

**Коротаева Евгения Владиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru.

### **О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** процесс подготовки будущих педагогов, традиционные и интерактивные занятия.

**АННОТАЦИЯ.** В соответствии с установками, обозначенными в нормативных документах федерального уровня, связанных с развитием отечественной образовательной системы, одной из важнейших компетенций современного специалиста, педагога является умение взаимодействовать с коллегами по работе, с различными субъектами, включенными в образовательную деятельность, с окружающим социумом и т.д. Следовательно, сам процесс подготовки будущего педагога должен отвечать запросам государства и общества. С целью изучить, насколько реализуемый процесс обучения в педагогическом вузе отвечает данным «вызовам», был проведен опрос студентов Уральского государственного педагогического университета (предвыпускного и выпускного курсов). Респондентам было предложено оценить по 5-балльной шкале традиционные и интерактивные занятия и проанализировать их с позиций «как должно быть» и «реальное положение». Основу опросника составили характеристики вузовского занятия: с точки зрения содержания и с точки зрения организации взаимодействия субъектов на занятии. В целом анализ полученных данных показал необходимость поиска оптимального сопряжения традиционных и интерактивных занятий в образовательном процессе. При этом оптимизация должна коснуться как формы ведения занятий, так и их содержания; также очевидно, что такая работа требует встречных усилий и со стороны студентов, и со стороны преподавателей.

**Korotayeva Evgenia Vladislavovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **ON STUDENT-TEACHER INTERACTION IN THE EDUCATION PROCESS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** the process of training future teachers, traditional and interactive practical sessions.

**ABSTRACT.** In accordance with the aims determined in the normative documents of the Federal level and connected with the development of the Russian education system one of the most important competence of the modern specialist-pedagogue is the ability to interact with colleagues and various subjects involved in education activity, with the social environment, etc. Consequently, the training process itself should meet the requirements of the state and society. In order to find out how well the realized process of pedagogical education responds to the given challenges, a special interview of the students of the Ural State Pedagogical University (senior students) was carried out. The respondents were asked to evaluate traditional and interactive lessons using a 5-point scale and analyze them from the positions of "how it must be" and "how it really is". The basic part of the questionnaire was made up of the characteristics of a university practical session: from the point of view of content and from the position of organization of interaction of the subjects during the session. On the whole, the analysis shows that it is necessary to search for optimal proportion of traditional and interactive lessons in the education process. And the optimization should involve both the form of conducting lessons and their content; it is also evident that such work needs mutual efforts both on the part of the students and the teachers.

**К**омпетентностный подход на сегодняшний день является одним из базовых в организации и модернизации системы высшего образования в России (В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.). К одной из ключевых компетенций в качестве целевого ориентира и достижимого результата И. А. Зимняя относит «компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы» [4, 5], которые включают умения (знания, опыт) взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами и т.д., и навыки общения через

устный и письменный диалог, монолог, кросскультурное общение, готовность к постановке коммуникативных задач и т.п.

Данный подход находит свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) всех ступеней образования:

- организация «конструктивного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, устной речью как основным средством общения» (ФГОС дошкольного образования)» [12];
- «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве»

ве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности» (ФГОС основного общего образования) [13];

- формирование готовности «к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7)»; к «взаимодействию с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5)»: к профессиональному взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9) (ФГОС высшего профессионального образования) [10];

- развитие «способности работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)»; (ФГОС высшего образования) [11].

Обратим внимание на то, что на уровне высшего образования формируемые умения (компетенции) взаимодействовать с людьми, с окружающим социумом относятся и к общекультурным, и к профессиональным компетенциям, что свидетельствует о значимости данной составляющей для подготовки профессионала, специалиста, члена общества.

Особую значимость компетенции, связанные с взаимодействием с различными субъектами (детьми, коллегами, родителями, социальными партнерами и др.), приобретают в процессе подготовки будущих учителей, педагогов. Следовательно, сам процесс обучения должен и в содержательном, и в организационном форматах отвечать запросам государства и общества.

В данном аспекте интерактивное обучение можно рассматривать как один вариант «ответа» на обозначенные выше «вызовы», установки и ожидания.

Интерактивное обучение – это особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач [6, с. 207]. Такое понимание интерактивного обучения полностью соответствует задачам формирования готовности к взаимодействиям как в сфере межличностного общения, так и в сферах социальной и профессиональной мобильности.

Но возникает вопрос, насколько возможности интерактивного обучения реализуются в реальном процессе вузовской подготовки специалистов? При этом для нас, преподавателей вуза, очевидно, что мы делаем

достаточно много в этом направлении, но как эта ситуация воспринимается другими субъектами образовательного процесса – нашими студентами? Каков должен быть баланс традиционных и интерактивных занятий при подготовке будущих педагогов? И т.д.

Чтобы получить ответы на эти вопросы, нами было проведено анкетирование среди студентов предвыпускного (третьего) и выпускного (четвертого) курсов Института педагогики и психологии детства УрГПУ. Всего в анкетировании приняло участие более 70-ти человек. Респондентам было предложено не просто оценить по 5-балльной шкале традиционные и интерактивные занятия в вузе, но и проанализировать их с позиций «как должно быть» и «реальное положение». Очевидно, что мнение «как должно быть» отражало ожидания студентов относительно образовательного процесса, тогда как «реальное положение» помогает обозначить совпадения или несовпадения с ожиданиями.

Основу опросника составили два блока оценки вузовского занятия: содержание занятия и организация взаимодействия субъектов на занятии; каждый из блоков включает по семь декомпозиционных характеристик [6, с. 210]. Так, оценка содержательной стороны занятия проводилась по характеристикам: *научность и информативность, доказательность и аргументированность; доступность для понимания, разъяснение новых терминов; четкость структуры и логика раскрытия материала; насыщенность материала практическими примерами; проблемность изложения материала.* Взаимодействие же субъектов оценивалось по следующим параметрам: *установление рабочего контакта со слушателями; диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; регуляция темпа изложения материала с учетом обратной связи со слушателями; разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии; заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися; ориентация на обратную связь с обучающимися; речь педагога, ее выразительность, эмоциональность и т.д.*

В анализе полученных данных учитывались как приоритетные характеристики занятия (набравшие наибольшее количество баллов), так и периферийные, или «отвергаемые» (то есть набравшие наименьшее количество баллов).

#### **Традиционное обучение: содержание занятия**

Анализ данных, полученных от студентов предвыпускного (третьего) курса, пока-

зал, что приоритетные характеристики ожидаемой («как должно быть») и реальной позиций практически совпали. И в том, и другом случае студентами были отмечены *научность и информативность*, а также *четкость структуры и логика раскрытия материала*.

К периферийной характеристике и желаемого и реального традиционного занятия респонденты отнесли *связь с содержанием предыдущих занятий и /или материалом других дисциплин*. Это свидетельствует о том, что для студентов оказываются незначимыми внутри- и междисциплинарные связи в процессе обучения, следовательно, они не осознают интегративности, целостности как базовой составляющей всего процесса вузовского обучения.

В то же время студенты выпускного (четвертого) курса именно *связь с содержанием предыдущих занятий и /или материалом других дисциплин* обозначили как приоритетную характеристику реальных занятий, проводимых в традиционном формате. Данное отличие от мнения третьекурсников не может не радовать. При этом представления студентов и третьего и четвертого курсов совпали в том, что занятие должно отличать *четкость структуры и логика раскрытия материала*.

Однако в периферийных, отвергаемых характеристиках у четверокурсников оказалась *научность и информативность*, причем, как в ожидаемой, так и в реальной позициях. Это может объяснено практикоориентированной направленностью большинства дисциплин, изучаемых на выпускном курсе, согласно учебному плану. Но сам факт снижения значимости научной составляющей внушает опасения, так как продуктивную деятельность педагога обеспечивает именно взаимосвязь теории и практики.

#### ***Интерактивное обучение: содержание занятия***

Любопытная картина обнаруживается при анализе ответов студентов по поводу занятий в вузе, проводимых в интерактивном формате. Третьекурсники высоко оценивают *научность, информативность* (и в должном, и в реальном), а также *четкость структуры и логику раскрытия материала* реальных интерактивных занятий. То есть те характеристики, которые были отвергаемы в традиционных занятиях, здесь занимают приоритетные позиции.

Но, к сожалению, такая важная характеристика вузовского занятия, как *проблемность*, отнесена студентами к периферийным, отвергаемым в обеих позициях (и в должном, и в реальном). Между тем именно она должна структурировать теоретический

материал, служить конструктом организации совместной деятельности обучающихся на практических занятиях и т.д. Но данные опроса показывают, что в реальной практике этого или не происходит, или случается эпизодически, поэтому не осмысливается студентами как значимая составляющая процесса образования.

Оценки интерактивных занятий студентами четвертого курса имеют и сходства и отличия с оценками третьекурсников. Так, совпали мнения в том, что эти занятия должны иметь *четкость структуры и логику раскрытия материала*. Однако в оценке реального занятия четверокурсники к наиболее значимым характеристикам отнесли *связь с содержанием предыдущих занятий и /или материалом других дисциплин и насыщенность материала практическими примерами*. Как мы видим, у выпускников вновь доминирует практикоориентированная направленность в оценке занятий.

При этом, к сожалению, *научность и информативность* у студентов выпускного курса занимают периферийные позиции и в традиционных и в интерактивных занятиях (что не совпадает с мнением третьекурсников).

Такая последовательность в «снижении» значимости научности и информативности должна послужить поводом для оценки (экспертизы) содержания и формы занятий, проводимых на выпускных курсах педагогического вуза: хорошо ли, когда преобладает сугубо практическая (прагматическая?) направленность занятий? Не ведет ли такой подход к «упрощению» обучения (приближая университетское, вузовское образование к среднему профессиональному)? Не связано ли такое положение с организацией взаимодействий между преподавателем и студентом?

Частично последний вопрос был затронут в блоке опросника, направленном на изучение мнений студентов по поводу организации взаимодействий субъектов образовательного процесса.

#### ***Традиционное обучение: взаимодействие субъектов образовательного процесса***

Мнения студентов-третьекурсников о приоритетных характеристиках взаимных действий преподавателя и студентов в позициях должного и реального, на первый взгляд, расходятся. Так, к тому, как должно быть, отнесены *заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися и регуляция темпа изложения материала с учетом обратной связи со слушателями*. В то время как в реальных занятиях приоритет отдан *установлению рабочего контакта со слушателями*

и разнообразию форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии. Но названные характеристики обозначают в большей степени средства, приемы, регулирующие взаимодействие, но не описывают сущностные аспекты взаимодействия субъектов в обучении. При этом чувствуется, что ведущая роль во взаимодействии в представлении студентов отдана преподавателю, но тогда насколько обоснованно можно говорить о субъектности участников образовательного взаимодействия?

В этом отношении более взвешенно выглядят данные опроса четверокурсников, которые обозначили в приоритетных характеристиках «должного» именно суть взаимодействия – *диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями*. К сожалению, в реальных занятиях эта характеристика потеряла свою приоритетность.

При этом, в целом верно определив место таких характеристик, как *речь педагога, ее темп, ориентация на обратную связь*, студенты в качестве главного приоритета назвали *установление рабочего контакта со слушателями*. Обычно эта характеристика актуальна в реальной педагогической практике (и как установка, и как типичное замечание), возможно, именно потому студенты транслируют ее и на занятие в вузе.

#### **Интерактивное обучение: взаимодействие субъектов образовательного процесса**

Что касается взаимодействий субъектов в интерактивных занятиях, то мы получили следующую картину.

Студенты-третьекурсники отметили приоритет *диалогичности* таких занятий в реальности; хотя в том, «как должно быть» эта же характеристика заняла последнее место. Возникает закономерный вопрос, не подменяют ли наши респонденты такие понятия, как «диалогичность» и «диалог» (тем более что *речь педагога* как характеристика занятия оказалась приоритетной и в должном и в реальном)? Обоснованность данного вопроса поддерживается еще и тем, что такая сущностная характеристика интерактивной формы обучения, как *разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов*, оказалась на «периферии».

Аналогичную картину обнаруживаем и в данных, полученных от студентов четвертого курса. *Диалогичность* отнесена к приоритетным характеристикам в позиции долженствования, но при она же этом оказывается в периферийных на реальных занятиях. При этом, как и в традиционных занятиях, у выпускников сохраняет лидирующее положение характеристика, связанная с *установлением рабочего кон-*

*такта со слушателями*. Такая настойчивость свидетельствует об определенной «болевой точке» у данных студентов во взаимодействии с преподавателями.

Для того чтобы дать оценку данным опроса, имеет смысл определить алгоритм анализа интерактивного занятия.

К наиболее значимым сторонам такого занятия относятся *диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями*, а также *разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии*.

Далее стоит определить условия, способствующие продуктивности интерактивного занятия: *ориентация на обратную связь с обучающимися*, а также *заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися*. И наконец, к приемам, средствам, поддерживающим продуктивность интерактивных занятий, относятся: *установление рабочего контакта со слушателями; речь педагога, ее выразительность, эмоциональность и т.д., регуляция темпа изложения материала с учетом обратной связи со слушателями*.

Стоит отметить, что осмыслить интерактивное занятие в описанной полноте не удалось студентам ни предвыпускного, ни выпускного курсов. Практически все респонденты сосредоточились на сопутствующих условиях и средствах. Следовательно, наши студенты еще не готовы самостоятельно конструировать информацию от общего к частному (или наоборот).

Очевидно, что и будущие, и уже работающие педагоги в своей практике сосредотачиваются на тех аспектах, которые предъявляются в качестве характеристик современного урока, занятия – наличие интерактивной доски или иных средств обучения, внешне доброжелательные отношения с обучающимися, программированный контроль и пр. [8; 9]. Но концентрация на отдельных сторонах занятия, урока приводит к тому, что и студенты, и педагоги забывают о системообразующих компонентах обучения – целеполагании, опоре на принципы обучения, тщательном отборе содержания и т.д. Опасность такого, узко прагматического, взгляда на обучение была обозначена Б. Е. Стариченко еще в 2008 г. в статье с соответствующим названием «Настало ли время новой дидактики?» [9].

При этом студенты, обосновывая значимость **традиционных занятий**, подчеркнули, что они «полезны тем, что всегда узнается что-то новое», «более насыщены информацией», «развивают внимание, понимание логики изложения лекции», «нужны, так как не как не каждый педагог может работать в интерактивной форме» и т.д. При

этом высказывается в качестве упрека необходимость «постоянной писанины, видимо, чтобы мы не забыли, как это делается».

Как варианты оптимизации этих занятий студенты отметили, что «нужна заинтересованность в теме в работе самого преподавателя, его желание помогать студентам, быть помощником, проводником, а не диктатором...»; необходимо «улучшить речь – интонации, разные обороты, паузы + меньше «воды» и историй из своей жизни не по теме...»; стоит приводить «больше практических примеров, чтобы лучше понимать лекционный материал».

В связи с этим оказался вполне ожидаем результат одного из заданий опросника, где нужно было обозначить разницу между количеством занятий традиционной формы в реальном и в желаемом вариантах. Респонденты посчитали, что количество традиционных занятий можно сократить: от 60–70% (реальное положение) до 40–50%.

Представляя свое видение **интерактивных занятий** в вузовском обучении, студенты отметили, что нужны: «разнообразные формы и методы, а не только “найдите самостоятельно в интернете и проанализируйте...”», «владение интерактивными методами самими преподавателями», «возможность высказать мнение, не совпадающее с преподавательским». И при всем этом студенты пишут «нам нужно больше таких занятий!»...

Очевидно, что направленность этих высказываний отличается от оценки традиционных занятий и по обоснованности, и по эмоциональности, и по обращенности на себя, и по ориентированности на будущее. В целом же, высказываясь об интерактивном подходе к обучению, респонденты отметили: «данные занятия очень важны, так как они представлены в разнообразных интересных формах и помогают лучше усваивать материал»; «сейчас идет век новых технологий, и мы должны обучать детей по современным методам и технологиям, в том числе, беря пример с наших педагогов»; «на мой взгляд, данные занятия помогают сформировать умение взаимодействовать с другими людьми и в учебе, и в будущей жизни»; «эти занятия повышают самостоятельность, уверенность в себе, дают возможность в самореализации, большая включенность в изучаемый материал»; «умения, которые формируются на этих парах, пригодятся в будущей профессии и дальнейшей жизни» и т.д.

С учетом сказанного закономерно, что студенты считают необходимым увеличить количество таких занятий в образовательном процессе вуза с имеющихся, по их мнению, 40% до 60–70%.

Подведем некоторые итоги.

Прежде всего, отметим то, что было выделено как сильная сторона содержания и традиционных и интерактивных вузовских занятий: четкость структуры, логика раскрытия материала, а также научность, информативность.

Однако проблемность отодвигается студентами к периферийным позициям, и это повод задуматься о том, как, будучи педагогами, они смогут организовывать проблемное обучение для своих учеников, если эта область ими не осознана и не освоена?

Другим поводом для пересмотра содержания и методики вузовских занятий служит неготовность обучающихся применить индуктивные и дедуктивные методы познания к анализу информации, представленного материала. Отсюда – неумение выделить главное и второстепенное, недооценка значимости такой характеристики, как *связь с содержанием предыдущих занятий и /или материалом* и т.д.

Но в качестве позитивного итога стоит отметить, что студенты не намерены отменить традиционные занятия в пользу интерактивных, или наоборот, они осознают необходимость разнообразных форм обучения в образовательном процессе. Наши выпускники видят различную направленность этих занятий: содержание традиционных лекций, «практик» дает базу знаний, формирует общее представление о когнитивном компоненте будущей профессии, без которого трудно стать успешным специалистом. В то же время форма проведения интерактивных занятий помогает овладеть общими и конкретными трудовыми функциями, социокультурными компетенциями, которые обеспечат вхождение в коллектив, готовность находить общее решение, отстаивать свое мнение без нивелирования другого (других) и т.д. И это полностью отвечает требованиям к качеству вузовского обучения, обозначенным в федеральных государственных стандартах высшего образования [11].

Однако необходим поиск оптимального сопряжения традиционных и интерактивных занятий в учебном плане. При этом оптимизация должна коснуться как формы, так и содержания: в традиционных формах неплохо было бы обратить внимание на большее методическое разнообразие, включенность самих студентов в процесс подготовки и проведения занятий; в то же время интерактивные занятия должны быть содержательно насыщенными, а не превращаться в «групповые тематические посиделки» с привлечением мультимедийных средств.

Очевидно, что такая работа требует

встречных усилий и со стороны студентов, и со стороны преподавателей. Потому что только осознание деятельностной общности, совместности в процессе передачи и овладения профессиональным педагогическим опытом, продуктивности эмоциональной и содержательной обратной связи, под-

держки, принятие ответственности за индивидуальную и общую (совместную) работу и т.д. – приводят к эффективному взаимодействию и взаимопониманию, являющимися необходимыми условиями профессионального и личностного роста всех субъектов образовательного процесса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Зеер Э. Ф. Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. : Изд-во МПСИ, 2005. 215 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: [http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm /](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm/).
4. Зимняя И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. М. : МИСИС, 2008. 24 с.
5. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М. : АПК и ПРО, 2003. 101 с.
6. Коротаева Е. В. Интерактивный диалог в образовании: вчера, сегодня, завтра // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 207–211.
7. Коротаева Е. В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 170–174.
8. Москалевич Г. Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). URL: [http://media.miu.by/files/store/items/iot/37/iot\\_1\\_2014\\_7.pdf](http://media.miu.by/files/store/items/iot/37/iot_1_2014_7.pdf)
9. Стариченко Б. Е. Настало ли время новой дидактики? Образование и наука. 2008. № 4. С. 117–126.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 440301 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/documents/938>.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
15. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

### L I T E R A T U R A

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14.
2. Zeer E. F. Pavlova A. M., Symanyuk E. E. Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod. M. : Izd-vo MPSI, 2005. 215 s.
3. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya. URL: [http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm /](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm/).
4. Zimnyaya I. A. Edinaya sotsial'no-professional'naya kompetentnost' vypusknika universiteta: ponyatie, podkhody k formirovaniyu i otsenke. M. : MISIS, 2008. 24 s.
5. Ivanov D. A., Mitrofanov K. G., Sokolova O. V. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy. M. : APK i PRO, 2003. 101 s.
6. Korotaeva E. V. Interaktivnyy dialog v obrazovanii: vchera, segodnya, zavtra // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 4. S. 207–211.
7. Korotaeva E. V. Interaktivnoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. S. 170–174.
8. Moskalevich G. N. Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: ponyatie i sushchnost', osobennosti i preimushchestva // Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii. 2014. № 1 (37). URL: [http://media.miu.by/files/store/items/iot/37/iot\\_1\\_2014\\_7.pdf](http://media.miu.by/files/store/items/iot/37/iot_1_2014_7.pdf).
9. Starichenko B. E. Nastalo li vremena novoy didaktiki? Obrazovanie i nauka. 2008. № 4. S. 117–126.
10. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 440301 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standartdok.html>.

13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/938>.

14. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

15. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.