxford: Basil Blackwell).
459. Elsdon, K. T. *Enseignementetapprentissage en education des adultes*. — Paris-Geneve, Unesco, 1984.
460. Epstein, R., Hundert, E. (2002) Defining and assessing professional competence. *JAMA* 287(2):226-235.
461. Epstein, R. (2007) Assessment in medical education. *N Engl J Med*. 356:387–396.
462. Gagne, R. M. (2011) *The Conditions of Learning* (New York: Holt, Rinehart & Winston).
463. Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
464. Grant, G., [associates] (1999) *On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
465. Greeno, J. G. (2010) Trends in the theory of knowledge for problem solving. In D. T. Tuma and F. Reif (eds), *Problem-Solving and Education* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates), p. 9-23.
466. Hake, B. J. (1999) Lifelong Learning Policies in the European Union: Developments and Issues / B. J. Hake // *Compare: A Journal of Comparative Education*. — Vol. 29. — №1. — P. 53–69.
467. Hutmacher, Walo. *Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996*. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
468. Jarvis, P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. — London et al. 1983, pp. 114–117.
469. Jones, E. *Teaching Adults: An Active Learning Approach*. — Wash., D.C., 1987.
470. Kember, O. *Reconsidering open and distance learning in the developing world / O. Kember*. Routledge, 2007.
471. Killen, R. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. South Melbourne. — Vic.: Thompson Social Science Press, 2007. — 336 p.
472. Kirby, J. R. (1998) *Teaching Strategies and Teaching Styles: Perspectives of Higher Education* (New York: Plenum Press), p. 229–274.
473. Kirschner, P., Vilsteren, P., Hummel, H. and Wigman, M. (1997) The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), p. 151-171.
474. Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, - Chicago, 1980, p. 57-58.
475. Kolomiets, O. *Forming of Psychological and Educational Competencies of Teachers of the*

- Educational System // Comparative Education and Teacher Training – 2009. – Sofia. Bureau for Educational Services. – Vol. 7. – p. 142–147.
476. Kolomiets, O. The Significance of Teacher’s Psycho-Pedagogical Competence for Arranging of the Educational Process // Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society / XIV World Congress of Comparative Education Societies. – Istanbul. – WCCES. – 2010. – P. 279.
477. Kolomiets, O. The development of the process of teaching disciplines on the basis of innovative educational technologies // Innovative Approaches in Education and Personality Development / the International Scientific-Practical Conference. – Granada University, Granada, Spain. – 26-27, May, 2014.
478. Kolomiets, O. New psycho-pedagogical means of development of teaching // Innovative Approaches in Education / International Conference of Education. – Brunel University, London, UK. – 25-26, December, 2015.
479. Kolomiets, O. Psychological and pedagogical basis of teaching / The Bulletin of Israeli Independent Academy for Development of Science ‘Proceedings’ . – Vol. 7. – №2. – 2015. – P. 64–70.
480. Kolomiets, O. Teaching is a major factor in students achieving educational outcomes // System modernization of pedagogical education: problems and solutions / International Conference on Education. – Almaty, Republic of Kazakhstan, 2015.
481. Kolomiets, O. Directions of Psychological-Pedagogical Training of Higher School Teacher to Implement Teaching Activities // Anthropocentric Science: an Innovative View on Education and Personality Development / VI-th International Scientific-Practical Conference. – University of Montenegro, Podgorica, Montenegro. – 21-23, July, 2016.
482. Kolomiets O. The role of teaching in learning // Yusuf balasaguni: the origins of the pedagogy of humanism and modernity / International round table. – Almaty, Republic of Kazakhstan, 2016.
483. Kolomiets O. Innovations in Teaching of a Higher School Teacher // Technopath – 2017. Innovations in Education / II International Scientific-Practical Conference, March 14-15, 2017. – Grodno state University named Yanka Kupala, Grodno, Republic of Belarus, 2017.
484. Kolomiets, O., Litvinova, T. Development of Students’ Learning-Professional Independence in Teaching Activities in Higher Medical School / European Journal of Contemporary Education – 2018.
485. Kolomiets, O., Predushchenko, O. College Students Research Activity / Comparative Education and Teacher Training. – 2009. – Sofia. Bureau for Educational Services. – Vol. 7. – pp. 147–151.
486. Kolomiets, O., Predushchenko, O. Research Activity in Teacher Training College // The Future is Theirs: Visions for Primary Education in the Twenty-first Century / International Conference on Primary Education. – Hong Kong. – 2009. – p. 122.
487. Lesne, M. Travail pedagogiquet formation des adultes: elements d'analyse. – Paris, 1977.

488. Litvinova, T., Glazkova, I., Kolomiets, O., Smyslova, O., Denisova, M. Using Case Method in Organizing Student Academic / Professional Activity as Part of the Educational Process // *Journal Espacios*. – Vol. 38. – №65. – 2017.
489. Lucie de Bruin. Competences in Education and Recognition – Copyright Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. – 29.11.2010 www.core-project.eu
490. Marton, G. E., McCullough, B., & Ramnanan, C. J. (2015). A review of teaching skills development programmes for students. *Teaching and learning in education*, S149-S160.
491. Noye, D., Piveteau, J. Guide pratique du formateur: Rart deconcevoiretd'animerune formation. – Paris, 1981.
492. Posner, M. I. and Keele, S. W. (1993) Skill learning. In R. M. W. Travers (ed.), *Second Handbook on Research on Teaching* (Chicago: Rand McNally), 805-831
493. Pruitt S.D., Epping-Jordan J.E. (2005) Preparing the 21st century global healthcare workforce. *BMJ*330:637-639.
494. Renner, J. W. and Marek, E. A. (2000) Aneeducational theory base for teaching. *Journalof Researchin Teaching*, 27 (3), 241–246.
495. Rogers, C.R. Freedom to Learn. – N.Y., 1969, p. 32–33.
496. Rogers, A. Teaching Adults. – Milton Keynes, 1986.
497. Shriewer, J. (2004) Forms of Extemalisation in Educational Knowledge / J. Shriewer // Seminar at Oxford University Day Conference «Theory, Method and Practice in Comparative Education». 9 February.
498. Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (2003) Competence at Work: Models for Superior Performance (New York: Wiley)
499. Stephenson, J. and Weil, S. (2012) Quality in Learning: A Capability Approach in Higher Education (London: KoganPage).
500. Swing, S. R. (2010) Perspectives on competency-based medical education from the learning sciences. *MedTeach* 32(8):663-668.
501. Towards a Developmental Theory of Andragogy. – Nottingham, 1981. – P. 37.
502. Towards a Learning Profession: Changing Codes of Occupational Practice within the New Management of Education (1997) / J. Nixon [et al.] // *British Journal of Sociology of Education*. – Vol. 18. – №1. – P. 5–28.
503. Velde, C. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference: 27 – 35, 1997.
504. Voorhees, A. B. (2001) Creating and implementing competency-based learning models. *New DirInstit Res* 110:83-95.
505. Westera, W. Competences in education: a confusion of tongues. – *Curriculum Studies*, 2001. – Vol. 33. – №1. P. 75–88.