

Е. В. Игонина, Н. Е. Эрганова

**ПОРТФОЛИО ПЕДАГОГА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ**

ISBN 978-5-8050-0579-5



9 785805 005795

**Екатеринбург
РГПУ
2015**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Е. В. Иголина, Н. Е. Эрганова

**ПОРТФОЛИО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ**

Монография

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2015

ISBN 978-5-8050-0579-5

Екатеринбург
РГППУ
2015

УДК 377.123.6
ББК Ч440.42
И26

Иголина, Екатерина Вячеславовна.

И26 Портфолио педагога профессиональной школы: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс]: монография / Е. В. Иголина, Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 161 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20915>. ISBN 978-5-8050-0579-5

Обобщается опыт и анализируется современное состояние зарубежной и отечественной практики применения портфолио в подготовке педагогов профессиональной школы и их деятельности.

Содержание монографии может быть полезно студентам всех форм обучения, аспирантам и докторантам, педагогам системы профессионального образования, а также широкому кругу специалистов, занятых в сфере подготовки профессионально-педагогических кадров.

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор кафедры управления персоналом и психологии Н. С. Глуханюк (ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»); кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессионального образования М. А. Герасимова (ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»); кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики Г. Р. Мугинова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Е. В. Евстигнеева; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 01.09.15.

Текстовое (символьное) издание (1,31 Мб).

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2015

Введение

Готовность к решению современных задач подготовки экономически активных рабочих и специалистов была и остается одним из факторов эффективности деятельности педагогов профессиональной школы и мастеров производственного обучения. По этой причине политические и социально-экономические изменения, происходящие на настоящем этапе развития российского общества, не могут не затронуть систему профессионального образования. Целью ее функционирования становится формирование личности выпускника, способного взять на себя роль методиста-организатора, режиссера обучения, менеджера педагогической деятельности, психолога или технолога образовательного процесса [124, с. 33].

Ориентиры развития профессионально-педагогической школы обозначаются рядом программных документов, среди которых Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ и Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 г. В соответствии с ними большое значение приобретает подготовка педагога профессионального обучения как творческой и социально ответственной личности, не только способной в полной мере использовать достижения науки и техники, но и ориентированной на создание инноваций. Решение данной задачи видится в системной перестройке образовательного процесса за счет внедрения в него педагогических средств, позволяющих формировать и оценивать у обучающихся проектные способности будущей профессиональной деятельности.

В данном проблемном поле поиска адекватных условий реализации федеральных государственных образовательных стандартов, разработанных на компетентностной основе, вводится такая форма оценивания, как оценивание с помощью портфолио. Оно в настоящее время широко исследуется и применяется в зарубежной педагогике: работа по созданию и апробации моделей портфолио ведется в США, Канаде, Великобритании, Германии, Швеции, Австралии, Украине, Казахстане и других странах. В России данные разработки осуществляются как на государственном уровне, примером чему может служить «портфель достижений» выпускников общеобразовательной школы, так и на уровне отдельных педагогических сообществ. Однако если за

рубежом практика разработки студентом портфолио широко распространена и реализуется достаточно давно, то в российском образовании уровень научно-теоретического и методического обоснования применения портфолио в формировании и оценивании образовательных результатов явно недостаточен. Свидетельством этому могут служить следующие выявленные нами в ходе исследования противоречия.

Согласно наиболее распространенной точке зрения, портфолио является совокупностью свидетельств и создается с целью демонстрации результатов учебной и внеучебной деятельности обучающегося. Вместе с тем актуальность внедрения портфолио в отечественном образовании связывается специалистами с обоснованием иного «его понимания, которое позволит осуществить необходимую сегодня трансформацию учебного процесса как новой культуры» взаимодействия педагога и студентов [33, с. 6]. Во многом по причине теоретической неразработанности в практике профессионального образования преимущественно применяются разновидности портфолио накопительного вида, педагогические возможности которых ограничены.

В значительной степени упомянутые ограничения касаются оценивания учебно-профессиональных достижений обучающихся. Используемые для этой цели разнообразные вариации «портфеля достижений» дают возможность получать информацию об отдельных «видимых» результатах профессиональной подготовки через фиксацию внешних проявлений активности студентов. Вместе с тем учебно-профессиональные достижения как личностный образовательный результат, репрезентирующий потенциал обучающегося на различных этапах его учебно-профессиональной деятельности, имеет более сложный интегративный характер. Необходимость разрешения названных противоречий и послужила основной причиной написания нами данной работы, определив ее структуру и содержание. В связи с обилием в тексте узкоспециальных терминов монография содержит глоссарий.

Глава 1. СОСТОЯНИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ ПОРТФОЛИО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

1.1. Портфолио как средство, метод и технология

Исследование практики применения портфолио в образовании сопряжено с определенными трудностями, обусловленными, прежде всего, тем, что эта практика на настоящий момент не имеет в своем основании достаточно четкой концепции. Зарождение идеи использования портфолио в образовательном процессе относят к 1980-м гг., а пик развития – к концу 1990-х гг., когда число публикаций, затрагивающих данную проблему, стало практически необозримым. Однако большое количество зарубежных исследований (Ш. У. Валенсия (S. W. Valencia) [179], Д. П. Вольфа (D. P. Wolf) [181], М. Л. Гомес (M. L. Gomez), М. Э. Грау (M. E. Grau) и М. Н. Блох (M. N. Block) [166], Л. Дарлинг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) и А. Уайза (A. Wise) [162], Л. Ламм (L. Lamme) и С. Хайсмит (S. Hysmith) [169], Р. Линна (R. Linn), Е. Бейкер (E. Baker) и С. Данбэра (S. Dunbar) [170], Дж. К. Мэтьюса (J. K. Matthews) [171], Р. Дж. Тирни (R. J. Tierney), М. А. Картера (M. A. Carter) и Л. Е. Десаи (L. E. Desai) [178], Дж. Флада (J. Flood) и Д. Лапп (D. Lapp) [163], Д. М. Фрейзер (D. M. Frazier) и Ф. Л. Полсона (F. L. Paulson) [164], У. Хани (W. Haney) и Дж. Мадауса (G. Madaus) [167], Р. Дж. Шавелсона (R. J. Shavelson) [176] и др.) практически не прояснило рассматриваемую идею.

Согласно мнению М. Беренса [161], такое большое количество работ, посвященных портфолио, лишь необоснованно усилило разнообразие подходов к его толкованию: ни в англо-американских, ни во франко-канадских, ни в немецких исследованиях так и не сложилось единого понимания места данного инструмента в образовательном процессе. В целом, было предложено рассматривать его в качестве «систематического сбора разнообразных наблюдений педагога, а также продуктов деятельности обучающегося в течение определенного времени с целью отражения с их помощью образовательного статуса и прогресса ученика» [174].

Вместе с тем само слово «портфолио» появилось значительно раньше – в Западной Европе в XV–XVI вв. в среде представителей архитектурного искусства, предоставлявших заказчикам готовые работы

или наброски строительных проектов в особой папке. Данная папка, включавшая в себя материалы, которые позволяли судить о профессиональных качествах оцениваемого претендента, и называлась «портфолио». К настоящему времени это понятие широко распространилось в финансовой и маркетинговой сферах для обозначения совокупности достижений фирмы, а также среди фотомоделей и лиц творческих профессий как наименование индивидуального альбома с их работами или фотографиями.

Распространенным является мнение, что слово «портфолио» произошло от латинских *portāre* (носить, иметь при себе, переносить) и *folium* (фолио, страница, лист бумаги) [69, с. 561]. В переводе с итальянского языка оно означает «рекламный проспект», «рекламная выставка», «фотоальбом», «портфель»; с английского – «портфель», «папка», «набор», «перечень»; с французского – «блок эстампов», «блок фотоснимков». Также во французском языке существует слово *portefeuille*, близкое по значению к данному слову, переводимое как «бумажник», «папка» или «портфель» [111, с. 139].

В русском языке слово «портфолио» синонимов не имеет, однако иногда практикуется его замена другими словами в следующих значениях [99, с. 48]:

- «автобиография» – последовательное описание человеком событий и основных этапов собственной жизни;
- «презентация» – способ предоставления информации о себе, созданном продукте или проделанной работе;
- «визитная карточка» – носитель контактной информации о человеке или организации, однозначно указывающий на его обладателя;
- «коллекция» – систематическое собирание и систематизированное собрание однородных или объединенных общей темой материалов;
- «выставка» – публичная демонстрация личных достижений, а также совокупность самих этих достижений, подготовленных для обозрения;
- «резюме» – сжатое изложение содержания подготовленного материала (речи, статьи, доклада или сообщения), а также способ представления индивидуальной самооценки.

Строгое словарное значение понятия «портфолио» связано с тремя его основными трактовками: 1) в качестве папки или портфеля для хранения разрозненных бумаг, рисунков и документов; 2) сферы пол-

номочий и обязанностей высокопоставленного должностного лица; 3) в качестве перечня поручительств и рекомендаций относительно конкретного человека в подтверждение присущих ему достоинств. Отмечается, что именно в третьем значении данное понятие в последние годы стало широко применяться в отечественной педагогике [90].

Толчком к активному использованию понятия «портфолио» в отечественной педагогической теории и практике стало проведение эксперимента по введению профильного обучения учащихся в образовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования. Основанием для этого послужил приказ Министерства образования Российской Федерации и Российской академии образования от 5.12.2003 № 4509/49 «О реализации решения коллегии Минобразования России и Президиума Российской академии образования от 28 октября 2003 г. № 15–1/10 “О мероприятиях по введению профильного обучения”».

С 2004 г. группа отечественных ученых и специалистов из числа работников общеобразовательных и профессиональных учебных заведений приступила к работе по построению модели портфолио учащегося общеобразовательной школы как одной из составляющих его образовательного рейтинга. В разработанных ею «Рекомендациях по построению различных моделей и использованию «портфолио» учащихся основной и полной средней школы» (письмо от 28.12.2004 № 31–17/12–2929) была дана трактовка этому новому понятию. Согласно ей, «традиционное портфолио представляет собой подборку, коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося» [126].

В последние годы часто предпринимаются попытки теоретически обосновать место портфолио в сферах начального, среднего и высшего профессионального образования. Данной проблеме были посвящены диссертационные исследования Н. М. Виштак [18], В. В. Коршуновой [67], О. В. Никифорова [97], Э. Х. Тазутдиновой [137], а также работы других авторов. Вписываемая в актуальную образовательную концепцию «обучения в течение всей жизни» [122, с. 343], «непрерывного» или «пожизненного» образования» [28, с. 236], идея применения портфолио начала рассматриваться с точки зрения его возможностей в отслеживании динамики развития профессионала на всем пути его движения «от школы к высшему образовательному учреждению и далее к рынку труда» [54, с. 24].

Официальным свидетельством признания портфолио в качестве одного из элементов модернизируемого профессионального образования, а также предмета «организационно-технологической деятельности» работающего в ней педагога могут служить федеральные государственные образовательные стандарты. К числу профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у будущих бакалавров профессиональной школы, ФГОСы среди прочих относят компетенцию, проявляющуюся в его готовности «к организации деятельности обучающихся по сбору портфеля свидетельств образовательных и профессиональных достижений» [144]. Однако и без нормативного закрепления подобные образовательные задачи в течение последних нескольких лет уже решаются педагогами высших образовательных учреждений Екатеринбурга, Казани, Красноярска, Москвы, Новосибирска, Самары, Санкт-Петербурга, Томска и других городов России.

Нельзя назвать абсолютно новой практику использования портфолио в оценивании деятельности профессионально-педагогических кадров. Согласно действующему Порядку аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.03.2010 № 209 [120], она должна проводиться на основе экспертной оценки их профессиональной деятельности. При этом одним из наиболее адекватных методов экспертного оценивания предлагают считать презентацию педагогом портфолио, позволяющего выявить «не только его профессиональные знания, но и остальные составляющие профессиональной компетентности, например, умение решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности» [120, с. 3].

Во все большем количестве отечественных исследований рассматривается портфолио педагога, используемое в целях повышения качества подготовки педагогических кадров, а также развития профессионально-педагогической деятельности. Среди них можно назвать работы В. К. Загвоздкина [34], Л. С. Колодкиной [63], М. А. Пинской [116], Т. В. Плаховой [117], А. А. Семенова [131], М. М. Шалашовой [154] и других авторов. Приведенные нами примеры позволяют заключить, что портфолио в различных его интерпретациях начинает активно применяться на всех уровнях системы отечественного образования, а также использоваться для решения целой совокупности задач, связанных с ростом профессионализма преподавателей.

Показательны замещения слова «портфолио» словосочетаниями «учебный портфель», «портфель достижений ученика», «папка индивидуальных достижений», «дневник профессионального самоопределения», «папка специалиста», «рабочий портфель», «паспорт квалификаций (компетенций)», «профессиональный портфель», «портфель свидетельств профессиональных и образовательных достижений», «паспорт профессиональной карьеры», «карьерный портфель» и т. д. Принципиальных расхождений в толковании последних отечественными специалистами не выявлено: разница наименований определяется преимущественно различием в целях создания каждого конкретного портфолио, многообразие которых дает представление об основных сферах его применения.

Проведенный нами анализ научной и учебно-методической литературы позволяет утверждать, что многие отечественные исследователи считают портфолио формой представления результатов учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности. Так, например, в отдельных работах упоминается портфолио учащегося, студента или педагога в следующем качестве:

- отчет по процессу деятельности (Б. Е. Андюсев и Е. В. Григоренко) [7, 23];
- выставка учебных достижений по одному или нескольким предметам за определенный отрезок времени (Н. М. Савина) [128];
- папка-накопитель документов или материалов (Е. В. Григоренко, С. М. Иванова, Л. П. Макарова, А. А. Семенов) [23, 48, 119, 132];
- антология работ обучающегося, предполагающая его непосредственное участие в их отборе, а также самоанализ и самооценку (Н. М. Савина) [128];
- собрание различных документов и материалов, свидетельствующих о профессиональных качествах педагога и его профессиональной биографии (В. К. Загвоздкин) [34];
- досье, собрание достижений или визитная карточка, дающие представление о предполагаемых возможностях человека (И. Н. Аляева, Г. Н. Левашова, Л. Ф. Парубец) [77];
- совокупность индивидуальных учебных или профессиональных достижений (В. А. Девисилов, В. Ю. Еремина, Н. В. Зеленко, Г. А. Игнатьева, А. Г. Могилевская) [26, 42, 85];
- подборка репрезентативных свидетельств (документов) чьих-либо профессиональных (деловых) квалификаций и достижений (Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков) [104];

- систематически организованное собрание наблюдений за достижениями в процессе обучения студентов, средство их фиксации и оценивания (М. С. Мухина, О. В. Никифоров) [91, 97];
- форма интеграции текущих результатов профессионального роста или накопления практического опыта и визитная карточка готового специалиста при поиске работы (М. М. Поташник) [121];
- комплект документов, позволяющих отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения учащегося в различных областях деятельности (В. И. Загвязинский, Т. Б. Табарданова) [111, 118];
- рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, документирующую приобретенный опыт и достижения студентов (М. В. Бахарева, Э. В. Никитина, Е. Г. Угольникова) [10];
- коллекция работ учащегося, демонстрирующая его усилия, достижения и прогресс в процессе обучения за определенный отрезок времени (Л. М. Ванюшкина и Н. Г. Шейко, М. А. Пинская, Н. М. Савина) [13, 116, 128];
- упорядоченная совокупность работ студентов, собранных под руководством преподавателя, чтобы отметить профессиональный и личностный рост обучающихся, а также их успехи в процессе обучения (В. Ю. Переверзев, С. А. Синельников) [113];
- собрание работ обучающегося, выполненных за определенный период времени в рамках образовательного учреждения и вне его и представляющих его достижения согласно целям курса или модуля (В. К. Загвоздкин, Т. В. Рюмина) [33, 127];
- индивидуальная, персонально подобранная совокупность разноплановых материалов, которые представляют образовательные результаты в «продуктном» виде и содержат информацию об индивидуальной образовательной траектории студента (И. А. Кныш, И. П. Пастухова) [58];
- набор материалов, фиксирующих профессиональное развитие, демонстрирующих умение решать задачи профессиональной деятельности, выбирать стратегию и тактику профессионального поведения (Л. С. Колодкина, Л. П. Макарова, В. Б. Успенский, А. П. Чернявская) [63, 119, 143] и т. д.

Необходимо отметить, что в такой трактовке аналоги портфолио широко использовались в отечественном образовании еще в начале XX в., а о собрании учебных работ как об альтернативном способе оценива-

ния («методе анализа учебных достижений») говорили многие отечественные авторы. Однако данное явление не получило массового распространения в практике российского образования; то же, что находит распространение сейчас, – это преимущественно «заимствование зарубежного опыта, попытка разработать формы работы с портфелем учебных достижений в условиях отечественной школы, основываясь на зарубежном, главным образом американском опыте» [32, с. 179].

Работа по созданию и апробации моделей портфолио, осуществляемая без учета реалий отечественной системы образования, в условиях слабости «теоретической проработки» и отсутствия сколько-нибудь «методически выстроенной работы», неизбежно возводится специалистами в ранг «своеобразной моды», необоснованно претендующей на статус инновации [33, с. 6]. По заключению М. М. Поташника, ставится под сомнение сама необходимость включения в практику образования того инструмента, который, являясь средством механического накопления уже широко используемых в ней материалов, не отвечает «его прямому предназначению как форме интеграции текущих результатов» личностного или профессионального роста его разработчика [121, с. 101].

Основной «вред от портфолио в его нынешнем гипертрофированном, уродливом, карикатурном исполнении» [121, с. 101] представители российского образования видят в порождаемой им оторванности его создателей от непосредственного решения задач осуществляемой ими деятельности; необоснованном повышении временных затрат на выполнение действий, второстепенных с точки зрения достижения образовательных и профессиональных результатов; а также в формализации процесса взаимодействия студента с педагогом, подчиненного достижению внешних критериев его эффективности; усложнении процедур оценивания, продуктивно осуществляемых с помощью традиционных средств и методов, и во многом другом.

Усугубляет положение также то, что в условиях многообразия форм портфолио, применяемых на практике (в процессе работы с научными и учебно-методическими источниками нами было выявлено порядка 10 подходов к классификации его разновидностей), и большого количества толкований понятия «портфолио» в научной литературе малоизученными остаются основания его разработки и представления. По этой причине рациональным можно считать предложение В. К. Загвоздкина «не останавливаться на всей богатой палитре порт-

фолио, но сосредоточиться на таком его понимании, которое позволяет осуществить необходимую сегодня трансформацию учебного процесса как новой культуры» подготовки и деятельности педагога профессионального обучения [33, с. 6].

Проведенный нами анализ психолого-педагогической и методической литературы, посвященной проблеме использования портфолио в образовательном процессе, а также аттестации профессионально-педагогических кадров, показал, что существует три аспекта данного понятия. Такие могут быть зафиксированы с помощью понятий «портфолио накопительного вида», «портфолио рефлексивного вида» и «портфолио-процесс» (рис. 1).

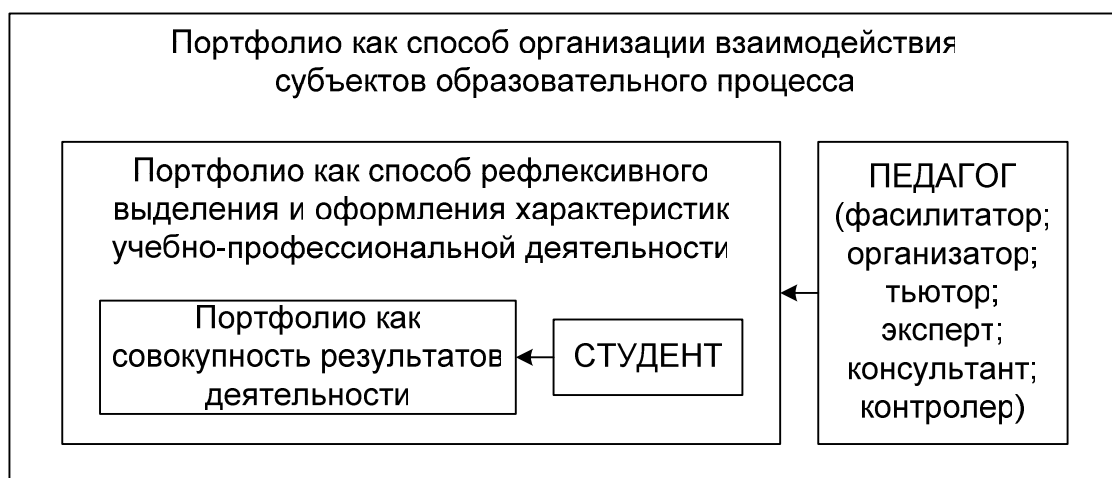


Рис. 1. Аспекты понятия «портфолио студента»

Прежде всего, портфолио является совокупностью результатов учебной или учебно-профессиональной деятельности студента, представленных в виде различных материалов. Необходимость его включения в образовательный процесс объясняется исследователями, как правило, тем, что будучи комплектом свидетельств, позволяющим отслеживать динамику и фиксировать индивидуальные достижения обучающегося в различных областях, оно дает возможность реализовать «систему индивидуальной накопительной оценки» [86, 111, 118]. Данная система предполагает регистрацию итогов учебной, учебно-профессиональной и иной значимой деятельности студента с выявлением возникающих в ее процессе трудностей и определением перспектив дальнейшего обучения. Конечную цель такой регистрации многие авторы усматривают в доказательстве прогресса обучения по его результатам, а также по приложенным к их достижению усилиям, материализованным в накапливаемых в портфолио свидетельствах.

Само появление идеи применения портфолио в образовании связывается специалистами с зарождением, становлением и развитием в образовательной практике технологий «альтернативного оценивания». Подтверждением тому может служить история «отчетов о достижениях», появившихся в Великобритании и использовавшихся в профессиональном (продолженном) образовании и оценивании профессиональных квалификаций на национальном уровне. Другим примером являются «файлы достижений», применяемые в качестве альтернативы традиционным оценочным средствам в образовательных учреждениях некоторых территорий ФРГ в целях накопления обучаемым свидетельств того или иного состояния его учебно-познавательной деятельности.

Подобная точка зрения на портфолио находит распространение и в отечественной педагогике. В настоящее время демонстрируется большое количество примеров использования портфолио в статусе средства контроля [58], инструмента оценочной деятельности [22, 119], элемента системы оценивания успешности специалиста [77], формы нетрадиционного экзамена [104], средства отслеживания результатов обучения [13, 104], инструмента определения общей рейтинговой оценки обучаемых [89], альтернативного по отношению к традиционным инструмента оценивания [42, 103, 104], элемента системы мониторинга индивидуальных достижений [104], средства выявления актуальных и перспективных возможностей и способностей студента [58] и т. д.

Нельзя не признать подчеркиваемую исследователями ценность портфолио, которая заключается в предоставляемой им возможности по обоснованию выносимых педагогом оценочных суждений. Последнее обеспечивается:

- за счет сочетания количественной и качественной оценок;
- совмещения внешнего оценивания с взаимным оцениванием и самооцениванием учебной или учебно-профессиональной деятельности;
- расширения базы оценивания ее результатов при включении в рассмотрение содержания и структуры внеучебной активности студента;
- увеличения продолжительности сбора свидетельств его деятельности в сравнении с традиционными процедурами оценивания;
- за счет накопления различных свидетельств данной деятельности, в совокупности дающих разностороннюю информацию о ней, и т. д.

Вместе с тем названные преимущества, не выявляя ничего особенного в статусе портфолио по сравнению со статусом средств, обо-

значаемых в качестве «традиционных», фиксируют вполне очевидные характеристики, присущие ему не как самостоятельно используемому оценочному инструменту, но как совокупности различного рода материалов. Портфолио предстает в виде набора документов или работ отдельно взятого студента, не имеющего в своем основании того принципа разработки, который обладал бы для него образовательным потенциалом. По-видимому, по этой причине оно предлагается к использованию в отечественной практике подготовки и оценивания деятельности профессионально-педагогических кадров для выполнения ограниченного круга функций. К ним относят сопровождение прохождения конкурсных и иных процедур отбора, выявление текущего или итогового рейтинга обучающегося с опорой на рассмотрение всей совокупности результатов его деятельности, организацию процесса аттестации педагогических работников и т. п. Данные функции отдельными авторами обозначаются как оценочные, контрольные, рейтинговые, диагностические или аттестационные.

Вполне объяснима с этой точки зрения частая замена самого понятия «портфолио» близким, но не тождественным ему «портфель достижений»: под портфолио школьника, а также учащегося профессионального учебного заведения представителями органов управления образованием, как отмечалось ранее, предлагается понимать так называемый «портфель индивидуальных образовательных достижений» [86, 104]. Обоснованным с этих позиций выглядит и предложение рассматривать в качестве «настоящего портфолио» наиболее полную по составу разновидность его так называемых комплексных моделей, объединяющую в себе его «основные типы»: портфолио документов, портфолио работ и портфолио отзывов – как фиксирующие «определенные категории образовательных результатов» [126].

Итоги учебной, учебно-профессиональной и другой деятельности студента, однако, могут быть зафиксированы с помощью традиционных тетрадей, классных и кафедральных журналов, учебных и личных карточек деканатов профессиональных учебных заведений и т. д. Претендуя на «более адекватное отражение действительных достижений (компетентностей)» [33, с. 7] обучающегося, портфолио требует своего рассмотрения не только и не столько в качестве средства, сколько в качестве процесса организации результатов деятельности, способа их фиксирования, накопления и оценивания за определенный отрезок

времени. Как пример можно назвать приводимые отечественными исследователями описания портфолио в следующих статусах:

- метод оценки профессионализма педагога (Л. П. Макарова) [119];
- процесс оценивания (В. Ю. Переверзев, С. А. Синельников) [113];
- один из активных методов, применяемых в рамках педагогической технологии проектного обучения (В. А. Девисиллов) [26];
- форма самостоятельной работы студента-практиканта с последующим оформлением результатов обработки материалов (Л. С. Колодкина) [63];
- способ фиксирования, накопления и ранжирования индивидуальных объективных успехов обучающегося (З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, Т. В. Черникова) [89];
- форма, процесс организации и технология работы обучающихся с продуктами их собственной творческой, проектной или познавательной деятельности (Н. М. Савина) [128];
- один из наиболее современных методов профессионального развития (А. Ю. Коджаспиров, Т. М. Коджаспирова, В. Б. Успенский, А. П. Чернявская) [61, 143];
- не только отражение достижений личности в той или иной сфере деятельности, но и способ улучшить эти достижения за счет механизма рефлексии (Т. Б. Табарданова) [118];
- одна из форм учебной и внеучебной деятельности студента, связанных с профессией и обеспечивающих индивидуальную профессиональную траекторию (Н. Е. Седова, А. Н. Назаренко) [130];
- качественный метод, форма целенаправленной, систематической и непрерывной оценки и самооценки индивидуальных образовательных достижений студентов (В. В. Коршунова, Н. М. Савина) [67, 128];
- способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающегося в определенный период его обучения (М. В. Бахарева, Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская, Э. В. Никитина, Е. Г. Угольникова) [10, 42];
- систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее результатов в одной или более областях (Б. Е. Андюсев) [7];
- целенаправленное собрание работ, которые показывают усилия учащегося, его развитие и достижения в одной или более обла-

тях учебного плана (Е. Ю. Кудрявцева, Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова) [54, 71];

- форма и процесс организации (сбор, анализ и оценка) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников (Е. В. Бояринцева, М. В. Богуславский, А. В. Великанова, И. А. Кныш, И. П. Пастухова, И. Н. Титова, А. А. Харевский) [11, 12, 16, 58].

Обращает на себя внимание также то, что в зарубежных источниках, раскрывающих сущность используемого в оценивании портфолио, для его обозначения вводятся понятия *portfolio assessment* или *performance portfolio*, переводимые на русский язык как «портфельный метод» [161, 166, 168, 170, 173, 175, 178]. Данный метод в большинстве случаев рассматривается в качестве составляющей или разновидности «аутентичного», т. е. буквально достоверного, действительного, соответствующего подлинному, близкого к реальному состоянию, наиболее объективного и тому подобного оценивания [29, с. 48].

Аутентичное оценивание применяется в практико-ориентированном образовании и предполагает оценку определенных качеств (в рамках компетентностного подхода называемых компетенциями) обучающегося при помещении его в ситуацию необходимости решения задач, максимально приближенных к реальной жизни или практике, т. е. воссоздающих «социальный» и «предметный контекст» будущей деятельности [17]. Отличительным признаком аутентичного оценивания называют то, что оно ориентировано на отслеживание выполнения студентом действий по преодолению практических проблем, аналогичных проблемам реальной повседневной или профессиональной жизни, в ходе самостоятельной деятельности, ведущей к получению требуемого результата.

В отличие от традиционных методов при работе с портфолио обучающийся получает возможность в большей или меньшей степени самостоятельно выстраивать и осуществлять свою деятельность. Развитие субъектных качеств личности студента в связи с этим может стать одним из значимых направлений применения портфолио в современной образовательной практике, что доказывается в диссертационных исследованиях Е. Ю. Кудрявцевой [72], М. А. Пинской [115], Ю. В. Харитоновой [150]. Проведенный нами анализ дает возможность заключить, что портфолио при определенной постановке процесса его разработки может способствовать решению таких педагогических задач,

как поддержание учебной мотивации обучающихся, развитие их способности самостоятельно осуществлять весь цикл учебно-профессиональной деятельности, выстраивать его с учетом итогов внешнего оценивания и самооценивания процесса и результатов данной деятельности.

Решение обозначенных выше задач обеспечивается за счет организации педагогом особым образом выстроенной работы студента над достижением высоких результатов в его учебной или учебно-профессиональной деятельности. Рассмотрение портфолио в качестве «метода», «способа», «процесса», «сбора доказательств», «формы деятельности», «формы самостоятельной работы» неизбежно ставит вопрос о выделении основных стадий его создания. К их числу Т. Г. Новикова (с опорой на зарубежные источники) относит следующие стадии [54]:

- организация и планирование (*organization and planning*), прохождение которых служит осознанию обучающимся сущности портфолио и его статуса в процессе обучения, определению целей работы и формулировке общих правил взаимодействия с портфолио, знакомству с методикой разработки и презентации его материалов;

- собрание материалов (*collection*) в соответствии с ранее поставленной целью и задачами, выработанными правилами отбора и представления различных работ и документов, а также установленными критериями и показателями их оценивания;

- осмысление (*reflection*), состоящее в оценке субъектами образовательного процесса всего хода разработки портфолио и полученных результатов, в том числе с позиции вклада проделанной работы в процесс личностного и профессионального развития обучающегося.

Существенно не отличается от выше описанных стадий работы с портфолио очередность этапов разработки электронного портфолио, представленная И. А. Кныш и И. П. Пастуховой [60]. Данная последовательность включает в себя следующие этапы:

- сбор учебных материалов (записей, учебных продуктов) и при необходимости их «оцифровывание»;

- выбор из собранного массива тех материалов, которые лучше всего передают способности и учебно-профессиональные достижения студента;

- саморецензирование, самооценка и описание отобранных материалов, т. е. размышление о том, что именно они означают и в чем их значимость;

- презентация или представление учебных и прочих (внеучебных) полученных результатов.

С. И. Никитина, связывая процесс разработки и представления портфолио с подготовкой и презентацией обучающимся долгосрочного, индивидуального, практико-ориентированного проекта, выделяет в нем следующие этапы [95]:

1) ориентировочно-мотивационный:

- создание положительного мотивационного момента;
- осознание основных принципов создания и ведения портфолио (в том числе правил оформления документов, списка вопросов к самоанализу и образцов индивидуальных планов, особенностей наполнения портфолио работами и т. д.);
- разработка проекта (определение цели и задач, ресурсов, сроков сдачи проекта);

2) исполнительно-операционный этап:

- самостоятельная работа обучаемых над проектом с параллельным составлением портфолио и прохождением текущего контроля с целью повышения объективности заносимых в него сведений;
- промежуточное обсуждение достигнутых результатов;
- итоговое оформление проекта;

3) рефлексивно-оценочный:

- подготовка презентации портфолио с оформлением всех разделов;
- организация и проведение итоговой защиты портфолио;
- совместное оценивание выступления каждого разработчика.

Подвергнутые анализу авторские алгоритмы создания портфолио свидетельствуют, что его разработка и представление предполагают не механический сбор различных материалов, но организацию с их помощью целенаправленного и систематического осмысления студентом осуществляемой им деятельности (табл. 1). Согласно мнению зарубежных и отечественных исследователей (Ж. Э. Джонс (J. E. Jones) [168], В. К. Загвоздкин [32, 33], Л. Л. Ламм (L. L. Lamme) и С. Хайсмит (C. Hysmith) [169], П. Р. Полсон (P. R. Paulson) и К. А. Майер (C. A. Meyer) [173], Р. Дж. Тирни (R. J. Tierney), М. А. Картер (M. A. Carter) и Л. Е. Десаи (L. E. Desai) [178], Д. М. Фрейзер (D. M. Frazier) и Ф. Л. Полсон (F. L. Paulson) [164], и др.) реализация процесса обдумывания студентом собственной деятельности в психолого-педагогическом аспекте является тем ключевым признаком, который отличает разработку портфолио от простого собирания работ.

Таблица 1

Последовательность этапов разработки портфолио в представлении различных исследователей

Авторы	Целеполагание и мотивация (этап 1)	Наполнение материалами (этап 2)	Рефлексия деятельности (этап 3)	Оформление и презентация (этап 4)	Итоговое оценивание (этап 5)
1	2	3	4	5	6
Зарубежные исследователи	Organization Planning	Collection	Reflection	Этап авторами не выделен	Этап авторами не выделен
Е. В. Григоренко	Этапы мотивации и целеполагания, разработки структуры и плана	Этап сбора и оформления материалов	Этап проб в презентации портфолио	Этап презентации портфолио согласно его цели	Этап оценки результатов деятельности
В. К. Загвоздкин	Фаза формулировки проблемы или постановки открытой комплексной задачи	Фаза сбора свидетельств хода решения проблемы (достижения задачи)	Фаза подготовки портфолио к презентации (метарефлексия)	Фаза отбора материалов и оформления портфолио	Этап автором не выделен
Е. Ю. Кудрявцева	Этап знакомства с портфолио (цель, структура и т. д.)	Этап работы над портфолио с учетом плана и времени	Этап рефлексии собственной деятельности	Этап автором не выделен	Этап автором не выделен
И. А. Кныш И. П. Пастухова	Этап авторами не выделен	Этапы сбора и отбора материалов, записей и продуктов	Этап саморецензирования, самооценки, описания материалов	Этап презентации портфолио	Этап авторами не выделен

Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6
С. И. Никитина	Ориентировочно-мотивационный этап	Исполнительно-операционный этап	Рефлексивно-оценочный этап	Этап автором не выделен	Этап автором не выделен
Т. Г. Новикова М. А. Пинская А. С. Прутченков Е. Е. Федотова	Стадия организации и планирования работы с портфолио	Стадия собрания материалов портфолио	Стадия осмысления материала портфолио	Этап авторами не выделен	Этап авторами не выделен
О. Г. Смолянинова	Этап мотивации и целеполагания (обсуждения типа портфолио)	Этап разработки структуры, сбора и оформления, работы дизайнера	Этап автором не выделен	Этап презентации портфолио с ее оценкой	Публикация в локальной сети с итоговой оценкой и рефлексией
М. С. Мухина	Этап выдачи задания по сбору документации	Этап накопления работ с их учетом в карточке достижений	Этап автором не выделен	Этап автором не выделен	Этап итогового оценивания портфолио

Сущность данного обдумывания, обозначаемого как «метапознание», «самооценивание», «саморефлексия», «метакогнитивная интроспекция», «метарефлексивный анализ», «метакогнитивная интерпретация», состоит в изменении направленности действий студента. При разработке портфолио действия студента оказываются устремленными к учебно-профессиональной деятельности, выступающей в качестве основного предмета конструирования, практической реализации и систематического осмысливания. По этой причине портфолио обоснованно претендует на то, чтобы стать составляющей проектного обучения. Его связь с методом проектов отмечается в публикациях Г. Б. Голуб и О. В. Чураковой [22], В. А. Девисилова [26], Ю. О. Лободы [80], Т. Г. Новиковой, А. С. Прутченкова и Е. Е. Федотовой [105] и других авторов, указывающих на широкие возможности портфолио в организации пространства для проектной работы студента.

Вместе с тем в большинстве случаев речь идет о преимуществах портфолио, несомненных с точки зрения сопровождения «работы с информацией, хранения и систематизации промежуточных результатов, развития рефлексии для осознания и оценки учениками результатов своей» деятельности [22, с. 186–187]. Однако портфолио, в сердцевины которого помещается метакогнитивная интерпретация студентом «пройденного собственного учебного пути, точнее, способов работы, образа действий» [33, с. 9], предстает не как побочный продукт проектирования, но, скорее, как один из возможных элементов системы его организации.

Придавая большое значение необходимости гармоничного внедрения портфолио в образовательный процесс, В. К. Загвоздкин рекомендует при решении данной задачи следовать логике последнего. Работа с портфолио, по его мнению, должна осуществляться согласно следующему алгоритму [33, с. 8–9]:

- постановка открытой комплексной задачи или формулировка проблемы, вокруг разрешения которой будет создаваться портфолио (связана с достижением договоренности между субъектами образовательного процесса по поводу цели работы и обязательной фиксацией последней в письменной форме);
- сбор и разработка свидетельств определенного хода разрешения проблемы или достижения поставленной задачи (предполагает такую организацию данных процессов, в результате которой стала бы понятна структура процесса учения для внешнего наблюдателя);

- подготовка к презентации портфолио, т. е. придание его материалам той формы, которая может быть представлена вовне (основана на метакогнитивной интерпретации студентом цели и задач, методов и средств, содержания и результатов собственной деятельности);

- окончательное оформление портфолио (предполагает отбор тех материалов, которые будут презентованы студентом, с обязательным обоснованием каждого сделанного выбора).

Такая последовательность, в общих чертах отражая уже представленные выше подходы к созданию портфолио, вместе с тем дает возможность выявить отличительные особенности данной работы. Перечислим некоторые из этих особенностей:

- усиление значимости совместной работы обучающегося и педагога в создании условий разработки и представления портфолио (это отражается в постановке цели и задач, разработке критериев отбора материалов, стандартов оценивания фиксируемых с их помощью результатов и т. д.);

- акцентирование внимания на необходимости повышения с помощью материалов портфолио ясности структуры деятельности студента (это отражается в требованиях обязательного письменного оформления цели, подборки материалов, способных сделать процесс учения «видимым» для любого пользователя, обоснования выбора этих материалов и т. д.);

- признание важности осмысливания обучающимся выявленных индивидуальных характеристик осуществляемой деятельности на каждом ее этапе с целью нахождения ответа на вопрос: как я учусь? (последний предполагает осмысливание частных вопросов: каким образом я ставил цель? как я обдумывал проблему? с помощью каких методов и средств организовывал свою работу? насколько эффективной была выбранная мной методика? и т. п.).

Возможности портфолио как метода приобретают особое значение в условиях внедрения в систему профессионального образования компетентностного подхода. Данный подход, фиксируя внимание на компетенциях как на тех результатах профессиональной подготовки, которые отражают способность студента «применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [145], согласно мнению исследователей, находит отображе-

ние в изменении характера учебно-профессиональной деятельности обучающегося. Последняя, «обретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом освоения» [31, с. 16]. Особенность такого учения проявляется в его ориентированности на овладение студентом «способами деятельности еще в процессе ее конструирования», в связи с чем на первый план, в том числе при организации оценочной процедуры, выдвигаются «учебные действия (действия по решению учебных задач)», вне которых приобретаемые знания, умения, качества личности «теряют свою силу» [114, с. 91–92].

Компетентностно ориентированная профессиональная подготовка, в большей степени нацеленная на овладение студентом не только профессиональным содержанием, но также алгоритмом учебно-профессиональной деятельности через осмысление приобретенного опыта решения учебных или квазипрофессиональных задач, требует, в свою очередь, специальной организации образовательного процесса. Согласно нашим представлениям, предметом взаимодействия педагога с обучающимся должны стать «выделение средств и методов, используемых в процессе решения задач, анализ осуществленного действия, определение причин затруднений, корректировка средств и способов достижения цели» [157, с. 9], а само взаимодействие – происходить в режиме постоянной совместной деятельности.

Портфолио, согласно третьему аспекту (см. рис. 1) представляемое в качестве особого способа организации взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса, удовлетворяет всем относимым к нему требованиям. Анализ современных иностранных источников свидетельствует о том, что в основу идеи портфолио кладется определенная образовательная философия. Зарубежные специалисты видят в нем нечто большее, чем просто собрание работ или альтернативный способ оценивания: идея портфолио, по их мнению, тесно связывается с так называемым портфолио-процессом. Он представляет собой особую совокупность процессов обучения и учения, а также способов коммуникации между педагогом и обучающимися, выстраиваемую вокруг формы «портфолио» и создающую наиболее благоприятные условия для реализации заложенного в ней потенциала.

Нередким является применение уже отечественными специалистами понятия «портфолио» для обозначения инновационной техно-

логии как «интегративной системы, включающей упорядоченное множество операций и действий» [152, с. 48] или «системной совокупности и порядка функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, необходимых для достижения педагогических целей» [57, с. 117]. Особенности влияния портфолио на образовательный процесс находят отражение также в таком вводимом российскими исследователями понятии, как «культура портфолио» [60], под которой понимается специфическая система норм взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе решения единых для них образовательных задач в контексте разработки обучающимся «портфеля достижений».

Реализация нормативного или прескриптивного подхода применительно к изучению портфолио студента находит отражение в том, что специалистами дается не только многостороннее описание его сущности, структуры, функций, но также разрабатывается совокупность рекомендаций относительно того, как должно быть устроено портфолио и в каких условиях применяться. Обобщение имеющихся в настоящее время немногочисленных отечественных исследований портфолио-процесса позволяет выделить те специфические характеристики, которыми должно обладать образовательное взаимодействие, выстраиваемое при разработке портфолио. Их соблюдение призвано «согласовывать деятельность учения и преподавания, свести их в определенное единство, синхронизировать» [68, с. 193].

Среди основных требований к организации портфолио-процесса можно назвать следующие:

- ненасильственное привлечение студента к процессу познания и практической деятельности через активизацию его мотивации, в том числе за счет предоставления ему возможности самостоятельного выбора способов освоения содержания, вида учебных работ и форм предъявления их итогов;

- изменение методики и содержания целеполагания, осуществляемого в ходе совместной деятельности педагога и обучающегося и содержательно ориентированного на достижение результата в виде «умения учиться», «исследовать сложные проблемы», «осознавать потребность в новом знании», «восполнять имеющиеся пробелы» и т. п. [105, с. 151; 128, с. 2];

- обучение в ходе и посредством выполнения аутентичных заданий, актуализирующих личный учебно-профессиональный и профессиональный опыт обучающегося и отражающих содержание и структуру задач осваиваемой им профессиональной деятельности, обеспечивающих «контекстуальную подлинность» [106, с. 184] образовательного процесса;

- активизация процессов самоопределения студента и усиление его субъектной роли при решении задач планирования и реализации учебно-профессиональной деятельности, в том числе за счет переноса акцентов с внешнего оценивания на взаимное и самооценивание, «замены соревнования или соперничества самокоррекцией и самовоспитанием» [10, с. 44];

- «признание индивидуальных различий» [106, с. 184] учащихся и создание возможности для лучшего их узнавания преподавателем посредством регулярного общения по поводу их деятельности, в процессе которого возможны корректировка их знаний и практических действий, разрешение имеющихся учебных проблем, определение траектории их дальнейшего движения;

- паритетность субъектов образовательного процесса, признаваемых активными и равноправными партнерами в организации и осуществлении совместной деятельности, с приоритетом самостоятельного обучения при направляющей функции педагога;

- признание важности не столько результата творческого поиска и совместной деятельности, сколько их процесса, в котором через реализацию законов проблемного и проектного обучения, через совместное «принятие ответственных решений на основе методологии научного поиска» [129, с. 10] формируется представление о «диалогическом способе восхождения к истине» [10, с. 44], «обеспечивается развивающий и деятельностный подход в познании мира» [157, с. 9];

- формирование особой образовательной среды, создающей наиболее благоприятные условия для реализации выше обозначенных требований (в том числе регулярные, открытые и гласные обсуждения портфолио), а также выявление достижений и проблем работы образовательного учреждения на основе анализа их содержания и т. д. [60, с. 66].

Являясь формой «аутентичного оценивания», портфолио, таким образом, требует организации «аутентичного» образовательного процесса как «взаимодеятельности педагогов и учащихся, той технологи-

чески продуманной среды, которая способствует наибольшей эффективности» оценивания [21, с. 207]. Связано это с тем, что именно такой процесс, характеризуемый авторами как «естественное взаимодействие», «диалоговое общение» или «непрерывное действие», призван обеспечить наиболее благоприятные условия для системного развития «когнитивно-личностных» и «деятельностных» качеств обучаемого, а также для их диагностики [106, с. 180; 151, с. 38].

Существенным в портфолио необходимо признать то, что, находясь в тесной взаимосвязи с такими новыми образовательными ориентирами, как компетенции [91, 97, 128, 154], обучение в течение всей жизни [54], аутентичное [159, 172], динамическое [29] и включенное оценивание [175], построение «индивидуальных образовательных маршрутов» [109], оно должно рассматриваться как элемент целостной образовательной стратегии. Результаты проводящихся исследований подтверждают, что применение портфолио должно быть вписано в изменение концепции деятельности образовательного учреждения, а также содержания и методики образовательного процесса, вне которого оно теряет оценочный и развивающий потенциал.

Вероятно, по этой причине портфолио признается «одним из трех основных трендов образования» [180] конца XX и начала XXI вв., хотя, на наш взгляд, такое определение несколько преувеличенно трактует его возможности на данном этапе развития системы отечественного профессионального образования. Теоретические основы применения портфолио в образовательном процессе, находящиеся на стадии своего становления, не обнаруживают предпосылок для возведения его в ранг инновационной технологии. Скорее, они свидетельствуют, что портфолио есть элемент в рамках новой парадигмы выстраиваемого образовательного процесса, который отвечает целой совокупности задач, стоящих перед ним на настоящем этапе (т. е. таких задач, как формирование и оценивание учебно-профессиональных достижений студента, перевод его учебно-профессиональной деятельности из созидательно-описывающей в проектную, актуализация проблемного потенциала содержания профессиональной подготовки, ее насыщение элементами осваиваемой профессиональной деятельности и т. д.).

Тенденции развития отечественного профессионально-педагогического образования, а также ключевые направления повышения ка-

чества деятельности образовательных учреждений по подготовке педагогов профессионального обучения, отображаемые П. Ф. Кубрушко [70], Г. М. Романцевым [124], Е. В. Ткаченко [140], В. А. Федоровым [146] и другими исследователями, требуют изучения и разработки соответствующих им инструментальных средств, дающих возможность вывести педагога на новый уровень его взаимодействия с обучающимися. В данном взаимодействии он должен сменить роль источника информации на роль «организатора-методиста, психолога профессионального образования и менеджера образовательной деятельности» [124, с. 33], обеспечивающего развитие «самоуправления, самообразования, самообучения» студента [140, с. 20] и т. п.

Портфолио, будучи одним из таких инструментальных средств, предоставляет педагогу широкие возможности по проектированию, конструированию и организации учебно-профессиональной деятельности студента, предметом которой выступит не готовая система профессионально значимых знаний, умений и навыков, но рефлексивно выявляемый и оформляемый метод осуществления теоретических и практических действий. В свою очередь овладение таковым признается одним из ключевых факторов профессиональной подготовки и дальнейшей деятельности компетентного педагога профессиональной школы.

1.2. Подходы к классификации разновидностей портфолио

Отсутствие официально закрепленных требований к организации и осуществлению работы над портфолио на начальных этапах его внедрения в практике деятельности зарубежных школ и развертывание в этих условиях широкой экспериментальной работы обусловили не только разность трактовок понятия «портфолио», но и появление большого многообразия его разновидностей. Во многом по этой причине актуальным в настоящее время представляется выделение классификационных признаков, которые бы дали возможность представить всю их совокупность в систематизированном виде.

Следует признать, что наиболее часто цитируемой в зарубежной, а за ней и в отечественной педагогической литературе является классификация разновидностей портфолио по содержанию и цели использования включаемых в него материалов, в ряде источников име-

нуемая «типологией “от ученика”» [102, с. 60]. Однако, несмотря на ее существование, вопрос определения содержания портфолио (перечня входящих в него материалов), а также принципа его организации (способа выстраивания данных материалов в определенном порядке), являясь одним из наиболее часто обсуждаемых исследователями, до сих пор не получил однозначного ответа.

В качестве доказательства этому можно привести образовательную практику Австралии, Великобритании и США, предполагавшую использование накопителей материалов, которые преследовали единую цель представления как можно более расширенных данных о достижениях обучающегося, но при этом различались способом такого представления. Речь идет об «отчетах» как о коллекциях официальных документов в виде особых форм, заверяющих ту или иную информацию, и о «портфолио» как о собраниях учебных и внеучебных работ, которые могли включать в себя также описания официального характера.

Существующая в настоящее время в зарубежной литературе классификация разновидностей портфолио по содержанию и цели использования включаемых в него материалов предполагает выделение рабочего портфолио или портфолио документов (*working portfolio* или *documentation portfolio*), портфолио процесса (*process portfolio*), показательного портфолио (*showcase portfolio*) и оценочного портфолио (*evaluation portfolio*) [172]. В работах некоторых отечественных авторов [128, с. 3] данный перечень дополняется портфолио-коллектором, портфолио отзывов и портфолио достижений (табл. 2).

Можно заметить, что в основание приведенной классификации положен неслучайный и существенный признак портфолио – его содержание, однако способ интерпретации данного признака вызывает ряд вопросов. Они касаются, прежде всего, соблюдения требования о взаимном исключении выделенными разновидностями друг друга (например, следует ли (и если следует, то как) разграничивать оценочное и портфолио отзывов, показательное и портфолио достижений?). Что касается последнего вида, то он занимает в представленном перечне неоднозначное положение, так как в российской практике нередко приравнивается к собственно портфолио: под таковым, как отмечалось выше, предложено понимать портфель индивидуальных образовательных или профессиональных достижений.

Таблица 2

Характеристика разновидностей портфолио по содержанию
и цели использования материалов

Разновидность	Содержание	Цель использования
<i>Зарубежная педагогическая теория и практика</i>		
Портфолио документов (рабочее или документация)	Учебные работы и иные идентифицированные материалы, собранные за определенный период времени	Отслеживание динамики развития студента, доказательство его прогресса в заданной области, а также достижения поставленных образовательных задач
Портфолио процесса	Совокупность материалов, отражающих особенности прохождения студентом отдельных этапов или всего учебного процесса в целом	Отслеживание динамики учебной или учебно-профессиональной деятельности и особенностей отдельных ее этапов с фиксацией достигнутых на каждом из них результатов
Показательное портфолио	Лучшие работы студента, отобранные им самим, а также педагогами за весь период его обучения	Представление системы значимых достижений студента в различных областях его деятельности, а также демонстрация достигнутого им уровня
Оценочное портфолио	Материалы оценочного и рефлексивного характера, результаты прохождения диагностических и контрольно-измерительных мероприятий	Всесторонняя оценка результатов учебной или учебно-профессиональной деятельности студента, определение его рейтинга и учебного статуса
<i>Отечественная педагогическая теория и практика</i>		
Портфолио-коллектор	Учебные материалы, авторство которых не принадлежит студенту	Накопление всех используемых студентом в работе материалов
Портфолио отзывов	Документы-характеристики деятельности студента, представленные субъектами образовательного процесса	Формирование целостного представления о студенте как о субъекте учебной или учебно-профессиональной деятельности
Портфолио достижений	Материалы, которые демонстрируют особые достижения и успехи студента в учебной или учебно-профессиональной деятельности	Демонстрация специфических достижений студента, обеспечение прохождения им процедур конкурсного отбора или аттестации

Кроме того, в портфолио достижений отечественными исследователями предлагается включать три раздела («раздел документов», «раздел работ» и «раздел отзывов»), аналогичных его самостоятельным разновидностям [126]. Первые два выполняют задачу представления того результата, который был зафиксирован в документированных свидетельствах его достижения (документах) или в реальных продуктах деятельности студента (работах). Различие между ними, по-видимому, равноценно различию между описанными выше формами «отчета» и «портфолио». В последнем разделе через механизмы оценивания и самооценивания полученных в ходе учебной или учебно-профессиональной деятельности результатов регистрируется отношение субъектов образовательного процесса к достижениям обучающегося, удостоверенным собранными им материалами. По мнению исследователей, таким образом выстроенное портфолио позволит отслеживать индивидуальные образовательные достижения студента за счет внесения в него всего возможного разнообразия материалов, их фиксирующих.

Наконец, включение в оценочное портфолио помимо итогов внешнего оценивания результатов самооценивания разработчиком портфолио собственной деятельности обуславливает (в логике предложенной классификации) необходимость рассмотрения еще одной его разновидности – «рефлексивного портфолио» или «дневника самооценки». Оно упоминается рядом отечественных исследователей как необходимое [10, с. 42; 12, с. 170; 22, с. 183; 119, с. 7]:

- для развития самооценочной деятельности собственника портфолио;
- раскрытия динамики его личностного развития и отслеживания результативности его деятельности в количественном и качественном планах;
- для сбора материалов, свидетельствующих о самооценке достижения поставленных целей, особенностей хода и результатов работы с различными источниками информации, а также о собственных ощущениях, размышлениях и впечатлениях разработчика портфолио и т. д.

Необходимо особо заострить внимание на том, что перечисленные выше разновидности портфолио ориентированы на отображение

различных свидетельств целенаправленной активности обучающегося, однако в них одинаково претворяется накопительное или суммативное представление результатов его деятельности. Согласно выражаемому нами мнению, преобразование портфолио накопительного вида в портфолио рефлексивного вида возможно, что косвенно доказывается Т. В. Рюминой [127], но оно не связано непосредственно с изменением его содержания и наоборот. По причине этого неверным будет являться приравнивание рассмотренного нами портфолио рефлексивного вида к рефлексивному портфолио.

Рефлексивное портфолио в большинстве работ предстает совокупностью материалов, отображающих итоги самооценивания его разработчиком себя или собственной деятельности, т. е. отличается составом своих материалов [89, 90, 153]. В противовес этому выделенные нами аспекты портфолио не акцентируют внимание на его содержательных, структурных, функциональных и других особенностях, но являются обобщением, вбирающим смыслы всех определений портфолио (в качестве средства, метода и технологии), даваемых различными источниками. Аспекты портфолио позволяют исследовать портфолио как целостное явление, отвечающее происходящим в профессионально-педагогическом образовании процессам. Таким образом, согласно выражению В. С. Леднева, может быть обеспечено построение модели портфолио в двух «плоскостях информационного моделирования»: структурной и плоскости динамики [78, с. 9].

В продолжение проводимого анализа следует отметить, что ряд отечественных исследователей предлагает рассматривать описанную выше классификацию из четырех разновидностей портфолио («портфолио документов», «портфолио работ», «портфолио отзывов» и «рефлексивное портфолио») не столько в качестве классификации, сколько в качестве сущностного основания, дающего возможность представить структуру такого портфолио, каким оно должно быть (табл. 3). Им предлагается считать наиболее полную по составу разновидность так называемых «комплексных моделей» портфолио, включающую в себя все указанные разделы, рассматриваемые в данной систематизации в качестве его «простых моделей» [126].

Таблица 3

Характеристика разновидностей портфолио по виду отображаемых в его материалах данных («простые модели» портфолио)

Разновидность	Содержание	Цель использования	Преимущества	Недостатки
1	2	3	4	5
Портфолио документов	Сертифицированные документы, которые демонстрируют индивидуальные учебные, учебно-профессиональные или профессиональные достижения в различных областях	Предоставление документированных свидетельств достижения определенного уровня образования (развития компетенций) или профессионального мастерства	Может стать эффективным механизмом определения образовательного рейтинга студентов, активно использоваться в процедурах аттестации обучающихся или работающих	Не дает представление о процессе развития автора портфолио, обо всем разнообразии его учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности (индивидуальном стиле, направленности и др.)
Портфолио работ	Разнородные работы, отражающие продуктивный результат учебной, учебно-профессиональной или профессиональной, внеучебной или внепрофессиональной деятельности	Предоставление продуктивных свидетельств достижения определенного уровня образования (развития компетенций) или профессионального мастерства	Дает широкое и целостное представление о динамике учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности за определенный период	Качественная оценка портфолио может дополнить количественные результаты диагностики, но слабо соответствует требованию их формализации

Окончание табл. 3

1	2	3	4	5
<p>Портфолио отзывов</p>	<p>Заметки, характеристики, рекомендации, объяснения и пояснения, отзывы и рецензии, письма, другие документы внешних пользователей портфолио, содержащие оценку деятельности его работника</p>	<p>Формирование целостного представления об оценивании процесса и результатов учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности сторонами лицами</p>	<p>Повышает уровень осознанности учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности, расширяет возможности управления ею и усиливает объективность оценивания</p>	<p>Сложность применения количественной и качественной оценок в силу предоставления в отчетах данных, слабо соответствующих требованиям формализации результатов оценивания</p>
<p>Рефлексивное портфолио</p>	<p>Составленные разработчиком портфолио заметки, характеристики, рекомендации, объяснения и пояснения, эссе, резюме, самоотчеты, рефлексивные дневники и т. д.</p>	<p>Формирование целостного представления об оценивании процесса и результатов учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности разработчиком портфолио</p>	<p>Повышает уровень осознанности учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности, активизирует рефлексию, расширяет возможности управления своим развитием</p>	<p>Сложность применения количественной и качественной оценки в силу предоставления данных, слабо соответствующих требованиям формализации результатов оценивания</p>

В числе называемых исследователями оснований выделения разновидностей портфолио, имеющих, на наш взгляд, значение для теоретической и практической деятельности в области образования, необходимо обозначить следующие:

- признак перспективности использования портфолио, чье содержание может быть полезным в течение близкой и средней (тактическое портфолио) или дальней (стратегическое портфолио) перспективы;

- признак охвата разработчиков портфолио, по которому выделяют персональное или индивидуальное портфолио, групповое портфолио и портфолио учебного класса, академической группы или рабочего коллектива;

- признак доминирующего содержания материалов портфолио, которые могут иметь информативный (информативное портфолио), оценочный (оценочное портфолио) или творческий (креативное портфолио) характер;

- признак охвата содержания, согласно которому выделяют портфолио, создаваемые в рамках одной предметной области, системы дисциплинарных и междисциплинарных курсов или всего содержания, осваиваемого за весь период обучения;

- признак тенденции применения портфолио, находящей отражение в его материалах, которые могут фиксировать результативные (результативное портфолио) или процессуальные (технологическое портфолио) характеристики деятельности его разработчика;

- признак сопровождения учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности, согласно которому выделяются текущее портфолио, собираемое в процессе деятельности, и общее портфолио, подытоживающее результаты данной деятельности и являющееся переработкой текущего;

- признак сроков подготовки портфолио, в качестве которых могут выступать сроки выполнения конкретных работ (краткосрочное портфолио), отдельные учебные или рабочие периоды (среднесрочное портфолио), весь срок обучения в образовательном учреждении или профессиональной деятельности (долгосрочное портфолио);

- признак уровня самостоятельности автора при разработке портфолио, по которому выделяют формализованное (портфолио обучающего типа), содержащее инвариант или обязательный компонент, формируемый под руководством педагога, работодателя или аттестационной комиссии,

и неформализованное (портфолио изучающего типа), включающее в себя вариативный компонент, формируемый автором самостоятельно.

По целевой аудитории разграничивают «портфолио-собственность», разрабатываемое для себя, и «портфолио-отчет», разрабатываемое для его представления внешним пользователям. Уточняющим дополнением к данной классификации может служить разделение всех разновидностей портфолио на группу «от ученика» и группу «от учителя» или «от адресата». Первое из них уже было рассмотрено выше, а второе, предложенное Министерством образования и науки Великобритании и позволяющее определить, с какой целью создается портфолио и в каких условиях оно может быть использовано педагогом (в том числе профессиональной школы), предполагает выделение следующих видов портфолио [102, с. 60–61]:

- портфолио учебного планирования для получения дополнительной информации о студенте или группе с целью планирования работы с ними на семестр или учебный год;
- портфолио развития для наблюдения за динамикой успехов и особенностями развития обучающегося или группы на основе анализа их учебных работ и самооценки полученных результатов;
- показательное портфолио для выявления наиболее ярко проявляющихся способностей и возможностей студента или группы через оценку их лучших работ, выполненных на определенном этапе обучения;
- портфолио подготовленности для определения готовности обучающегося к выпуску через анализ материалов, демонстрирующих овладение им основными компетенциями в требуемых предметных областях;
- портфолио трудоустройства для выявления готовности будущего работника к выходу на рынок труда и самостоятельной профессиональной деятельности через оценивание его рабочих качеств, отраженных в материалах портфолио;
- портфолио с целью поступления в вуз для оценивания возможностей будущего студента по освоению образовательных программ учебных заведений следующих уровней системы образования.

Представленная классификация позволяет, в свою очередь, увидеть широту возможностей использования портфолио в образовательной практике: в настоящее время оно применяется за рубежом на различных ступенях общеобразовательной и профессиональной подготовки, становясь связующим звеном как между различными уровнями системы образования, так и между образовательной сферой и рынком труда.

Возникновение новых разновидностей портфолио, инициируемое практическими потребностями не только общеобразовательной школы, но также запросами системы профессионального образования, сферы бизнеса и производственной среды в последние годы становится характерным и для отечественного образования.

Связано это с тем, что идея применения портфолио созвучна актуальной образовательной идее «обучения в течение всей жизни» (англ. *long life education*), в котором ему отводится функция сопровождения перехода специалиста от одной стадии своего личностного и профессионального развития к другой. Иными словами, портфолио призвано стать одним из элементов системы по обеспечению преемственности разных этапов профессиональной подготовки за счет выполнения задач по планированию, отслеживанию и корректировке образовательного или профессионального маршрута обучающегося или молодого профессионала, а также оно может служить доказательством его соответствия установленным на каждом этапе образования требованиям [119]. Косвенным подтверждением этому может являться следующий распространенный подход к систематизации разновидностей портфолио (табл. 4).

Очевидно, что наиболее разработанными и разнообразными являются подходы к классификации видов студенческого портфолио. Помимо выше представленных к ним можно отнести систематизацию портфолио студента по признаку назначения его разработки и представления (табл. 5). На основе студенческих портфолио, представляемых в форме дневника и различаемых по цели сопровождения учебно-профессиональной деятельности, могут создаваться следующие его варианты:

- портфолио в форме дневника достижений, включающее в себя собранную за определенный период обучения на основе личного выбора студента коллекцию лучших работ с целью отслеживания его прогресса;
- портфолио в форме дневника-отчета, в котором представляется широкий спектр студенческих работ (как формализованных, так и неформализованных) с целью оценивания выполнения студентом образовательной программы;
- портфолио в форме дневника самооценки, содержащее не только работы студента, но также оценочные материалы к ним (в виде резюме и аннотаций, пояснений и объяснений, характеристик и т. д.) с целью развития навыков самооценочной деятельности.

Характеристика разновидностей портфолио
по сферам его применения

Сфера применения	Разновидность	Основные направления использования
Образовательные учреждения общего образования	Портфолио по предмету	Отслеживание процесса освоения учеником содержания конкретной дисциплины
	Портфолио развития	Отслеживание процесса освоения учеником содержания всего школьного образования, а также динамики его личностного развития
	Портфолио выпускника	Доказательство освоения учеником необходимого и требуемого содержания школьного образования и обоснование выбора направления дальнейшего обучения
Образовательные учреждения профессионального образования	Портфолио абитуриента	Доказательство готовности абитуриента к освоению содержания образования и обоснование выбора направления обучения
	Студенческое портфолио	Отслеживание процесса освоения студентом содержания образования, осуществления основных видов учебно-профессиональной деятельности, а также личностного и профессионального развития
	Портфолио трудоустройства	Доказательство освоения студентом требуемого содержания образования и обоснование его готовности к самостоятельной профессиональной деятельности
Сфера профессиональной деятельности	Портфолио специалиста	Отслеживание решения конкретных профессиональных задач, освоения отдельных видов профессиональной деятельности, а также личностного и профессионального развития работника, обоснование возможности его аттестации

Таблица 5

Характеристика разновидностей студенческого портфолио по назначению его разработки и представления

Разновидность	Назначение разработки и представления	Содержание	Возможные варианты
1	2	3	4
Портфолио учебного курса, предмета или дисциплины	Сбор, хранение и обработка материала по предмету с целью его осмысления, анализа внутренних связей дисциплины, контроля и оценки результатов	Учебные материалы в виде выписок, конспектов или ксерокопий первоисточников с фиксацией на них особенностей понимания их содержания	Портфолио темы, дела, занятия, модуля
Портфолио подготовки к зачету или экзамену	Сбор, хранение и обработка материала по дидактическим единицам стандарта с целью их освоения при подготовке к аттестационным мероприятиям	По каждой дидактической единице образовательного стандарта учебные материалы в виде планов, выписок, конспектов, аннотаций и т. п.	Портфолио курса, предмета, дисциплины, подготовки
Портфолио практики	Сбор, хранение и обработка материалов, полученных до, во время и после прохождения практики, с целью фиксации ее хода и результатов	Программа и дневник практики, план-отчет о проведенных мероприятиях, анализы нормативной базы, образцы продуктов деятельности и др.	Портфолио практики, стажировки
Портфолио исследовательской работы	Сбор, хранение и обработка материалов, полученных до, во время и после проведения исследования, с целью фиксации его хода и результатов	Информационные материалы по теме, варианты методологического аппарата, образцы глав и параграфов, выводы и результаты исследования и др.	Портфолио проекта, конкурса, конференции

Окончание табл. 5

1	2	3	4
Портфолио творческих работ	Сбор, хранение и обработка материалов, свидетельствующих о ходе и результатах творческой деятельности студента и его креативных способностях	Эссе и сочинения, авторские стихи и песни, фотографии продуктов деятельности, статьи и тезисы, рисунки, изобретения и патенты и др.	Научное, музыкальное литературное, спортивное портфолио
Портфолио самопознания	Сбор, хранение и обработка материалов, свидетельствующих о развитии способностей к самопознанию, самооцениванию и самоконтролю	Подбор диагностик, результатов их проведения и обработки полученных данных, а также проектирование работы по самовоспитанию и самообразованию	Портфолио развития, самооценки, рефлексивное портфолио
Портфолио достижений	Сбор, хранение и обработка материалов, фиксирующих отличительные результаты деятельности и их многосторонний анализ студентом	Почетные грамоты, благодарственные письма, удостоверения и знаки поощрения, вырезки из газет и журналов, самоотчеты и планы развития и др.	Комплексное портфолио, портфолио документов, портфолио отзывов

Примечание. Классификация студенческого портфолио по назначению взята из работы Л. Н. Вахрушевой [14].

На настоящем этапе, когда компьютерная коммуникация и информационные технологии начинают широко применяться при решении образовательных задач, актуальным становится ведение обучающимся цифрового или электронного (*e-portfolio*) и онлайн-портфолио (*on-line portfolio*). Они представляют собой разновидности портфолио, организация, хранение и обновление которых осуществляются с использованием программного обеспечения, позволяющего оптимизировать данные процессы и облегчить доступ к содержанию портфолио заинтересованным пользователям, в том числе потенциальным работодателям [60]. Различие между ними состоит в выборе формы представления материалов: либо в электронном виде на специальных цифровых носителях (электронное портфолио), либо в виде веб-сайтов, баз данных и порталов (онлайн-портфолио).

Несмотря на специфичность, на указанные виды портфолио возлагается решение задач, с которыми можно справиться, используя его бумажную форму. Однако они вряд ли заменимы в статусе «новых технологий мониторинга и оценивания учебных достижений студентов» в рамках дистанционной подготовки, «электронного образования (*e-learning*) и образования онлайн (*online-learning*)» [59, с. 21]. По этой причине в последние годы наблюдается их быстрое и широкое распространение в мировой образовательной практике, тогда как в России только пытаются вводить отдельные элементы данных портфолио в профессиональную подготовку, а также в процедуры аттестации кадров.

В завершение проводимого обзора необходимо отметить, что некоторыми отечественными исследователями производятся попытки (на наш взгляд, не всегда удачные с точки зрения полноты и универсальности получаемого результата) выработать классификацию разновидностей портфолио, используемого на всех этапах профессиональной подготовки и деятельности педагогов. Так, при опоре на группировку по двум описываемым Е. В. Григоренко признакам [23] (субъект и вид практико-результативной деятельности), используемое в профессионально-педагогическом образовании портфолио может быть отнесено к одной из следующих групп:

- индивидуальное портфолио абитуриента, студента (бакалавра, специалиста или магистранта), выпускника, аспиранта или докторанта;
- групповое портфолио студенческой группы;
- индивидуальное портфолио лаборанта, методиста, преподавателя или административного работника образовательного учреждения;
- групповое портфолио кафедры, факультета, института, административного подразделения или образовательного учреждения в целом.

Каждое из них может рассматриваться как принадлежащее к одной из описываемых ниже разновидностей (табл. 6), хотя перечень таких с учетом требований педагогической теории и практики, на наш взгляд, может быть усовершенствован.

Таблица 6

Сравнительная характеристика разновидностей портфолио специалиста (педагога) (по Е. В. Григоренко и Л. М. Макаровой)

Разновидность	По признаку назначения (Е. В. Григоренко)	По признаку цели создания (Л. П. Макарова)
Портфолио достижений	В рамках предложенной автором классификации не выделено	Отражает успехи и достижения разработчика и направлено на повышение его личного и профессионального статуса
Методическое портфолио	В рамках предложенной автором классификации не выделено	Включает в себя собранные или созданные методические и дидактические материалы в различных областях деятельности
Практико-ориентированное портфолио	Содержит материалы, отражающие процесс и результаты практической деятельности	В рамках предложенной автором классификации не выделено
Проблемно-исследовательское портфолио	Используется для сбора материалов, получение или подготовка которых сопровождается научно-исследовательскую деятельность	Отражает процесс и результаты научно-исследовательской деятельности (участие в научных мероприятиях и исследованиях)
Проблемно-ориентированное портфолио	Является средством повышения качества процесса и результатов решения проблемы теоретического или практического характера	В рамках предложенной автором классификации не выделено
Рефлексивное портфолио	В рамках предложенной автором классификации не выделено	Раскрывает состояние и динамику личностного и профессионального развития за определенный период
Тематическое портфолио	Посвящено разработке различных аспектов конкретных предметной, методической, дидактической, воспитательной и других тем	Создается в процессе работы по теме или разделу преподаваемой дисциплины, методическому или исследовательскому проекту

В качестве примера, ценного с точки зрения развития идеи применения портфолио как элемента системы подготовки педагогических кадров «в течение всей жизни», можно привести систематизацию видов портфолио педагога, описываемую в работах М. А. Пинской. Обращение к зарубежному опыту использования портфолио в профессионально-педагогическом образовании позволило автору выделить следующие его разновидности [116, с. 3]:

- портфолио студента-педагога, показывающее его готовность к самостоятельной профессиональной деятельности и востребованное потенциальными работодателями при окончании им образовательного учреждения;
- профессиональное портфолио педагога, служащее основанием для получения сертификата на преподавание или используемое при прохождении им повторных аттестации и лицензирования;
- категорийное портфолио, являющееся одним из оснований для определения размера заработной платы работающего педагога и предъявляемое им администрации образовательного учреждения и в инстанции, компетентные в решении вопроса об определении его категории;
- портфолио учебного процесса (учебного планирования), отражающее динамику учебных достижений отдельных обучающихся и всего класса (группы) и служащее основанием для оценки собственной деятельности и реализуемой образовательной программы, а также организации работы с родителями, администрацией, остальными педагогами и т. д.

Вероятно, не будет ошибкой утверждать, что многие из рассмотренных выше авторских подходов к классификации разновидностей портфолио также могут быть применимы при систематизации видов портфолио педагога. В частности, речь можно вести о текущем и общем; тактическом и стратегическом; результативном и технологическом; формализованном и неформализованном; бумажном, электронном (цифровом) и онлайн; индивидуальном, групповом и коллективном; информационном, оценочном и креативном; краткосрочном, среднесрочном и долгосрочном; простом (документов, работ, отзывов и рефлексивном) и комплексном и других портфолио педагога. Кроме того, самостоятельному рассмотрению должна быть подвергнута такая его разновидность, как аттестационное портфолио.

В заключение отметим, что значимость всех рассмотренных классификаций состоит в том, что они позволяют систематизировать знание о портфолио как об инструменте, включенном в реальный образовательный процесс и профессионально-педагогическую деятельность. Как показывает проведенный нами обзор, введение каких-либо единых группировок всех существующих его разновидностей в настоящее время вряд ли возможно. Вместе с тем решение данной проблемы отвечает потребности выработки минимума универсальных рекомендаций по поиску ответа на вопросы, связанные с разработкой портфолио и его практическим использованием.

Основываясь на исследованиях американских специалистов в области аутентичного оценивания (Д. Баум (D. Baume) [160], Дж. Мюллер (J. Mueller) [172] и др.), к числу таких вопросов мы предлагаем относить следующие:

- для чего будет использоваться портфолио, т. е. каковы будут цель и задачи его применения?
- какие материалы будут включаться в портфолио, т. е. каким будет его содержание?
- кто будет разрабатывать портфолио, отбирая входящие в него материалы, т. е. кто будет его разработчиком?
- кем будут предоставляться материалы, вносимые в портфолио, т. е. каковы будут источники его пополнения?
- кто будет определять требования к содержанию портфолио и качеству вносимых в него материалов, т. е. кто будет его рецензентом?
- при соблюдении каких требований внесение материалов в портфолио будет обоснованным, т. е. каковы будут критерии их отбора?
- насколько вносимые в портфолио материалы будут формализованы, т. е. будет ли иметь место в нем вариативный компонент?
- каким образом будет происходить отбор материалов в портфолио, т. е. будет ли разрабатываться его черновой вариант?
- в течение какого срока будет создаваться и использоваться портфолио, т. е. каковы будут длительность и перспектива его применения?
- в соответствии с какими принципами будет определяться организация портфолио, т. е. какова будет его структура?
- кто будет обладать портфолио, хранить его и обеспечивать доступ к нему, т. е. кто будет его владельцем и пользователем?
- будут ли при работе с портфолио использоваться программные средства, т. е. какова будет его форма? и т. д.

1.3. Функциональный статус портфолио в современной образовательной практике

Выявленная неоднозначность понимания места портфолио в образовательном процессе сопряжена с многообразием представления специалистами не только его разновидностей, но также состава и характера выполняемых им функций. Вместе с тем не вызывает сомнений, что наиболее распространенным является рассмотрение возможностей портфолио в контексте исследования истории возникновения, оформления и развития в зарубежной образовательной практике технологий альтернативного оценивания. Интерес к ним зародился в странах Европы и США примерно в один период – в середине – конце XX в., при этом наилучшая проработка данного вопроса приписывается исследователям из Великобритании и Австралии, раньше других обратившихся к нему [147, с. 171].

В 1984 г. Министерством образования и науки Великобритании был опубликован официальный документ «Отчеты о достижениях: постановка задач». Он определил местным органам власти цель разработки и внедрения данных отчетов в практику работы образовательных учреждений, в том числе средних школ, как инструмента выявления и документирования достижений обучающихся и накопленного ими опыта. К числу возможностей подлежащего разработке средства были отнесены и довольно широкие:

- способствование личностному развитию учащихся, в том числе повышение их мотивации к обучению и создание условий для осознания ими своих сильных и слабых сторон;
- осуществление обратной связи с процессом обучения для обеспечения развития не только академических, но также практических и социальных навыков обучающихся.

Однако дальнейшее развитие «отчета о достижениях» (в том числе его трансформация в иные формы, среди которых следует назвать и форму «портфолио») происходило в едином русле решения проблемы представления с его помощью как можно более полных сведений о достижениях ученика, но на фоне возникновения и усиления расхождений в трактовке его сущности. Немаловажным в данном развитии является то, что ведущее направление исследования портфолио, а именно его рассмотрение в качестве оценочного средства, привело к скла-

дыванию в педагогике западноевропейских стран и США специфического метода оценивания – оценивания при помощи портфолио или «портфельного метода».

Сегодня применение «портфельного метода» широко распространено в Великобритании в профессиональном (продолженном) образовании и оценке профессиональных квалификаций на национальном уровне. Говоря об оценке обучающихся при помощи портфолио, англо-американские специалисты в области профессионального образования отмечают, что в отличие от тестовых методик, не дающих целостной и полной картины подготовки студента, нацеленное на обучающегося аутентичное оценивание (*student centered assessment*) выглядит гораздо более стандартизированным и прозрачным [73, 162, 167]. Можно упомянуть также об использовании «файлов достижений» в качестве альтернативы традиционным средствам оценивания в образовательной практике ФРГ [15].

Таким образом, к числу функций портфолио как практики, так и теории относят, прежде всего, те, которые связаны с выявлением с его помощью определенных качеств личности разработчика или отдельных характеристик осуществляемой им деятельности. Таковым в рамках системы выработанных критериев дается полная оценка, на основе чего определяется траектория дальнейшего движения студента или педагога. Данные функции портфолио отдельными специалистами обозначаются по-разному, в том числе как оценочные, контрольные или диагностические; близкими им можно считать также приписываемые портфолио рейтинговую и аттестационную функции. Положение последних в рассматриваемом перечне, однако, не столь однозначно, поскольку они выделяются и в качестве самостоятельных, и в качестве раскрывающих содержание контрольной функции портфолио.

Перечислим основные функции портфолио как средства оценивания:

- *аттестационная* – представление информации о результатах деятельности студента (педагога) с целью определения возможности признания его достигшим требуемого образовательного (профессионального) уровня;

- *диагностическая* – выявление интересующих свойств личности студента с целью установления результатов его обучения и определения динамики их изменения за определенный период времени;

- *контрольная* – выявление особенностей освоения студентом тех или иных элементов содержания образования с целью определения отклонения фактических его показателей от требуемых (нормативных);

- *оценочная* – соотнесение выявленных качеств личности или характеристик учебной деятельности студента с принятой оценочной шкалой с целью обеспечения обратной связи в процессе учения;

- *рейтинговая* – определение рейтинга студента в ряду других студентов академической группы (курса) или иной выборочной совокупности.

Являясь наиболее часто упоминаемым отечественными авторами, описание представленных функций связано с присвоением портфолио следующих статусов:

- средство контроля (И. А. Кныш, И. П. Пастухова) [58];

- инструмент оценочной деятельности преподавателя (Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова) [22];

- элемент системы оценивания успешности педагога (И. Н. Аляева, Г. Н. Левашова, Л. Ф. Парубец) [77];

- многофункциональный инструмент как оценивания, так и самооценки собственных достижений (Л. П. Макарова) [119];

- средство мониторинга индивидуальных достижений или форма альтернативного экзамена (Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков) [104];

- альтернативный инструмент или технология отслеживания результатов обучения (Л. М. Ванюшкина, Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков) [13, 104];

- инструмент определения общей рейтинговой оценки обучающихся при распределении их по профилям обучения (З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, Т. В. Черникова) [89];

- инструмент оценки образовательных достижений и дополнения результатов других традиционных контрольно-оценочных средств (Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков) [103, 104];

- альтернативный по отношению к традиционным формам способ оценивания (самоанализа профессиональных знаний, умений и личностных качеств студента, прослеживания динамики его профессионального становления и т. д.) (Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская) [42];

- средство объективного и максимально полного выявления актуальных и перспективных возможностей и способностей студента,

демонстрации его наиболее сильных сторон и раскрытия его человеческого, профессионального и творческого потенциала (И. А. Кныш, И. П. Пастухова) [58];

- отчет по процессу образования, позволяющий увидеть «картину» значимых образовательных результатов в целом, отследить индивидуальный прогресс обучающегося в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности практически применять приобретенные знания и умения (Е. В. Григоренко) [23].

Рассматривая портфолио как «дополнение существующей системе контроля и оценивания результатов обучения» [96, с. 33], С. И. Никитина указывает на его возможности в реализации основных функций педагогической диагностики. К таковым она относит «учетно-информационную», «контрольно-диагностическую» и «контрольно-корректирующую» функции. Согласно поддерживаемой нами точке зрения, их необходимо представлять не в качестве самостоятельных функций портфолио, но как его «диагностическую функцию» [153], особым образом реализуемую на отдельных этапах полного цикла оценочной процедуры. Объясняется данное мнение тем, что фиксируемая в них последовательность действий, находясь в основании системы индивидуальной накопительной оценки, способствует более полному раскрытию возможностей оценивания в процессе работы над портфолио (от сбора различных свидетельств до применения результатов их анализа в целях корректировки учебно-профессиональной деятельности).

Позицию С. И. Никитиной развивают и другие авторы, отмечая, что «применение портфолио в рамках существующей системы обучения позволяет более полно реализовать все функции оценки» (не только диагностическую, но также обучающую, организующую и воспитывающую (табл. 7)) «на основе системного подхода, который обеспечивает их оптимальное сочетание» [135, с. 64].

Необходимо признать, что разрабатываемое и внедряемое в качестве альтернативной формы оценивания учебных достижений обучающихся портфолио возникло в ответ на общую неудовлетворенность западного педагогического сообщества традиционными способами оценивания, не способными дать «валидной картины подлинных учений (компетентностей)» [33, с. 7]. Но, несмотря на это обстоятельство, портфолио подверглось и расширенным толкованиям, свиде-

тельствующим, по существу, о том, что форма оценивания способна оказывать влияние не только на процедуру самого оценивания, но и на предшествующие ей процессы.

Таблица 7

Содержание дополнительных функций портфолио
как средства оценивания

Название	Содержание
Обучающая	<p>Развитие познавательных процессов обучающихся</p> <p>Выявление пробелов в знаниях и умениях студентов</p> <p>Повышение интенсивности учения за счет обеспечения постоянной обратной связи от студента к педагогу</p> <p>Совершенствование знаний, умений и навыков студентов, в том числе повышение степени их осознанности</p> <p>Усиление заинтересованности обучающихся в проведении контроля и самоконтроля за счет смены формы их проведения</p> <p>Облегчение оценивания педагогом индивидуальных достижений при использовании коллективных методов работы</p>
Организирующая	<p>Влияние хода и результатов разработки и представления портфолио на организацию образовательного процесса, а также работу окружной, региональной и федеральной системы контроля состояния учебной, методической, воспитательной, научно-исследовательской и другой работы в образовательном учреждении</p>
Воспитывающая	<p>Формирование навыков самопрезентации</p> <p>Повышение учебной и профессиональной мотивации студентов</p> <p>Развитие навыков оценочной, самооценочной и рефлексивной деятельности</p> <p>Поддержание у обучающихся чувства ответственности за процесс и результаты собственной работы</p> <p>Поощрение активности, инициативности, самостоятельности и предприимчивости обучающихся</p> <p>Формирование культуры личностного и профессионального самоопределения, учебной и профессиональной деятельности</p> <p>Поддержание установки на сотрудничество между педагогом и студентом, студентом и студентом, педагогом и педагогом</p>

В то время как ведущими принципами «традиционной» оценочной процедуры являются принципы «делай как я» и «делай лучше, чем я», основными принципами процесса оценивания с использованием портфолио должны стать следующие: «делай по-своему», «делай, исходя из своих способностей, интересов и личного опыта», «корректируй сам себя» (табл. 8). В связи с этим следует упомянуть о реализации портфолио функций, описываемых специалистами в терминах всестороннего развития студента как субъекта учебной и учебно-профессиональной деятельности [10, с. 43].

Таблица 8

Сравнительная характеристика традиционного
и аутентичного оценивания

Основание для сравнения	Традиционное оценивание	Аутентичное оценивание
Субъект оценивания	Организуется, проводится и анализируется педагогом	Организуется, проводится и анализируется студентом
Отношение к реальной действительности	Специально создается, т. е. является искусственным	Соответствует реалиям жизни, т. е. является естественным
Целевая ориентация	Предполагает распознавание или воспроизведение необходимых знаний или способов действия	Предполагает конструирование и применение необходимых знаний или способов действия
Способ достижения цели	Основано на даче собственного или выборе готового ответа из ряда предложенных	Основано на выполнении задания, решении задачи или проблемной ситуации
Характер интерпретации результатов	Является косвенным свидетельством достижения требуемого уровня компетентности	Является прямым свидетельством достижения требуемого уровня компетентности

Примечание. Таблица разработана на основе исследования Дж. Мюллера «Authentic assessment toolbox: portfolios» [172].

Проведенный нами обзор отечественных и зарубежных исследований позволяет заключить, что в современных условиях одним из значимых направлений применения портфолио необходимо считать развитие субъектных качеств личности его разработчика. При этом авторами особо отмечается, что в контексте портфолио-процесса основным средством формирования, реализации и оценивания данных

качеств становится учебная, учебно-профессиональная или профессиональная деятельность. Признание этого обстоятельства дает возможность, исходя из структуры названной деятельности, сформировать обобщенные группы тех субъектных качеств обучающегося, которые подлежат развитию в процессе работы над портфолио.

Представления о структуре деятельности, в том числе учебной и учебно-профессиональной, во многом определяются научным подходом автора к ее рассмотрению. Вместе с тем, по заключению А. И. Панова, проведшего анализ целого ряда освещающих данную проблему исследований (среди них работы Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, Т. Габай, М. С. Каган, В. С. Леднева, А. Н. Леонтьева, А. В. Мудрика, С. Л. Рубинштейна и др.), в «философской традиции в деятельности выделяют: субъект, объект (предмет), средства, процедуры и результат... С точки зрения психологии в структуре деятельности выделяются мотивы, действия, движения, результат» [110, с. 26–27].

В функциональной структуре деятельности вместе с перечисленными элементами выражается также система их взаимосвязей, взаимодействий и взаимоотношений, что находит отражение в ее стадийном характере или очередности реализации основных этапов. Согласно позиции В. Э. Мильмана, к таковым необходимо относить [87]:

- этап развития потребности или ее «созревания» в субъекте, однако еще не толкающей его к самостоятельной активности;
- этап мотивационного поиска, состоящего в наполнении потребности объективным содержанием, т. е. в ее опредмечивании в виде мотива;
- этап целеобразования как процесса постановки цели и конкретизирующих ее задач;
- этап предметного преобразования или той активности, что связана с непосредственной реализацией поставленных цели и задач;
- этап контроля и оценивания как процессов проверки реализации цели или мотива соответственно.

Продуктивность каждого из названных этапов во многом определяется наличием у субъекта деятельности целостной совокупности качеств, обозначаемой как «субъектность». Исследуя процесс становления субъектности студента в образовательном пространстве университета, Т. А. Ольховая включает в ее структуру субъектную активность, ценностные ориентации, ценностное самоопределение и субъектный опыт личности. Для нас в большей степени интересно то, что

сущность субъектной активности (в том числе академической или образовательной) она усматривает в «умении поставить цель, оптимально организовать процесс решения поставленной задачи и правильно управлять этим процессом в соответствии с этой задачей» [108, с. 23]. Владение данными умениями определяет такие характеристики личности обучающегося в образовательном пространстве, как степень освоения целостных способов деятельности; использование объективных и субъективных средств ее реализации; интегрирование внешних и внутренних условий ее осуществления; контроль по ходу деятельности или рефлексия; процессуальная регуляция деятельности.

Опора на функциональную структуру деятельности при выстраивании модели субъектных качеств личности характерна также для исследований, посвященных профессиональной подготовке студентов педагогических образовательных учреждений. Так, А. Б. Серых включает в данную модель три сущностных свойства: самодетерминацию, самоорганизацию и саморазвитие [133, с. 81]. Готовность педагога к трансформации своей жизнедеятельности «в предмет практического преобразования», по мнению С. С. Кашлева и его соавторов, определяется наличием у него следующих умений [55, с. 24]:

- моделировать и планировать способы действия и взаимодействия;
- реализовывать намеченные программы;
- практически преобразовывать себя и обучающихся, действительность и условия развития образовательного процесса;
- управлять собственными действиями;
- контролировать ход и оценивать результаты деятельности;
- осмысливать собственную деятельность и деятельность обучающихся, а также их взаимодействие.

Приведенные примеры представления авторами деятельности как пространства формирования, развития и реализации студентом или педагогом (напомним, что в рамках портфельного метода как составляющей аутентичного оценивания воспроизведение структуры и содержания профессиональной деятельности в деятельности учебной и учебно-профессиональной является обязательным) субъектных качеств их личности позволяет данные качества разделить на следующие группы:

- субъектные качества, связанные со способностью к самодетерминации (этапы развития потребности и мотивационного поиска или мотивационный компонент деятельности);

- субъектные качества, связанные со способностью к самоорганизации (этап целеобразования или организационный компонент деятельности);

- субъектные качества, связанные со способностью к саморазвитию (этап предметного преобразования или операциональный компонент деятельности);

- субъектные качества, связанные со способностью к рефлексии (этап контроля и оценки или рефлексивный компонент деятельности).

Субъектные качества первой группы проявляются в самостоятельном инициировании активности, обеспечении вовлеченности в процесс деятельности и заинтересованности в достижении требуемого результата, актуализации имеющихся внешних и внутренних ресурсов в выбранном направлении. Формирование и развитие данных качеств у студента требует организации такого образовательного пространства, которое бы максимально способствовало раскрытию внутреннего мотивационного потенциала его личности и переводило бы его с уровня отрицательного или безразличного отношения к учебной, учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности к зрелым формам такого отношения.

Переход к названным формам при работе с портфолио может быть обеспечен за счет реализации основных способов развития мотивации обучающихся:

- усиление практической ориентированности процесса обучения;
- расширение области приложения усилий студентов за счет их выхода в сферу внеучебной деятельности;

- создание условий для совместной деятельности субъектов образовательного процесса, основанной на принципах диалога и сотрудничества;

- повышение значимости самоконтроля и самооценивания при минимизации внешнего воздействия на процесс учения со стороны педагогов;

- акцентирование внимания студентов на необычности формы работы с портфолио, которое еще не стало полноценным элементом отечественной практики профессиональной подготовки;

- повышение свободы обучающихся в разработке программы собственной деятельности от процедуры целеполагания до процедур оценки и корректировки собственных действий;

- переориентация студента с оценивания собственных достижений в сравнении с достижениями других обучающихся на оценивание данных достижений в сравнении с ними же, но за предыдущие учебные периоды и т. д.

Развитие способности к полноценному осуществлению организационного и операционального компонентов деятельности требует повышения уровня независимости обучающихся в структурировании системы собственных мотивов с созданием особого порядка их взаимодействия и выработкой плана реализации. И далее – в осуществлении действий по изменению окружающей внешней и собственной внутренней среды с целью выполнения ранее намеченных действий. Иными словами, речь идет о необходимости создания в образовательном учреждении условий для самостоятельной (проектной, творческой, практической, исследовательской и т. п.) деятельности студентов, в чем портфолио может играть двоякую роль.

С одной стороны, портфолио может использоваться как средство мониторинга процесса и диагностики результатов осуществления обучающимся различных видов учебно-профессиональной деятельности (от освоения содержания дисциплины до разработки и защиты курсового или дипломного проекта, от прохождения практики или стажировки до участия в олимпиаде или конкурсе и т. д.). Как отмечалось выше, его использование в образовательном процессе в качестве аутентичного средства оценивания само по себе требует перестройки процесса обучения за счет включения в него элементов практики, исследования, поисковой работы, творческой деятельности студентов. Показательно в этом контексте упоминание В. А. Девисиловым о портфолио как о составном элементе зародившегося и развившегося за рубежом проектного метода [26].

С другой стороны, процесс создания портфолио можно рассматривать как относительно самостоятельный вид учебно-профессиональной деятельности, состоящий из последовательности этапов, реализация каждого из которых может способствовать развитию у студентов обозначенных ранее групп субъектных качеств. Как пример приведем уже упоминавшийся ранее алгоритм разработки портфолио, включающий в себя стадию организации и планирования работы с ним (*organization and planning*), стадию собственно сбора и накопления материалов (*collection*) и стадию осмысливания проделанной работы (*reflection*). Очевидно, что в данной очередности специфически реализуется последовательность обозначенных выше этапов функциональной структуры деятельности.

Наконец, реализация рефлексивного компонента деятельности обеспечивается наличием у обучающихся способности осуществлять мониторинг ее процесса и диагностику результатов с точки зрения объективных и стабильных норм, условий сложившейся ситуации, а также индивидуализированной системы требований и критериев. Ориентация на развитие данных качеств является одним из тех аспектов применения портфолио, которые подвергаются наиболее детальному изучению со стороны исследователей. Отмечается, что важнейшей функцией портфолио является именно повышение рефлексивности обучающихся по отношению к процессу учения, что должно стать предпосылкой таких изменений в их субъектном статусе, как рост ответственности и самостоятельности в организации и оценивании результатов собственной деятельности [77, с. 16].

К принципиальным особенностям портфолио как средства самооценивания специалисты относят следующие:

- интеграция количественной и качественной оценок хода и результатов учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности;
- смещение акцентов с оценивания того, что не знает и не умеет разработчик портфолио, на оценивание того, что он знает, умеет и способен выполнять;
- усиление внимания к оцениванию не столько результатов деятельности, сколько целостной системы «результат деятельности – процесс его достижения»;
- направление процедуры самооценивания не только по траектории «мои достижения – достижения других», но и «мои достижения вчера – мои достижения сегодня – мои достижения завтра».

Проведенный обзор дает возможность говорить о том, что портфолио как средство формирования и развития субъектных качеств личности обучающегося при соответствующей постановке работы с ним выполняет мотивационную, организационную, операциональную и рефлексивную функции (табл. 9). Будучи инструментом самообразования, портфолио предоставляет возможность трансформировать образовательный процесс в целенаправленную и осмысленную активность обучающегося, в ходе которой формируется его способность действовать в сложных ситуациях с учетом разнообразных условий. На портфолио таким образом возлагается решение задач самопознания, самооргани-

зации, саморазвития, самопрезентации и самооценивания будущим специалистом себя как субъекта, что сопровождается развитием навыков инициирования, проектирования и конструирования, реализации и анализа учебно-профессиональной деятельности, а также позитивного и конструктивного отношения к внешней критике.

Таблица 9

Содержание функции портфолио как средства формирования и развития субъектных качеств

Функция	Содержание
Мотивационная	Повышение образовательной и профессиональной мотивации студентов, развитие их способности к самодетерминации
Организационная	Развитие умений целеполагания, планирования и прогнозирования, способности к самоорганизации деятельности
Операциональная	Развитие умений осуществления деятельности с учетом условий ее протекания, способности к саморазвитию в деятельности
Рефлексивная	Развитие умений оценивания себя и собственной деятельности, способности к рефлексии

Если пользоваться терминологией Н. В. Зеленко и А. Г. Могилевской, речь в данном случае необходимо вести о формировании у студента умений самопроектирования личностного и профессионального становления на основе адекватного восприятия и оценивания им собственных достоинств и недостатков [42, с. 63]. Названные умения обладают следующей ценностью: они являются основой развития самостоятельности и, следовательно, повышения конкурентоспособности выпускника при решении им задач формирования собственной личности, а также индивидуальной самореализации на основе выработанного плана самообразования и профессионального роста.

Значительное количество зарубежных специалистов (среди них назовем Л. Ламм (L. Lamme) и С. Хайсмит (C. Hysmith) [169], Р. Дж. Тирни (R. J. Tierney) М. А. Картера (M. A. Carter) и Л. Е. Десаи (L. E. Desai) [178], Д. М. Фрейзер (D. M. Frazier) и Ф. Л. Полсона (F. L. Pauson) [164]) указывают на то, что студент может и должен быть включен в процесс по инициированию, проектированию и конструированию, реализации и анализу собственной деятельности, в том числе оценива-

нию проявленных в ней сильных и слабых сторон своей личности. По заключению этих исследователей, это позволит ему повысить собственную осведомленность о том, что он уже знает и умеет, что им было изучено и что предстоит изучить и т. д. Вместе с тем М. Л. Гомес (M. L. Gomez), М. Э. Грау (M. E. Grau) и М. Н. Блох (M. N. Bloch) [166] доказывают, что применение портфолио в целях улучшения понимания студентом себя в качестве субъекта требует соответствующих руководства и поддержки со стороны педагогов, т. е. изменения традиционных способов их взаимодействия.

Рассмотрение возможностей портфолио в контексте изменения характера взаимодействия учебной, учебно-профессиональной и профессионально-педагогической деятельности обуславливает необходимость выделения еще одной группы выполняемых им функций, которые условно можно обозначить как связанные с управлением образовательным процессом. Не называемые исследователями в качестве таковых, они, тем не менее, находят отражение во многих работах. Например, к числу решаемых с помощью портфолио задач авторы относят следующие:

- индивидуализация образования (М. А. Пинская) [115];
- позитивное влияние на обучение (В. К. Загвоздкин) [33];
- организация работы студента (Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова) [22];
- оказание студенту помощи в планировании профессиональной карьеры (О. Г. Смолянинова) [134];
- упрощение общения педагога и обучающегося по поводу достижений последнего (В. Вебер) [15];
- повышение обоснованности выбора профиля и эффективности его коррекции в условиях профильного обучения (Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков) [104];
- рост эффективности связывания результатов измерения достижений студентов с постоянным улучшением процесса их обучения (В. Ю. Переверзев, С. А. Синельников) [113];
- отслеживание процесса учения и его корректировка на основе учета текущих достижений применительно к каждому обучающемуся (З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, Т. В. Черникова) [89];
- построение траектории профессионального саморазвития через сопоставление личностных достижений с требованиями образовательного стандарта (Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская) [42];

- содействие личностно-профессиональному самоопределению студентов и развитию у них способности самостоятельного проектирования жизни и профессиональной карьеры (И. А. Кныш, И. П. Пастухова) [58];

- педагогическая поддержка и оказание квалифицированной помощи в выборе направлений саморазвития, активизации личностных сил и способностей студента в выборе траектории саморазвития и достижении цели (Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская) [42].

Вслед за Е. В. Григоренко можно заключить, что «суть использования портфолио как технологии и как пакета документов – обеспечить эффективное взаимодействие студентов с научными руководителями, преподавателями и кураторами ... в период обучения, а также с потенциальными работодателями до и после окончания ... учебного заведения» [23, с. 8]. Способствующими данному взаимодействию факторами признаются следующие:

- содержание и структура портфолио, позволяющие наиболее полно учитывать личные учебные и профессиональные цели его разработчика;

- простота внедрения портфолио, не затрагивающего содержание учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности, в образовательный или рабочий процесс;

- предоставляемая портфолио возможность в выборе индивидуальной образовательной (профессиональной) траектории, в том числе темпа, формы и методов работы, системы контроля и оценивания ее хода и результатов;

- удовлетворение с помощью портфолио потребности в смене приоритета с усвоения и применения готовых знаний, умений (навыков), способов деятельности на самостоятельную теоретическую или практическую деятельность с учетом особенностей и возможностей ее субъекта.

Изменение характера взаимодействия субъектов портфолио-процесса проявляется, таким образом, в индивидуализации обучения, обеспечиваемого посредством выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся или, в терминологии ряда авторов, в выполнении портфолио «модельной функции» [22, с. 182]. Реализация данной функции возможна за счет того, что форма портфолио предполагает накопление комплекса материалов, в совокупности отражающих динамику развития студента через представление результативных и процессуальных характеристик его деятельности в различных областях жизни.

На этой основе организуется самостоятельная рефлексивная работа будущего специалиста, а также его совместная оценочная работа с педагогом по обсуждению хода и итогов обучения с выявлением их достоинств и недостатков, особенностей индивидуального стиля деятельности, определением возможностей его корректировки и перспектив дальнейшей развития. Данная работа дает обучающемуся возможность установить связь между освоенным содержанием (достигнутыми целями, решенными задачами, выполненными действиями и т. д.) и содержанием, которое должно быть освоено (целями, которые предстоит достичь, задачами, которые следует решить, действиями, которые необходимо выполнить и т. д.).

Иными словами, возможность реализации портфолио модельной функции связывается с обеспечиваемой им визуализацией процесса формирования и развития личности студента, дающей возможность вписать данный процесс в рамки организованной, осознанно осуществляемой и, в силу этого, поддающейся управлению учебно-профессиональной деятельности. Необходимым и обязательным условием такой визуализации является вербализация чувственного опыта и поведенческих проявлений обучающегося, организация их осмысливания и упорядочивания в словесном отчете через формулировку отношения к уже достигнутому, обоснование дальнейшего маршрута движения и заявление о своей позиции в рамках процедуры целеполагания [36, с. 81]. Очевидно, что речь в данном случае идет о метарефлексивном анализе собственной деятельности.

Не менее значимым в реализации портфолио модельной функции является признание валидности разнообразных способов мыслительности, многосторонности характера обучения, человеческого опыта и поведения в качестве нормы [106, с.178]. Метарефлексивный анализ достижений студента и их совместное обсуждение с педагогом является предпосылкой планирования его личностного и профессионального развития и корректировки в соответствии с ними содержания образования, посредством чего утверждаются соответствующие контексту учебно-профессиональной деятельности стандарты. Отечественные специалисты в связи с этим говорят о выполнении портфолио «организующей функции» (см. табл. 7), а ряд зарубежных исследователей – о планировании в обратном направлении: педагоги на ос-

нове наблюдений и анализа знаний и навыков, которые необходимы студентам для организации портфолио, вносят изменения в учебные программы и методики обучения.

Оценивание с помощью портфолио, трактуемое в качестве *embedded assessment* (т. е. буквально «встроенного» или «внедренного» оценивания), обладает, как минимум, двумя достоинствами: во-первых, оно обеспечивает «измерение именно того, что было изучено», а, во-вторых, позволяет своевременно «обнаруживать любые недостатки в образовательном процессе» [172]. В последнем случае предлагается осуществлять работу по коррекции процессов обучения и воспитания студента в направлении усиления их соответствия требованиям образовательных стандартов и учебных планов, т. е. повышения так называемой «системной валидности» (*systemic validity*). Отражая в себе степень влияния использования портфолио на содержание и структуру образовательного процесса, в который оно включено, системная валидность рассматривается в качестве одной из причин необходимости его внедрения в образовательной практике.

Таким образом, к основным функциям портфолио будущего педагога профессионального обучения мы предлагаем относить, как минимум, функции следующих трех групп: функции оценочного, развивающего и управленческого характера (рис. 2).

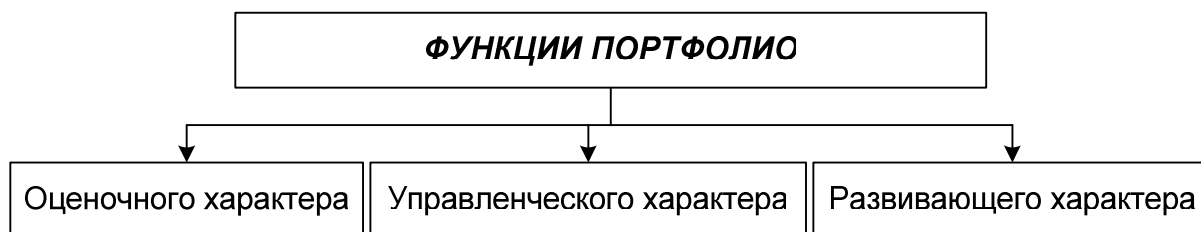


Рис. 2. Группы функций портфолио студента

Пользуясь терминологией Л. П. Макаровой, занимающейся исследованием проблемы применения портфолио в аттестации педагогических кадров, следует говорить о реализации с его помощью оценочно-стимулирующей функции, функции развития по отношению к педагогу и функции развития по отношению к образовательной ситуации. Являясь «инструментом мониторинга профессиональных достижений» [119, с. 12], портфолио, согласно ее мнению, дает возможность педагогу обобщать, анализировать и презентовать имеющиеся профессиональные результаты в различных видах деятельности с целью диа-

гностики профессионального роста, развития и построения индивидуальной профессиональной траектории, что служит фактором повышения производительности педагогического труда.

Содержательно аналогичным названному нами составу групп можно считать также представленный в работах И. А. Кныша и И. П. Пастуховой перечень стратегических целей применения портфолио в современной образовательной практике. В него входит решение следующих задач [58, с. 69]:

- объективное и максимально полное выявление актуальных и перспективных возможностей и способностей студента, демонстрация его наиболее сильных сторон, раскрытие его человеческого, профессионального и творческого потенциалов;
- формирование у будущего специалиста навыков анализа собственной деятельности, самоинициирования, самоорганизации, самоуправления, самоконтроля и самооценивания, а также конструктивного отношения к внешним положительным и отрицательным оценкам;
- содействие личностно-профессиональному самоопределению обучающегося, формированию его способности к адекватной оценке результатов собственной деятельности и проектированию на этой основе жизненной и профессиональной карьеры.

На наш взгляд, ориентация на трехчастное рассмотрение функционального статуса портфолио является распространенной в отечественных исследованиях, поскольку отвечает его использованию в следующем качестве:

- в качестве средства представления процесса и результатов учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности в виде различных материалов, дающего возможность через реализацию системы индивидуальной накопительной оценки усилить потенциал традиционных контрольно-диагностических инструментов;
- метода выделения субъектом характеристик собственной учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности, строящегося на их целенаправленном, систематическом и всестороннем осмысливании с целью визуализации данных характеристик как для внешних пользователей, так и для самого разработчика портфолио и способствующего развитию его субъектных качеств;
- в качестве технологии организации взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, выстраиваемого вокруг формы «порт-

фолио» и отвечающего необходимости в создании аутентичного образовательного пространства, наиболее благоприятного для стабильного развития обучающегося как субъекта деятельности, а также непрерывного отслеживания его состояний и вынесения на этой основе решения о корректировке образовательных программ.

В заключение данной главы можно сделать следующие выводы.

Идея применения портфолио в образовательном процессе активно обсуждается в зарубежных психолого-педагогических исследованиях с конца XX в. Примерно в этот же период портфолио получает официальное признание в качестве одного из элементов модернизации общего и профессионального образования, а также процедуры оценивания деятельности профессионально-педагогических кадров. В отечественной практике портфолио приобретает большое количество аналогов, которые в настоящее время используются представителями различных уровней системы образования и сфер профессиональной деятельности. В многообразии разновидностей портфолио отражается различие толкований его сущности, принципов разработки и предоставляемых возможностей в решении задач общеобразовательной и специальной подготовки студентов, а также сопровождения профессиональной карьеры работающих специалистов.

Анализ психологических и педагогических исследований позволяет выделить три аспекта понятия «портфолио»: «портфолио накопительного вида», «портфолио рефлексивного вида» и «портфолио-процесс». В отличие от существующих подходов к классификации его разновидностей (в процессе проведенного обзора было выявлено более десяти таких подходов) выделенные аспекты выступают в роли обобщения, вбирающего смыслы всех определений портфолио, даваемых разными источниками, но не акцентируют внимание на его структурных, содержательных, функциональных и иных особенностях. Они позволяют подойти к рассмотрению портфолио как к средству представления результатов деятельности, выполняющему оценочные функции, как к методу выделения процессуальных и результативных характеристик собственной деятельности, способствующему развитию субъектных качеств личности его разработчика, и как к технологии организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, дающей возможность управлять ходом общеобразовательной или профессиональной подготовки.

Глава 2. ПРИМЕНЕНИЕ ПОРТФОЛИО В ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1. Содержание и методика реализации диагностической процедуры с использованием портфолио

Одним из ведущих видов деятельности педагога профессиональной школы в настоящее время, связанных с развитием инновационных процессов в образовании, является диагностическая деятельность. Под диагностикой (от гр. *diagnostikos* – способный распознавать) подразумевается процесс определения признаков объекта, который предусматривает знание их примет, и принятия на этой основе решения о его состоянии, т. е. установления диагноза (от гр. *dia* – прозрачный и *gnosis* – знание) [25, 125, 141]. В словарях психолого-педагогических терминов и понятий, а также научных и учебно-методических работах, затрагивающих отдельные аспекты педагогической диагностики, она определяется:

- как исследовательская процедура (И. Н. Кузнецов) [93];
- процесс изучения наблюдаемого педагогического явления (В. И. Загвязинский) [111];
- система специфической деятельности педагогов и педагогических коллективов (В. С. Аванесов) [1];
- совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса (Б. М. Бим-Бад) [112];
- как деятельность по установлению и изучению признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения (Г. М. Романцев, В. А. Федоров и др.) [123] и т. д.

Для раскрытия содержания понятия «педагогическая диагностика» авторы используют следующие слова: «изучение», «выявление», «прояснение», «установление», «исследование», «распознавание» и другие для обозначения процедур, которые дают возможность получить всю необходимую информацию об исследуемом объекте. Вместе с тем не всякое изучение педагогического явления, сопровождающееся получением сведений о нем, можно считать диагностическим. Анализируя отличительные особенности процесса диагностики, В. В. Нестеров

и А. С. Белкин [94] предлагают использовать термин «диагностическое изучение», понимая под ним такое исследование объекта, которое бы предполагало сравнение двух его картин: нормативной, ранее изученной и детально описанной, и актуальной, т. е. реально существующей. Поэтому к диагностической информации относятся не только сведения о наличном состоянии объекта, но и о степени его соответствия установленным нормам, причинах выявленных отклонений, основных тенденциях его развития, а также о необходимости и возможности корректировки этого процесса.

Диагностическое изучение в свете сказанного предстает в качестве последовательной реализации процессов «узнавания» и «распознавания» педагогического явления. «Узнавание» является этапом первичного накопления информации о предмете посредством воспроизведения и целостного представления наиболее характерных для него внешних проявлений. Содержанием «распознавания» выступает переработка всей накопленной информации, т. е. переводение ее в то состояние, которое позволило бы соотнести полученные данные с ранее выработанным эталоном или установленной нормой. Диагностическое распознавание как «деятельность, направленная на раскрытие сущности явления, уже открытого в ходе исследования и имеющего полное конкретное описание, содержащееся в памяти диагноста» [94, с. 170], завершается постановкой педагогического диагноза в виде «итогового вывода или заключения о состоянии наблюдаемого объекта» [111, с. 36].

Исходя из описанной выше методики диагностической деятельности, исследователями выделяются ключевые составляющие, которые подлежат обязательной разработке при организации этой деятельности в образовательном учреждении. К их числу относятся такие специфические средства, как те материалы, методы и способы, которые могут использоваться для распознавания отклонения фактического состояния объекта диагностики от его эталонного значения. В условиях модернизации системы профессионального образования в русле компетентностного подхода, актуализирующего исследование проблемы формирования компетенций студентов, вопрос о составе средств и методов диагностики остается открытым. Хотя в отдельных работах (В. С. Аванесов [3], Д. П. Заводчиков [31], В. К. Загвоздкин [34], И. А. Зимняя [43], М. Е. Иньков [53], О. В. Никифоров [97], В. Д. Шадриков и И. В. Кузнецова [84] и др.) осуществляются попытки дать их систематизированное описание.

Диагностика в современных образовательных условиях представляет продолжительным и многосоставным процессом, компонентами которого специалисты называют измерение готовности к выполнению задач будущей профессиональной области и оценивание осуществленной учебной деятельности по четко определенным и нормативно утвержденным критериям [62, с. 172; 64, с. 129]. Первый из упомянутых компонентов относится к выявлению профессионально значимых знаний, умений и качеств обучающегося и предполагает применение специальным образом разработанных и апробированных инструментов, среди которых особое место отводится психодиагностическим методикам и сертифицированным тестам. Второй нацелен на установление способности студента применять совокупность выявленных знаний, умений и личностных качеств для решения задач учебной или квазипрофессиональной деятельности с использованием методов экспертного, взаимного оценивания и самооценивания. Таким образом, измерение и оценивание включаются в диагностирование как «необходимые составные части» [76].

Применение портфолио, по-видимому, следует относить ко второму компоненту. Хотя в своей структуре оно может содержать большое разнообразие материалов, в том числе контрольно-измерительных, таковые необходимо рассматривать в качестве самостоятельно используемых инструментов, имеющих собственную методику разработки и применения. Показательным в связи с этим является употребление зарубежными специалистами понятия «портфолио» в контексте исследования методов «альтернативного оценивания», одним из которых является портфельный метод или *portfolio assessment* (от англ. *to assess* – оценивать, оценивать по достоинству) [3, с. 146; 6, с. 43].

Оценивание образовательных результатов в работах отдельных авторов предстает в качестве процесса:

- определения достижений по отношению к заданным критериям, требованиям или нормативным показателям (Н. Ф. Ефремова) [28, с. 208];
- установления степени соответствия образовательных результатов системе государственно-общественных требований (В. В. Минаев) [149, с. 62];
- сравнения учебно-профессиональных достижений с тем, что «выбрано в качестве базовой системы при выставлении оценок» (результаты остальных обучающихся, требования программы или обра-

зовательного стандарта, априорные оценки учебно-профессиональных достижений, затраченные усилия) (В. И. Звонников) [37, с. 24].

Таким образом, оценивание представляется большинством исследователей как процесс сравнения согласно определенной методике полученных оценочных данных с заранее выработанным эталоном, имеющим социально-ценностный или образовательно-ценностный характер. При этом целью данного сопоставления в современных условиях предлагается считать не столько выявление результатов профессиональной подготовки («итоговое» или «оценивание ради контроля»), но и многосторонний их анализ с определением на основе полученных выводов направлений повышения качества образования («формирующее» или «оценивание ради развития») [3, 5].

В ряде отечественных работ, посвященных современным средствам оценивания результатов образования (Н. Ф. Ефремова [28, 29], В. И. Звонников [37], А. П. Чернявская и Б. С. Гречин [153] и др.), портфолио упоминается в числе инструментов, отвечающих происходящим в контрольно-оценочной системе отечественных образовательных учреждений изменениям. Отсутствие методик диагностики компетенций студентов также повышает интерес к портфолио: оно все чаще привлекает внимание исследователей как инструмент оценивания результатов профессионального образования (Х. Кэурулайнен [75], М. С. Мухина [91], О. В. Никифоров [97], Г. М. Романцев [139], Т. В. Рюмина [127] и др.).

Однако внедрение портфолио в российской образовательной практике во многом затрудняется отсутствием методической проработки целого ряда аспектов его создания и представления, что порождает на практике большое количество ошибок, существенно снижающих тот потенциал, который в нем заложен. Подводя итоги анализа опыта использования портфолио в процедуре аттестации студентов, И. А. Кныш и И. П. Пастухова выделяют среди наиболее часто встречающихся следующие ошибки [58, с. 69–70]:

- нечеткость формулировки цели и задач использования портфолио как для проводящих процедуру оценивания (педагогов или иных экспертов), так и для проходящих ее (студентов);
- отсутствие ясных и обоснованных принципов формирования состава и количества рубрик и разделов портфолио, а также единых правил их наполнения материалами;

- бессистемность осуществления отбора материалов для включения в портфолио и их изъятия из него в условиях отсутствия единых правил осуществления данных процедур;
- нарушение принципов гласности и доступности информации об особенностях формирования студентом содержания портфолио и интерпретации результатов данной деятельности его оценщиками;
- неразработанность методики процедур текущего и итогового оценивания учебно-профессиональных достижений студента с помощью материалов портфолио.

Прежде чем представить распространенные в зарубежной и отечественной практике способы преодоления названных ошибок, обратим внимание на то, что при решении данной задачи мы будем опираться на состав функций портфолио оценочного характера, рассмотренный ранее. Напомним, что на отдельных этапах контрольно-диагностической процедуры нами было предложено относить к данным функциям учетно-информационную, контрольно-диагностическую и контрольно-корректирующую функции. Очевидно, что их эффективное осуществление в значительной степени зависит от качества постановки всего процесса создания и представления портфолио, в силу чего вопрос правильной организации и осуществления отдельных этапов работы с ним до настоящего времени остается одним из самых широко обсуждаемых в научных исследованиях и учебно-методической литературе.

Если говорить об учетно-информационной функции портфолио, то она, по существу, аналогична той его функции, которая рядом исследователей обозначается как «накопительная» (сбор разнокачественных учебных материалов и иного рода свидетельств, сопровождающих процесс профессиональной подготовки) или «содержательная» (обеспечение хранения отобранных учебных материалов и иных сопроводительных документов в рамках формы «портфолио») [22, с. 182]. В силу того, что проблема длительного сбора и накопления свидетельств учебно-профессиональной деятельности студента не столь характерна для других инструментов диагностики, исследователи признают некоторую специфичность ее реализации применительно к портфолио.

Особо отметим до сих пор сохраняющуюся неразрешенность вопроса об определении необходимого и достаточного в каждом конкретном случае разработки портфолио набора входящих в него свиде-

тельств. В настоящее время не существует четкого списка наименований или перечня пунктов, которые необходимо в него включать, или их перечисление является слишком обширным. Свидетельством этого могут являться следующие замечания исследователей: «Портфолио может включать в себя большое разнообразие материалов», «Портфолио может содержать в себе все от... и до...», «По-видимому, существует значительное количество и разнообразие студенческих работ, которые могут быть отобраны в качестве образцов, входящих в портфолио» [172, 178] и т. д.

Решение задачи сбора и накопления материалов в таких условиях ставится специалистами в полную зависимость от экспертного мнения педагога, педагогического коллектива или методической комиссии внедряющего его образовательного учреждения. Бóльшей проблемой по этой причине обладает не отсутствие единых рекомендаций по наполнению портфолио, но скорее неразработанность четких критериев, которые следует положить в основание процесса такого наполнения. Некоторые ориентиры разрешения обозначенного вопроса задаются исследователями (среди них Л. М. Ванюшкина [13], Е. Ю. Кудрявцева [71], Дж. Мюллер (J. Mueller) [172], Т. Г. Новикова с соавторами [54] и др.) при обосновании положения о том, что разработку портфолио следует начинать с процедуры целеполагания, поскольку она даст возможность зафиксировать цель образовательного процесса, с одной стороны, и задачи внедрения портфолио в данном процессе – с другой.

Определенную ясность может внести последующее соотношение поставленных цели и задач с возможностями разновидностей портфолио, уже широко используемых в зарубежной и отечественной практике (табл. 10). На наш взгляд, несмотря на то, что диагностическая функция реализуется в той или иной степени любым портфолио, требованию оценивания учебно-профессиональной деятельности из числа выделенных разновидностей отвечает преимущественно оценочный его вариант. В практике зарубежных образовательных учреждений он используется как одна из самостоятельных форм портфолио, имеющая ограниченное число сфер применения, которые оказывают непосредственное влияние на формирование его содержания.

Таблица 10

Материалы, предлагаемые к включению в портфолио
различными авторами в зависимости от его разновидности

Авторство	Разновидность	Содержание
1	2	3
Рабочая группа по разработке модели портфолио ученика основной и полной средней школы Российской Федерации	Портфолио документов	Дипломы и грамоты Благодарственные письма Свидетельства и сертификаты Ведомости и зачетные книжки Патенты и акты внедрения Другие документы, подтверждающие достижения обучающегося
	Портфолио работ	Тексты проектов и исследований Книжка с творческими работами Электронные документы Фото, аудио- и видеозаписи Модели, образцы, продукты Отчеты практик и стажировок Планы, программы и графики
	Портфолио отзывов	Тексты экспертных заключений Отзывы и рецензии Эссе, резюме и самоотчеты Характеристики Рекомендательные письма Справки, протоколы и приказы Другие оценочные материалы
Дж. Мюллер (J. Mueller)	Портфолио развития (<i>Growth Portfolio</i>)	Ранние и поздние работы ученика Образцы созданных им продуктов Листы рефлексии и самооценки Отзывы педагогов и соучеников Листы достижения целей Описания достоинств и недостатков проделанной работы Программы саморазвития
	Показательное портфолио (<i>Showcase Portfolio</i>)	Лучшие, ценные, значимые, трудные, отличительные и другие работы Ранние и поздние работы ученика Продукты текущей деятельности Призы, награды и поощрения Листы рефлексии и самооценки Рекомендации и характеристики Отзывы педагогов и соучеников

1	2	3
	Оценочное портфолио (<i>Evaluation Portfolio</i>)	Работы по подлежащим освоению предметам, разделам, темам Отражающие уровень достижений учащегося работы Выписки из ведомостей Критерии оценивания работ Листы рефлексии и самооценки Отзывы педагогов и родителей
Образовательная практика США и ряда европейских стран	Документационное портфолио (<i>Documentation / Working Portfolio</i>)	Различные работы студента, собираемые в течение определенного периода времени и фиксирующие его развитие: от свидетельств участия в мозговых штурмах до образцов продуктов деятельности, от плана исследований до отчетов по ним
	Показательное портфолио (<i>Showcase Portfolio</i>)	Лучшие завершенные работы студента, выбранные им самостоятельно или совместно с педагогом и подтверждаемые аудио- и видео-, электронными и другими материалами, а также фотографиями с полным анализом каждой представленной работы
	Портфолио процесса (<i>Process Portfolio</i>)	Материалы, отражающие особенности прохождения студентом отдельных этапов обучения (прежде всего журналы рефлексии, дневники самооценки и иные формы метакогнитивного анализа хода и результатов деятельности)

Так, описывая особенности отбора материалов в оценочное портфолио, Дж. Мюллер (J. Mueller) предлагает выделять три его разновидности в зависимости от частных задач, решаемых с их помощью [172]:

- портфолио, позволяющее определить рейтинг или образовательный статус студента, может содержать образцы репрезентативных текущих и более ранних работ, отражающих его прогресс, результаты внутренних и внешних тестирований и экспертных оцениваний, ана-

лизы соответствия работ существующим стандартам, результаты самооценки и оценивания способностей обучающегося педагогами, родителями и иными лицами;

- портфолио, фиксирующее прогресс в личностном и профессиональном развитии студента, может содержать перечень поставленных им целей и задач, образцы соответствующих им репрезентативных работ, а также критерии их оценивания, рефлексию и анализ педагогом того, насколько приведенные материалы отражают достижение установленных целей, обзор доказательств прогресса обучающегося в направлении движения к поставленным задачам в течение семестра или учебного года;

- портфолио, документирующее свидетельства достижения студентом установленного образовательного уровня (ценза), может содержать примеры репрезентативных работ по подлежащим оцениванию предметам, разделам или темам, примеры работ, фиксирующих особые успехи студента, тесты и контрольные задания, а также критерии их оценивания, рефлексию и анализ педагогом того, насколько приведенные материалы отражают достижение студентом требуемого уровня, описания его слабых и сильных сторон.

В российской педагогической теории оценочное портфолио как автономная разновидность не находит столь широкого рассмотрения, по-видимому, в силу тех обстоятельств, что вопрос систематизации всех существующих его форм остается неразрешенным. Вместе с тем, давая ему характеристику, отечественные исследователи отмечают, что оно может использоваться в следующих целях [54, с. 14]:

- обеспечение непрерывного и постоянно продолжающегося отслеживания процесса развития личности студента;

- соблюдение требования многомерности оценивания за счет представления широкого спектра возможностей по изучению образовательной практики и студента в ней;

- выявление результатов учебной и учебно-профессиональной деятельности, уже сформированных или продолжающих формироваться, достигших высшей точки возможностей студента или не достигших ее;

- активизация механизмов оценивания студентом собственной деятельности и получаемых в ходе нее результатов с целью развития способности к выработке индивидуальных способов решения проблем и принятия решений.

Кроме того, при сборе и накоплении материалов в оценочном портфолио представителями органов управления образованием, а также некоторыми исследователями (М. В. Бахарева [10], С. И. Никитина [96], Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова [54, 101, 106, 116] и др.) рекомендуется рассматривать в качестве универсального образца широко распространенный его вариант – «портфель достижений». Как уже отмечалось в первой главе, он объединяет в себе три относительно самостоятельных раздела, отражающих возможности его основных «простых моделей»: «раздел документов» или официальных свидетельств результатов, «раздел работ» или продуктов деятельности студента и «раздел отзывов» или оценочных материалов.

В то же время ориентация при сборе свидетельств на описанную структуру еще не обеспечивает осуществления оценочным портфолио учетно-информационной функции. Скорее, в такой структуре отражается потребность в реализации его потенциала как средства непрерывного собирания результатов активности студента, представленных в различных формах, для обозначения которого Т. В. Рюмина использует понятие «документационное портфолио» [127]. Разработка того варианта портфолио, который будет применим для целей педагогической диагностики, согласно развиваемой Т. В. Рюминой логике, требует реализации особого подхода к сбору, накоплению и отбору включаемых в него материалов. Данный подход проявляется, в частности, в характере разрешения следующих ключевых вопросов: что включать в портфолио, каким образом включать и как представлять отобранное? Следовательно, этот подход отражается в формировании содержания и структуры портфолио.

Заслуживающей внимания, с нашей точки зрения, является выражаемая рядом авторов позиция относительно того, что портфолио может быть средством диагностики требуемых качеств личности студента или особенностей осуществляемой им деятельности, а может и не быть таковым. Достижение запланированного результата возможно лишь при условии, что оно включает в себя демонстрацию выполнения тех заданий (осуществления тех действий, решения тех проблем и т. д.), с помощью которых может быть зафиксировано требуемое качество. Так, если говорить о портфолио как об аутентичном средстве оценивания учебно-профессиональных достижений студента, следует признать необходимость внесения в него свидетельств ре-

шения им учебных и квазипрофессиональных задач, приближенных к ситуациям его будущей профессиональной жизни. Материалы, которые не являются «доказательствами того, что задачи обучения достигаются», не могут иметь в связи с этим диагностической ценности [127].

Рассмотрение портфолио в ряду методов включенного оценивания, т. е. оценивания, являющегося постоянной составляющей, но не заключительным этапом профессиональной подготовки студента, требует учета при планировании и разработке его содержания целой совокупности факторов, относящихся к состоянию образовательного процесса. Проведенный нами анализ исследований (А. В. Великанова [16], Г. Б. Голуб и О. В. Чуракова [22], И. А. Кныш и И. П. Пастухова [58, 60], Т. Г. Новикова [101], Н. М. Савина [128], Дж. Мюллер (J. Mueller) [172] и др.) позволяет заключить, что среди этих факторов в качестве ключевых выделяются цель и задачи обучения, используемые дидактические и методические материалы, формы и методы работы педагога со студентами, осваиваемое ими в совместной деятельности или в ходе самостоятельной работы содержание и т. д.

С целью учета названных факторов при формировании содержания портфолио педагогу совместно со студентами рекомендуется организовать работу в следующей последовательности [175]:

1. Инвентаризация доступных ресурсов, в том числе методических и дидактических материалов, материально-технического обеспечения кабинетов, мест для хранения разрабатываемых портфолио, временных и иных возможностей, которыми обладают педагоги и студенты.

2. Сопоставление содержания портфолио с целями и задачами деятельности, так как последние являются наиболее значимым руководством для определения состава того, что будет в него включено:

1) работы, продукты и артефакты, фиксирующие самостоятельно добытое, изученное или сделанное:

- дневники и журнальные записи, заметки и самоотчеты;
- резюме, конспекты, аннотации, ответы на вопросы;
- стандартизированные тесты, викторины, контрольные работы;
- письма друзьям, сувениры из поездок, фотографии;
- стихи, песни, игры, эссе, рассказы, пародии, интервью;
- тексты выступлений, тезисы, статьи, плакаты, планшеты;
- планы исследований, проектная и техническая документация;
- аудиторные и внеаудиторные работы и др.;

2) аттестационные материалы, служащие свидетельством достижения запланированных целей и задач:

- отзывы родителей, педагогов, работодателей;
- характеристики и рекомендательные письма;
- дипломы, грамоты, награды, благодарности;
- протоколы заседаний, приказы о поощрении;
- результаты наблюдения за студентом (дневники, журналы);
- формы взаимного оценивания (листы оценивания и др.);
- аннотированные видео- и аудиозаписи аудиторной работы и т. д.;

3) медиаматериалы, визуализирующие процесс и результаты деятельности студента:

- компьютерные игры;
- аудио- и видеокассеты и диски;
- альбомы с фотографиями;
- рекламные ролики, анимационные фильмы;
- папки с материалами на цифровых носителях;
- музыкальные клипы, электронные презентации;
- сайты, базы данных, веб-страницы, интернет-порталы и т. п.

3. Организация содержания портфолио, которая предполагает заполнение специальных форм, позволяющих структурировать все возможные материалы согласно срокам, субъектам и целям их отбора (табл. 11).

Таблица 11

Критерии отбора и примеры материалов, вносимых в портфолио

Критерий отбора	Примеры материалов
1	2
<p>1. Сроки отбора:</p> <ul style="list-style-type: none"> • по мере завершения конкретной работы • в течение установленного педагогом периода времени • по окончании определенного периода времени 	<p>Полностью или частично завершённые работы, проверенные педагогом</p> <p>Работы (независимо от их завершенности), собираемые принятое количество раз в установленное время (например, 1–3 раза в семестр или триместр, по истечении определенного количества недель и т. д.)</p> <p>Работы, имеющие место по окончании изучения темы, раздела или дисциплины, а также готовые к концу четверти, семестра, курса или учебного года</p>
<p>2. Субъект отбора:</p> <ul style="list-style-type: none"> • студент 	<p>Все возможные материалы согласно мнению студента и результатам проведенного рефлексивного анализа</p>

1	2
<ul style="list-style-type: none"> • педагог • совместно студент и педагог • напарник или помощник студента • родители 	<p>Лучшие работы студента, отражающие сильные стороны его личности и особые достижения в учебе</p> <p>Все возможные материалы согласно результатам их обсуждения между педагогом и студентом</p> <p>Все возможные материалы согласно результатам их обсуждения между студентом и его напарником, а также согласно экспертному мнению напарника</p> <p>Работы студента, по мнению родителей, отличающиеся новизной, аналитичностью, оригинальностью, высоким уровнем исполнения и т. д.</p>
<p>3. Цель отбора:</p> <ul style="list-style-type: none"> • отбор лучших работ • доказательство прогресса • доказательство уровня достижений • доказательство достижения стандартов • показ наиболее ценных или любимых работ • все или несколько категорий материалов 	<p>Работы с высоким качеством исполнения, демонстрирующие итоги обучения</p> <p>Ранние и поздние, слабые и сильные работы, а также рефлексивные описания хода и итогов деятельности</p> <p>Текущие работы, в том числе отличающиеся высоким качеством исполнения</p> <p>Работы, выполненные в границах одной темы, раздела или курса и отражающие достижение целей образовательного процесса</p> <p>Работы, отличающиеся наибольшей значимостью для студента, с обосновывающими их выбор рефлексивными заметками</p> <p>Все вышеперечисленное в зависимости от цели и задач разработки портфолио</p>

Прохождение описанной очередности этапов позволит соблюсти такие требования к структуре и содержанию портфолио, как соответствие его материалов поставленным цели и задачам, их достаточность, разнообразие и действительность, фиксация с их помощью осваиваемого обучающимся содержания, гибкость и вариативность их состава и структуры и др. Обладающее перечисленными характеристиками портфолио имеет, как минимум, то достоинство, что «дает возможность измерить именно то, что было изучено» конкретным студентом в имеющихся условиях [175].

Далее соблюдение требований к наполнению оценочного портфолио непосредственно связывается с его оформлением, т. е. особенностями итогового представления всех собранных в нем материалов.

Обоснование существующей между содержанием и структурой портфолио взаимосвязи строится на том, что любое свидетельство, включенное в него, необходимо рассматривать в целостном контексте осуществляемой студентом деятельности как один из множества способов ее визуализации. В отличие от документационного, оценочное портфолио предстает не как «простое собрание работ», но как «некоторая структура их представления» [127]. В силу этого при оформлении его окончательного варианта рекомендуется обеспечивать четкое отражение в нем не только основных материалов, но также результатов метарефлексивного анализа студентом собственной деятельности в следующем виде:

- сопроводительные материалы, раскрывающие предназначение, цель и задачи разработки и представления портфолио, а также лежащие в основе его организации принципы;
- описание содержания и структуры портфолио с перечислением входящих в него разделов, рубрик и материалов и присвоением каждому аннотированной характеристики в форме оглавления;
- представление тех возможностей, которые дало портфолио, а также перспектив его дальнейшего использования в учебной или профессиональной деятельности в форме заключительных выводов.

Кроме того, проведенный нами обзор исследований портфолио позволяет дополнительно назвать следующие авторские рекомендации по выстраиванию его структуры:

- структура портфолио должна определяться целью его применения;
- структура портфолио должна являться результатом совместной деятельности субъектов образовательного процесса;
- структура портфолио должна отражать потребность в представлении достаточного количества разнообразных материалов;
- структура портфолио должна включать в себя крупные разделы, составляющие его рубрики и входящие в них материалы;
- число разделов и рубрик портфолио, а также их содержание должны оговариваться отдельно, они должны быть необходимыми и достаточными для достижения цели и задач его разработки;
- структура портфолио должна обеспечивать легкость перенесения материала из одного раздела (или рубрики) в другой раздел (или рубрику) в случае изменения концепции его разработки и представления;

- структура портфолио не может быть установленной раз и навсегда и должна подвергаться систематическому пересмотру, в том числе усложнению по мере освоения студентом способов его организации;
- материалы, включаемые в портфолио, должны быть различны по форме их представления (текстовые, графические, видео- и аудиоматериалы и др.) и отражать как результат деятельности студента, так и процесс его достижения;
- каждый материал, вносимый в портфолио, должен подвергаться обязательному визированию для повышения обоснованности выносимых на его основе решений и датированию с целью обеспечения отслеживания динамики деятельности студента;
- материалы портфолио желательно делить на обязательные (или инвариантные), включающие в себя принципиально важные материалы, задаваемые педагогом, и необязательные (или вариативные), содержащие материалы, отбираемые студентом самостоятельно и служащие цели индивидуализации его работы.

Заканчивая рассмотрение алгоритма реализации учетно-информационной функции в портфолио, остановимся на описании того, каким требованиям, по мнению специалистов, должна удовлетворять эффективная процедура сбора и накопления его материалов. Проанализированный А. В. Великановой опыт применения данной формы оценивания показывает, что на этапе собирания материалов целесообразно формировать две разновидности портфолио: рабочую для накопления всех свидетельств процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности студента и оценочную, создаваемую с использованием рабочего портфолио и включающую в себя лишь специально отбираемые из него материалы [16, с. 83]. По существу, в данном случае речь идет о текущем и общем портфолио, уже упоминаемых ранее при рассмотрении классификации разновидностей портфолио по признаку сопровождения учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности.

Что касается контрольно-диагностической функции портфолио, то представленные в материалах текущего или общего портфолио характеристики деятельности студента подвергаются далее анализу, осуществляемому как внешними экспертами, так и самим студентом с опорой на заранее выработанную систему критериев в процессе сопоставления полученных результатов с имеющимися стандартами (контрольно-диагностическая функция). Обзор исследований дает возмож-

ность выделить наиболее часто упоминаемые проблемы применения портфолио при решении данной задачи. На наш взгляд, в косвенном виде причины их возникновения были отражены еще Ф. Л. Полсоном (F. L. Paulson), П. Р. Полсоном (P. R. Paulson) и К. А. Майер (C. A. Meyer): «Портфолио предлагает качественно иной по сравнению с традиционными методами способ оценивания учебной деятельности студента. Портфельный метод предоставляет педагогу и студентам возможность наблюдать за деятельностью последних в более широком контексте: взятия на себя рисков, разработки творческих решений, развития умений правильной оценки собственных результатов» [173, с. 63].

Подобное «расширение контекста» во многом обуславливает до сих пор существующую неразрешимость ряда вопросов, связанных с оцениванием достижений обучающегося при помощи портфолио, среди которых можно назвать следующие:

- определение критериев анализа каждого вносимого в него материала, а также всего портфолио в целом;
- расчет весовых значений оценок различных разделов, рубрик и материалов портфолио с обоснованием необходимости их применения;
- установление обязательного минимума и возможного максимума того количества материалов, которое должно и может быть включено в процесс оценивания;
- необходимость активизации взаимного оценивания и самооценивания при слабой разработанности механизмов их сочетания с традиционно реализуемыми процедурами внешнего оценивания;
- возможность и необходимость применения качественных или квалитетических оценок при доминирующем требовании представления результатов оценивания в стандартизированной количественной форме и т. д.

Ответы на поставленные вопросы, как и в случае с реализацией учетно-информационной функции, предлагается искать в области творческой инициативы отдельного педагога, педагогического коллектива или руководства образовательного учреждения. При этом в качестве возможных вариантов организации процедуры оценивания учебно-профессиональных достижений студента с применением портфолио предлагаются следующие [10, с. 43; 63, с. 131; 172]:

- оценивание только отдельных разделов, рубрик или материалов (например, лучших, обязательных, завершенных или и других работ) текущего портфолио;

- оценивание всех разделов, рубрик и материалов текущего портфолио с выводом оценки по ним как среднего арифметического;
- оценивание всех разделов, рубрик и материалов только окончательного варианта или общего портфолио;
- оценивание только процесса и характера работы студента над собственным портфолио;
- оценивание как самого портфолио, так и характера его представления внешним экспертам (педагогам и другим заинтересованным лицам);
- презентация отдельных разделов или рубрик портфолио или всего портфолио без оценивания входящих в него материалов и процесса их разработки (получения);
- признание портфолио прошедшим процедуру оценивания или не прошедшим таковую лишь по факту завершенности или незавершенности работы студента над ним.

Некоторыми исследователями приводятся, однако, и более четкие рекомендации, сформулированные на основе обобщения зарубежного и отечественного опыта использования портфолио в оценочной деятельности образовательных учреждений. Например, А. В. Великанова [16, с. 84–85], Т. Г. Новикова, М. А. Пинская и А. С. Прутченков [102, с. 61] видят возможное решение обозначенных проблем в распространенной в штате Вермонт США практике применения портфолио в преподавании математики. Использование вермонтского математического портфолио, судя по имеющимся описаниям, предполагает следующее:

- разбиение материалов на ряд категорий по различным признакам (степени обязательности выполнения, возможности проявления творчества и самостоятельности в представлении материалов, источникам формирования, характеру осуществляемой студентами деятельности и т. д.);
- определение наиболее адекватного распределения итоговой оценки по отдельной категории и по конкретным элементам (материалам) в рамках каждой из категорий;
- разработку общих критериев оценивания портфолио с учетом основных целей и задач образовательного процесса с их последующим разукрупнением в виде совокупности подкритериев;

- представление многоуровневой системы определения общей оценки портфолио на основании описания степеней выраженности того или иного критерия в оцениваемых материалах;

- определение итоговой оценки портфолио с учетом оценок, выставленных каждому его структурному элементу, и ранее определенных весовых значений оценок его различных разделов и рубрик.

Однако обратим внимание на то, что представленный вариант является лишь одним из большого количества существующих и предлагаемых к использованию. Работа по созданию и апробации моделей портфолио, в том числе его оценочной разновидности (*evaluation portfolio*), а также процедур их эффективного использования сегодня ведется во многих странах: США, Канаде, Великобритании, Германии, Швеции, Австралии, Украине, Казахстане, России и др. При этом данные исследования осуществляются как на международном уровне (примером тому может служить «языковое портфолио», разрабатываемое под эгидой Совета Европы), так и на уровне отдельных педагогических сообществ (доказательством выступают обширные методические и дидактические материалы, представленные на порталах общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений).

Необходимо признать, что значительным количеством отечественных специалистов (М. В. Бахарева [10], А. В. Великанова [16], Л. С. Колодкина [63], Т. Г. Новикова, М. А. Пинская и А. С. Прутченков [54, 102], В. Ю. Переверзев и С. А. Синельников [113] и др.) поддерживается мнение, что оценивание портфолио необходимо производить по его разделам, рубрикам и отдельным материалам, что справедливо объясняется разностью отражаемых в них характеристик, а также различием их диагностических возможностей. При этом данная процедура (под влиянием особенностей образовательной среды, целей и задач образовательного процесса, содержания учебной деятельности, уровня подготовленности студентов и педагогов и ряда других факторов) может существенно различаться, предполагая следующее:

- оценивание структурных элементов портфолио в рамках единой шкалы без установления весовых значений оценки каждого;

- оценивание структурных элементов портфолио в рамках единой шкалы с установлением весовых значений оценки каждого;

- оценивание структурных элементов портфолио в рамках индивидуальной для каждого шкалы с установлением или без установления весовых значений оценки отдельного материала;

- применение в одном из трех представленных выше вариантов к части структурных элементов портфолио количественных оценок, а к остальной части – качественных оценок без перевода их в количественное выражение.

Примером реализации последнего подхода к работе с оценочным портфолио может служить применяемая в отечественной практике образования процедура оценивания его наиболее полного комплексного варианта – «портфеля достижений» (табл. 12).

Таблица 12

Особенности оценивания и способ оформления оценки разделов
«портфеля достижений»

Раздел портфолио	Особенности оценивания материалов	Способ оформления оценки
Раздел документов	Преимущественно количественная оценка с закреплением стандартизированных балльных шкал за определенными категориями материалов. В случае необходимости применение качественных показателей	Вкладыш в зачетную книжку студента или сводная ведомость с включением оценки в его итоговый рейтинг по дисциплине
Раздел работ	Преимущественно качественная оценка согласно системе заранее разработанных критериев. В случае необходимости применение количественных показателей	Творческая книжка с приложением работ студента как дополнение к сведениям о его рейтинге
Раздел отзывов	Не подвергается ни количественной, ни качественной оценке как наименее формализованный и не поддающийся систематизации раздел	Папка или иная форма, содержащая дополнительную информацию к рейтингу рекомендательного характера

Будучи довольно распространенным, данный подход в то же время заключает в себе существенное ограничение. Оно состоит в том, что при использовании оценочного портфолио для решения диагностических задач ориентация на автономное оценивание входящих в него материалов может не обеспечить необходимой фиксации диагно-

стируемого качества, но, скорее, отдельных, входящих в его структуру компонентов. В связи с этим перед разработчиками встает задача обеспечения целостности собираемых в портфолио свидетельств, решение которой видится в особой организации процедуры их сбора, накопления и целенаправленного отбора, о которых говорилось выше при рассмотрении учетно-информационной функции портфолио. Необходимо также соответствующее методическое и организационное обеспечение реализации портфолио контрольно-диагностической функции, которое бы позволило повысить качество проводимой с его помощью диагностики с точки зрения основных ее показателей: надежности, валидности, объективности и эффективности получаемых результатов [2, с. 170; 28, с. 206–208].

Речь идет, прежде всего, об обосновании, разработке и апробации единого комплекса критериев оценивания портфолио как способствующих фиксации диагностируемого с его помощью качества. Вариантов таких комплексов существует довольно много: в качестве примера можно привести работы Б. Е. Андюсева [7], Л. М. Ванюшкиной и Н. Г. Шейко [13], Е. В. Григоренко [23], Л. С. Колодкиной [63], Г. Н. Левашовой [77], Л. П. Макаровой [119], Т. Г. Новиковой, М. А. Пинской, А. С. Прутченкова [54, 102, 105, 116] и др. Подробное описание авторских комплексов критериев дано в табл. 13. Как правило, основанием при их разработке (как наиболее соответствующий потребностям в организации и осуществлении портфолио-процесса) является опыт оценивания продуктов проектной деятельности или творческих работ, проходящих экспертизу на различных конкурсах, осуществления процедур аттестации педагогических кадров, проведения отборочных процедур соискателей на те или иные должности и т. д.

Таблица 13

Авторские комплексы критериев оценивания
различных видов портфолио

Авторы	Вид портфолио	Критерии оценивания
1	2	3
Т. Г. Новикова А. С. Прутченков Е. Е. Федотова	Портфолио ученика основной и полной средней школы России	Основные: надежность валидность полезность

Продолжение табл. 13

1	2	3
		<p>Дополнительные: цель и задачи разработки степень организации портфолио особенности его структуры и характерные детали характеристики голоса у презентующего портфолио особенности использования лексики и грамматики глубинное понимание рассматриваемой проблемы или идеи необычность презентации идеи комплексный или усложненный характер ее презентации выполнение работы сверх возраста или ступени обучения обеспеченность ресурсами и продуманное их использование демонстрация элементов исследования хорошая коммуникативная организация материалов наличие интереса к проблеме и настойчивость в ее решении</p>
Л. М. Ванюшкина	Портфолио учащегося	<p>Сформированность умений самоконтроля и самооценки Самостоятельность мышления Развитость творческих способностей Сформированность прикладных умений Развитость коммуникативных умений и т. п.</p>
Л. С. Колодкина	Портфолио студента в условиях педагогической практики	<p>Наличие выводов Использование исследовательских методов Проективный характер портфолио Комбинаторика стиля представления материала Личностная привязка содержания Анализ полезности портфолио для студента Качество оформления файлового документа</p>

Продолжение табл. 13

1	2	3
Е. В. Григоренко	Портфолио студента высшего образовательного учреждения	<p>Зрелость создателя портфолио</p> <p>Способность создателя портфолио к реальной и действенной самооценке</p> <p>Умение добиваться результата и решать любые задачи</p> <p>Развитость социальных и профессиональных навыков</p> <p>Принятие и осмысление своего будущего</p> <p>Ответ на вопрос: что изменилось в представлении студента о мотивации к учебной (профессиональной) деятельности после достижения представленных в портфолио результатов?</p>
Г. Н. Левашова И. Н. Аляева Л. Ф. Парубец	Портфолио педагога	<p>Теоретическая обоснованность анализируемой проблемы</p> <p>Четкость структуры портфолио</p> <p>Технологичность портфолио</p> <p>Учет специфики образовательного учреждения</p> <p>Качество представленного материала</p>
Б. Е. Андюсов	Портфолио преподавателя и студента педагогического вуза	<p>В оценке квалификации: знания и умения в области основ теории педагогики, психологии и возрастной физиологии, методик обучения и воспитания и т. д.</p> <p>В оценке профессионализма: коммуникативные компетентности, владение набором методов и средств обучения и воспитания, обеспечивающих вариативный образовательный процесс, методов и средств педагогической диагностики, форм выстраивания уровня и индивидуализированного образования</p> <p>В оценке продуктивности: обладание высоким уровнем мотивации на педагогическую деятельность, совмещение учебы в вузе с работой в школе и иной практической работой с достаточно высокими результатами в оценках обучающихся</p>

1	2	3
М. А. Пинская	Портфолио учителя	<p>В планировании и подготовке урока: высокий темп работы, концентрация и переключаемость внимания учеников, многообразие форм презентации материала</p> <p>В управлении классом: максимальная включенность всех учеников в работу, разнообразие форм работы и видов заданий, сотрудничество между учителем и детьми</p> <p>В создании и использовании методов, обеспечивающих активность учащихся: самостоятельность и эмоциональная вовлеченность учеников, построение коммуникации между ними, планирование своей деятельности для максимального соответствия их потребностям, дифференциация заданий по сложности и объему, индивидуализация работы и обеспечение обратной связи, использование творческих заданий</p> <p>В использовании методов оценивания: применение инструментов оценивания для организации учебного процесса, партнерского, группового и индивидуального самооценивания</p>
Зарубежные исследователи	Портфолио учащегося	<p>Вдумчивость (должна быть определена данными мониторинга развития самопонимания учащихся, метакогнитивной рефлексии и продуктивного характера мышления)</p> <p>Развитие подготовленности учащегося относительно ключевых критериев учебного плана и программ</p> <p>Понимание и применение ключевых элементов деятельности</p> <p>Полнота, достоверность и соответствие результатов и процессов, представленных в портфолио</p> <p>Разнообразие материалов или форм их представления</p>

Примечание. Авторские комплексы критериев оценивания различных видов портфолио приводятся по степени значимости.

Конкретных рекомендаций по процедуре оценивания портфолио с использованием разработанных критериев, как правило, не приводится. Некоторые авторы предлагают производить данное оценивание «бинарным способом», т. е. с реализацией бинарной (*binary scale*), двоичной (*two scale*) или дихотомической шкалы через фиксирование наличия («да», «+», «1») или отсутствия («нет», «-», «0») выполнения того или иного критериально выраженного требования к проделанной работе [22, с. 187; 119, с. 60].

В некоторых научных исследованиях и учебно-методических материалах, а также зарубежной и отечественной образовательной практике встречаются политомические качественные шкалы, т. е. шкалы, построенные на многоуровневом представлении оцениваемых с помощью портфолио параметров деятельности его разработчика (табл. 14).

Количественное выражение качества портфолио предполагает использование по отдельным оцениваемым критериям (направлениям или аспектам деятельности его разработчика, подлежащим отражению в том или ином разделе, рубрике или виде материала) балльных шкал. Предполагается, что в зависимости от целей субъектов портфолио-процесса итоговая количественно выраженная оценка всего портфолио может [103, с. 94]:

- определяться максимальным баллом за один из его компонентов;
- быть интегральной, рассчитываемой на основе максимальных баллов рубрик входящих в него разделов;
- устанавливаться по средним оценкам по каждому структурному элементу или как-то иначе.

В качестве образца реализации соответственно данной логике выстраиваемых методик можно представить особенности оценивания портфолио-проекта, модель которого разрабатывалась и апробировалась МОУ ДОПС «Методический центр» Тольятти. Критерии и показатели оценивания хода и итогов разработки портфолио-проекта предлагается осуществлять по двум критериям (табл. 15). Использование в портфельном методе балльных шкал характерно также для практики зарубежных образовательных учреждений, доказательством чему может являться содержание применяемых в ней оценочных листов.

Авторские политомические шкалы оценивания хода
и итогов разработки различных видов портфолио

Разработчики	Вид портфолио	Шкалы оценивания
Л. П. Макарова	Портфолио учителя	«Низкий уровень» «Средний уровень» «Высокий уровень»
В Вебер (V. Veber)	Портфолио медиа- грамотности	«Наблюдатель» «Начинающий» «Продвинутый» «Профессионал»
Висконсинский университет в Мэдисоне	Портфолио студента	«Неудовлетворительно» «Ограниченно» «Профессионально» «Образцово»
Средняя школа Сан-Лоренцо в Калифорнии, США	Портфолио выпуск- ника школы	«Неудовлетворительно» «Удовлетворительно» «Очень хорошо» «Отлично»
Средние школы штата Айдахо, США	Портфолио ученика	«Ниже средних оценок» «На уровне средних оценок» «Выше средних оценок» «Значительно выше средних оценок»
Средние школы Кемеровской области	Портфолио выпу- ска школы	«Отсутствует» «Неприемлемо» «Приемлемо» «Не совсем соответствует» «Полностью соответствует»
В. Ю. Переверзев С. А. Синельни- ков	Электронное портфолио	«Неудовлетворительный уровень» «Уровень ниже базового» «Базовый уровень» «Квалифицированный уровень» «Углубленный уровень»

Примечание. Авторские политомические шкалы приводятся по количеству гра-
даций в шкале оценивания.

Таблица 15

Критерии и показатели оценивания хода
и итогов разработки портфолио-проекта (Тольятти)

Критерий	Оценка, баллы
<i>Содержание исследовательского проекта (max = 100 баллов)</i>	
Соответствие содержания портфолио целям и задачам проекта: сформулирована личная цель исследования участника проекта	10
поставлены исследовательские задачи	10
содержание работы соответствует поставленным цели и задачам	10
Умение видеть проблему и находить пути ее решения: сформулирована проблема исследования	10
указаны пути решения проблемы	10
имеет место обоснование выбранного пути	10
Наличие вывода и отражение собственной позиции	15
Соблюдение требований к оформлению работы: выходные данные (информация об авторе, учреждении и т. д.)	5
разнообразии источников информации	10
соблюдение норм русского языка	10
<i>Публичное представление исследования (max = 30 баллов)</i>	
Логичность и последовательность изложения	10
Ораторское мастерство (убедительность, доказательность, грамотность речи и т. п.)	5
Оригинальность представления содержания и результатов исследования	10
Организованность (техническая и организационная готовность)	5
Итого	130

Многие авторы соглашались с тем, что выработка критериев оценивания портфолио и оценочных шкал представляет собой сложный процесс, который должен производиться в ходе их коллективного обсуждения педагогом и студентами и учитывать возможности и потребности подготовки последних. Связано это с тем, что степень соответствия системы оценивания портфолио целям и задачам, содержанию и структуре образовательного процесса определяет его «содержательную валидность» [175]. Портфолио отлично именно тем, что, интегрируя оценивание непосредственно в процесс профессионального обучения, дает возможность усилить соответствие содержания и структуры диагностической процедуры учебно-профессиональной деятельности, процесс и результаты которой в данных условиях вы-

ступают в качестве основного критерия достижения студентом определенного уровня профессионального развития.

Для достижения данного эффекта, согласно Е. В. Григоренко, необходимо придерживаться трех основных принципов, отражающих требования к портфельному методу как к разновидности аутентичного и включенного оценивания. Среди них можно назвать следующие [23, с. 12–13]:

- принцип совместной деятельности в разработке процедуры оценивания, в том числе его критериев, которая должна строиться как процесс коллективного обсуждения между всеми сторонами и участниками портфолио-процесса, заинтересованными в его успешных результатах;

- принцип цикличности деятельности, согласно которой взаимодействие по выработке критериев оценивания должно встраиваться в два «такта портфолио-технологии»: пробы по его созданию и использованию и непосредственного оценивания подготовленной работы, – при этом выработка критериев может как сопровождать каждый из двух «тактов», так и предвосхищать их. Речь в данном случае, по-видимому, идет об учете возможностей портфолио как в «формативном» (*formative assessment*), так и в «суммативном» (*summative assessment*) оценивании;

- принцип обеспечения полноты оценивания, согласно которому его параметры и критерии должны вырабатываться на основе уже имеющихся представлений о качестве портфолио-продукта, с одной стороны, и с учетом собственного творческого вклада участников в его создание – с другой. По причине этого чем более уникальный портфолио-продукт будет представлен, тем большим должен быть личный вклад его разработчиков в определение критериев оценивания.

В силу представленных выше и некоторых других обстоятельств контрольно-диагностическая функция портфолио, требующая в каждом отдельном случае его разработки тщательного изучения и методической проработки, предстает перед потенциальными пользователями данного инструмента как сложно реализуемая. Наиболее часто озвучиваемые претензии относятся к возрастающим временным, физическим, материальным, пространственным и иным затратам. Об этом, в частности, свидетельствует мнение студентов, по результатам анкетирования поставивших данный фактор на третье место среди затрудняющих внедрение портфолио в их профессиональную подготовку, и значительного количества представителей педагогического состава, сталкивавшихся в своей работе с ним (рис. 3). Анкетирование проводилось среди студентов ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

(специальность 050501.65 Профессиональное обучение (по отраслям) (030500); отрасли «Дизайн»; «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии»; «Экономика и управление»; «Электроэнергетика, электротехника и электротехнологии»), принимавших участие в экспериментальной работе по внедрению портфолио (общее количество – 388 человек).

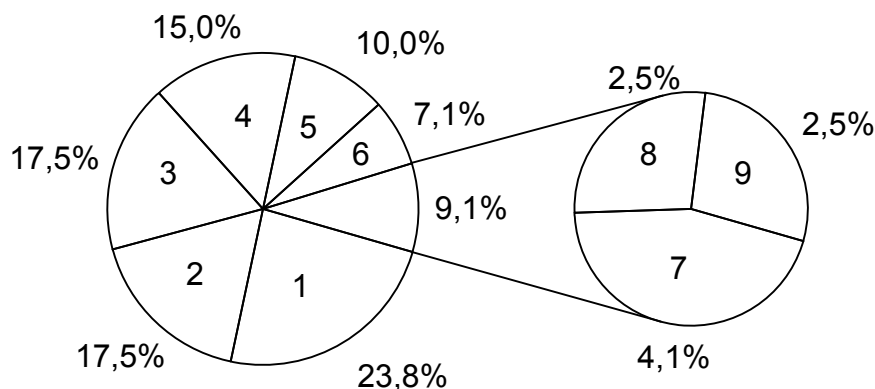


Рис. 3. Факторы, затрудняющие внедрение портфолио в профессиональное образование

(по результатам анкетирования студентов):

- 1 – трудности в разработке некоторых элементов портфолио и сборе различных свидетельств деятельности; 2 – незнание методики разработки портфолио при нехватке учебных, методических и дидактических материалов; 3 – сложность формализации показателей «хорошего портфолио» и отсутствие его разработанных аналогов; 4 – повышение временных, интеллектуальных и других затрат; 5 – неполнота оценивания в силу невозможности отображения всех имеющихся достижений в портфолио; 6 – отсутствие интереса к портфолио со стороны студентов и педагогов; 7 – отсутствие специалистов, владеющих методикой разработки портфолио; 8 – небольшое количество подходящих для портфолио материалов; 9 – консервативность традиционной практики образования

Проблема сокращения временных, физических, материальных, интеллектуальных, пространственных и прочих затрат при работе над портфолио служит предметом рассмотрения во многих современных зарубежных исследованиях, зашедших в ее изучении достаточно далеко. Одним из них является доклад Дж. Стривенс (J. Stivens) директору Института образовательных технологий Открытого университета Великобритании под названием «Эффективное оценивание с помощью портфолио» [177, с. 8–13]. В нем на основании результатов интервьюирования представителей различных высших образовательных учреждений Соединенного Королевства, внедряющих портфолио-процесс, выделяется более десятка стратегий, призванных повысить его эффективность.

Осуществленный нами анализ данных стратегий дал возможность обобщить их в семь групп, каждая из которых предполагает расширение временных и пространственных границ при работе над портфолио:

- за счет реализации его понимания не как средства, используемого лишь для решения задач педагогической диагностики, но как метода, выполняющего целую совокупность обучающих и воспитывающих функций;

- внедрения в портфолио-процесс элементов системы *on-line assessment*, т. е. оценивания с использованием коммуникационных комплексов, позволяющих поддерживать непрерывное взаимодействие студента с руководителем работы и иными заинтересованными лицами;

- организации работы с портфолио не в рамках непрерывного накопления различных материалов в нем, но в условиях систематического пересмотра его структуры и содержания с целью создания наиболее оптимальной по показателю «содержательность – неперегруженность» его формы;

- активизации процессов формативного, а не суммативного оценивания, в том числе осуществления обратной связи со студентами только на этапе формирования портфолио как поощрения для своевременно сдающих и дисциплинарной меры для несвоевременно сдающих данную работу;

- отхода от преимущественно экспертного оценивания к сочетанию взаимного оценивания и самооценивания в условиях организации и поддержания постоянного делового взаимодействия внутри педагогического коллектива, а также сотрудничества между педагогами и студентами при работе над портфолио;

- внедрения целостной системы требований к оформлению содержания и структуры портфолио, в том числе сопроводительных материалов в виде оглавления, пояснительных записей, сводных и обобщающих таблиц, датированных отметок, подытоживающих комментариев и других материалов, облегчающих процесс понимания оценщиками цели и задач, замысла и концепции, итогов разработки портфолио;

- за счет отказа от оценивания всего или большинства элементов портфолио в пользу оценивания его части, отобранной самим студентом или внешним экспертом в качестве подлежащей обязательно оцениванию, либо в пользу оценивания всего портфолио при использовании дихотомической шкалы и осуществлении обратной связи только по отдельным разделам, рубрикам или материалам общего портфолио.

Несмотря на то, что выделенные группы авторских рекомендаций, методически и содержательно разнясь, обозначают различные направления усовершенствования контрольно-диагностической процедуры с применением портфолио, они обладают, на наш взгляд, той ценностью, что позволяют заключить следующее: данное усовершенствование, как максимум, невозможно или, как минимум, трудноосуществимо, если рассматривать его в качестве автономно используемого инструмента. Взамен этого предлагается подходить к теоретическому исследованию и практическому применению портфолио с осознанием его включенности в процесс не только решения диагностических задач, но и достижения обучающих, воспитывающих и развивающих целей целостного образовательного процесса. Иными словами, с пониманием портфолио и как средства, и как метода, и как технологии.

Необходимо также более подробно описать и контрольно-корректирующую функцию портфолио. Работа с оценочным портфолио как составляющая образовательного процесса, в свою очередь, требует создания определенных организационных условий. Таковые призваны повысить эффективность анализа его материалов и последующего использования полученных результатов в работе по планированию и корректировке деятельности студента и педагога, т. е. реализации с помощью портфолио контрольно-корректирующей функции. В их числе называют, например, три возможных способа оценивания портфолио, которые предполагают следующее [60, с. 65]:

- постоянную работу педагогов по рецензированию материалов, выставлению баллов и определению его рейтинга;
- проведение неформальных мероприятий презентации студентами портфолио с участием родителей и других приглашенных;
- официальное представление полностью завершенных работ в рамках промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

Вне зависимости от выбранного способа наиболее эффективным с точки зрения соответствия требованиям портфолио-процесса, описанным в предыдущей главе монографии, необходимо считать «комплексную процедуру» оценивания портфолио. Она, согласно мнению Т. Г. Новиковой, М. А. Пинской, А. С. Прутченкова и других исследователей, подразумевает следующее [54, с. 19]:

- неразрывное отслеживание процесса и результатов индивидуальной или групповой деятельности студента, фиксируемых во включаемых в портфолио свидетельствах;

- постоянное и систематическое оценивание разработки портфолио и осуществление посредством этого обратной связи с целью корректировки деятельности обучающегося;

- сравнение и установление соотношения между оценками материалов, рубрик и разделов портфолио, выносимых с различных позиций (самооценивания и оценивания учебной или учебно-профессиональной деятельности) внешними экспертами;

- итоговое оценивание портфолио в рамках организации и проведения формальных (представление отчетов по практикам, зачетные и экзаменационные процедуры и т. д.) или неформальных (мастер-классы, обмены опытом, научные конференции и т. д.) мероприятий.

«Комплексность» достигается, таким образом, за счет сочетания оценивания процесса и результатов; формативного (формирующего) и суммативного (итогового) оценивания; самооценивания, взаимного и внешнего оценивания; формального и неформального оценивания целенаправленной активности студента. Благодаря этому портфолио предстает средством, обладающим «системной валидностью», связанной с обеспечением им непрерывного отслеживания учебной или учебно-профессиональной деятельности с целью вынесения суждения о ее состоянии и перспективах развития и разработки с его учетом системы коррекционных мер [175]. Педагог должен быть готов по результатам оценивания всего или отдельных элементов портфолио студента определять результативность и действенность проведенной вместе с ним работы и с ее учетом осуществлять учебное планирование.

Повышение обоснованности принимаемых педагогом решений во многом обуславливается частотой и качеством проведения формальных и неформальных мероприятий, связанных с обсуждением процесса и результатов работы обучающегося над портфолио. К их числу необходимо отнести распространенные в зарубежной практике образования «встречи» или «конференции», представляющие собой консультационные формы работы со студентами и решающие целую совокупность образовательных задач [172]:

- встречи типа «педагог – студент» проводятся в аудиторное или внеаудиторное и специально отведенное для этого время (например, время консультаций) для обсуждения проделанной работы, снятия имеющихся вопросов и планирования последующей деятельности учащегося;

- встречи типа «педагог – малая группа» организуются согласно принципам организации встреч первого типа, но предполагают одновременное взаимодействие преподавателя с несколькими студентами;

- встречи типа «студент – студент» используются при необходимости минимизировать временные затраты или расширить опыт делового взаимодействия обучающихся и выстраиваются согласно одному из двух принципов: «от педагога», являющегося организатором и контролером встречи, или «от студентов», самостоятельно определяющих ее цель, задачи и содержание.

В условиях отечественной профессиональной школы совместная работа педагога со студентом над портфолио может осуществляться в границах традиционных наставничества, инструктирования, консультирования, самостоятельной и групповой работы, в том числе на практико-ориентированных занятиях, т. е. быть вписанной в «обычный» ее режим, но со значительными поправками в сторону усиления самостоятельности и рефлексивности студента при освоении предлагаемого ему содержания. Проведенный нами анализ, таким образом, дает возможность зафиксировать большое разнообразие находящихся отражение в теории и методике и применяемых на практике подходов к построению и реализации учетно-информационной, контрольно-диагностической и контрольно-корректирующей функций портфолио.

С другой стороны, обзор источников позволяет выделить совокупность правил разработки, накопления, представления и оценивания материалов портфолио, соблюдение которых, согласно мнению зарубежных и отечественных исследователей, будет способствовать эффективному осуществлению диагностической процедуры с его применением (табл. 16). В целом выделенные правила отражают необходимость пересмотра режима учебно-профессиональной деятельности студента, а также характера ее взаимодействия с диагностической деятельностью педагога: первая, выступая объектом второй, должна быть подвергнута всестороннему отражению и многоаспектному анализу в составленном при их сотрудничестве портфолио, предоставляющем большие возможности в фиксации ее процесса и результатов.

Таблица 16

Содержание и правила реализации функций портфолио

Функция	Содержание	Правило реализации функции	Характеристика правила
1	2	3	4
Учетно-информационная	Длительный сбор, целенаправленное накопление и представление особым образом отбираемых материалов, удовлетворяющих требованиям демонстрации состояния учебной или учебно-профессиональной деятельности студента	Обязательность постановки цели и задач	Накоплению и сбору материалов портфолио должна предшествовать совместная преподавателя со студентом постановка цели и задач их разработки и представления
		Реализация цели и задач в форме портфолио	Цель и задачи портфолио должны находить отражение в его форме, в том числе в структуре и порядке наполнения его материалами (отвечать на следующие вопросы: когда? кем? каковы критерии?)
		Учет предмета оценивания	Отбираемые свидетельства должны давать целостное представление только о предмете оценивания, т. е. материалы, не относящиеся к нему, не должны вноситься в портфолио
		Учет возможностей образовательной среды	При наполнении портфолио необходимо исходить из имеющихся ресурсов, готовности педагога и обучающихся, целей, логики и содержания образовательного процесса
		Гибкость структуры и содержания	Структура портфолио должна давать возможность ее пересмотра при изменении предмета оценивания и иных факторов, а также переноса материалов, их замены и т. д.

Продолжение табл. 16

1	2	3	4
		<p>Оптимальность структуры и содержания</p> <p>Достоверность вносимых материалов</p> <p>Разнообразие вносимых материалов</p> <p>Реализация авторского подхода</p> <p>Полнота оформления</p>	<p>Портфолио должно включать в себя такое количество разделов, рубрик и материалов, какое необходимо и достаточное для достижения цели и задач его разработки</p> <p>Отбираемые материалы должны подвергаться обязательному визированию (с целью подтверждения их действительности) и датированию (с целью получения возможности отслеживания развития оцениваемого предмета)</p> <p>Отбираемые материалы должны быть разнообразны как по форме, так и по содержанию и формировать за счет этого многостороннее представление об оцениваемом предмете</p> <p>Портфолио не может быть унифицировано ни по структуре, ни по содержанию, поэтому должно представлять возможность включения в него инвариантного (обязательного) и вариативного (необязательного) компонентов</p> <p>Основные (содержательные) материалы портфолио следует сопровождать дополнительными, необходимыми для адекватного представления и оценивания первых</p>

Продолжение табл. 16

1	2	3	4
Контрольно-диагностическая	Анализ состояния учебной или учебно-профессиональной деятельности студента с соотношением полученных результатов с системой заранее разработанных стандартов и критериев	<p>Организация сбора материалов</p> <p>Совместная деятельность</p> <p>Учет цели и задач портфолио</p> <p>Сочетание оценивания портфолио с оцениванием его элементов</p> <p>Соответствие процедуры оценивания виду материала</p> <p>Сочетание самооценивания и внешнего оценивания</p>	<p>Работа с материалами должна проходить в режиме их накопления в текущем портфолио с отбором наиболее значимых (ценных, полных, завершенных и т. д.) в общее портфолио</p> <p>Все вопросы, касающиеся разработки портфолио, должны подвергаться совместному обсуждению заинтересованных в этом субъектов образовательного процесса</p> <p>Оцениванию материалов портфолио должен предшествовать совместный (преподавателя со студентом) анализ цели и задач его разработки и представления, в том числе для определения системы критериев, способа оценивания и оформления его результатов</p> <p>Оцениванию должно подвергаться как все портфолио, так и отдельные его разделы, рубрики и материалы, что позволит выявить состояние предмета оценивания, а также входящих в него компонентов</p> <p>Особенности (критерии, способ, продолжительность, субъекты и т. д.) оценивания отдельных разделов, рубрик и материалов портфолио должны определяться в виде зафиксированной в них информации</p> <p>Материалы, вносимые в портфолио, необходимо подтверждать оцениванию как со стороны внешнего оценщика (педагога, руководителя работ, консультанта и т. д.), так и со стороны разработавшего и представившего их студента</p>

Продолжение табл. 16

1	2	3	4
		<p>Сочетание оценивания процесса и результата деятельности</p> <p>Цикличность оценивания</p> <p>Полнота оценивания</p> <p>Учет возможностей образовательного процесса</p> <p>Представление итогов оценивания</p> <p>Совместная деятельность</p>	<p>Оценивание портфолио должно затрагивать не только разработанные и представленные в нем продукты учебно-профессиональной деятельности студента, но и процесс, которой обусловил их возникновение</p> <p>Оценивание материалов портфолио должно производиться непрерывно и сопровождать все этапы деятельности студента, являясь составляющей как формативного, так и суммативного оценивания</p> <p>Оценивание материалов портфолио должно производиться с учетом сложившейся практики оценочной деятельности, а также авторского видения данного процесса его субъектами</p> <p>Процесс оценивания портфолио не должен противоречить цели и задачам, структуре и содержанию, логике образовательного процесса, но являться его составляющей</p> <p>Результаты оценивания материалов портфолио должны быть зафиксированы в виде, адекватном цели и задачам, способу и критериям оценивания, а также содержанию и структуре оцениваемых материалов</p> <p>Все вопросы, касающиеся оценивания разделов, рубрик и материалов портфолио, должны подвергаться совместному обсуждению заинтересованных в этом субъектов образовательного процесса</p>

Продолжение табл. 16

1	2	3	4
Контрольно-корректирующая функция	<p>Планирование и осуществление корректирующих мер по отношению к учебной или учебно-профессиональной деятельности студента, а также ко всему образовательному процессу</p>	<p>Систематичность работы над портфолио</p> <p>Создание организационных условий</p> <p>Создание психологической атмосферы</p> <p>Учет итогов самооценки и внешнего оценивания</p> <p>Учет всей совокупности аспектов оценивания портфолио</p>	<p>Материалы портфолио в целях обеспечения обратной связи должны подвергаться постоянному оцениванию (самооцениванию) в рамках совместной или самостоятельной деятельности студента или педагога с ними</p> <p>Работа с портфолио должна осуществляться в режиме делового взаимодействия всех заинтересованных в нем лиц в рамках проведения консультационной работы, организации встреч студентов по обмену опытом, публичных презентаций и т. д.</p> <p>Работа с портфолио требует выработки готовности субъектов образовательного процесса к его использованию, в том числе понимания механизма работы с ним, интереса к совместной деятельности, мотивов саморазвития, активной позиции и т. д.</p> <p>Для вынесения более обоснованного решения о совершенствовании образовательного процесса необходимо установление соотношения оценок, выставленных различными субъектами образовательного процесса (в том числе студентом) материалам портфолио</p> <p>Для определения траектории развития учебно-профессиональной деятельности студента необходимо учитывать все аспекты итогов оценивания его портфолио (процесса и результатов деятельности; отдельных ее этапов; разделов, рубрик и материалов; итогов формативного и суммативного оценивания и т. д.)</p>

Окончание табл. 16

1	2	3	4
		Учет возможностей образовательной среды	При выработке траекторий совершенствования образовательного процесса необходимо исходить из индивидуальных ресурсов, состояния педагога и обучающихся, целей, логики и содержания образовательного процесса, ограничений метода портфолио и т. д.
		Совместная деятельность	Все вопросы, касающиеся подведения итогов оценивания материалов портфолио и их учета в дальнейшей деятельности, должны обсуждаться всеми заинтересованными в этом субъектами образовательного процесса
		Гласность	Итоги оценивания материалов портфолио и особенности их влияния на дальнейшую учебно-профессиональную деятельность студента должны быть доведены до широкого круга лиц, нуждающихся или заинтересованных в получении данной информации

Согласно выражаемому нами мнению, изменения, связанные с включением портфолио в процесс диагностики результатов профессионального образования, значимы на настоящем этапе его развития как минимум с трех позиций. Во-первых, с точки зрения обеспечения «личностной валидности» процедуры диагностики, рассматриваемой в качестве высокой степени ее соответствия образовательным потребностям и возможностям студента [175]. Последний должен осознавать выполняемые им виды работ как важные для собственного профессионального развития, поскольку эта значимость будет являться для него основным «источником, порождающим действие и придающим личностный смысл его деятельности» [114, с. 69]. Отмечается, что одной из важнейших функций портфолио является именно повышение осознанности обучающегося по отношению к процессу учения, неизбежно сопровождаемое такими изменениями в его субъектном статусе, как рост самостоятельности и ответственности в учебно-профессиональной деятельности, а также анализе и оценивании ее хода и результатов.

Ориентация на развитие выше обозначенных качеств является одним из тех аспектов применения портфолио, которые до настоящего времени подвергаются наиболее детальному исследованию в работах зарубежных и отечественных авторов (Е. В. Бояринцева [12], Н. М. Виштак [19], Е. Ю. Кудрявцева [71], Л. Л. Ламм (L. L. Lamme) и С. Хайсмит (C. Hysmith) [169], Ю. В. Харитонова [150], Д. М. Фрейзер (D. M. Frazier) и Ф. Л. Полсон (F. L. Paulson) [164] и др.). В этих работах отмечается, что диагностическая процедура с использованием портфолио не может мыслиться вне организации активного включения обучающегося в процесс его подготовки и представления как в особый вид самостоятельной работы, сопровождающей решение им основных учебных задач. Согласно выводам данных исследователей, именно подобным образом выстроенная учебно-профессиональная деятельность позволит студенту повысить собственную осведомленность о том, что он уже знает и умеет, что им уже было изучено и что еще предстоит изучить, осознать себя в качестве «обучающегося», но не «обучаемого» и т. д. «Осмысленность деятельности (учебной, а затем производственной)» необходимо рассматривать как одно из требований к организации образовательного процесса на основе федеральных государственных образовательных стандартов [139, с. 51].

Во-вторых, применение портфолио дает возможность отойти от присущего российскому профессиональному образованию подхода к оцениванию деятельности студента как к отслеживанию внешних проявлений его активности, связанных с непосредственной реализацией поставленных им задач и фактически составляющих только часть этой деятельности. «Функциям актуализации познавательной потребности, выделения учебного мотива и цели учитель в традиционном учебном процессе, как правило, вообще не уделяет внимания: у него нет для этого ни времени, ни методических оснований» [87, с. 77]. Деятельность студента предстает перед педагогом главным образом как совокупность осуществляемых им исполнительских действий: анализ и принятие учебной задачи, составление плана ее решения, определение методов и средств, а также контроль процесса и анализ полученных результатов просто не находят в ней должного рассмотрения.

В связи с вышесказанным, несмотря на заявление в качестве объекта диагностической деятельности педагога осуществляемой студентом учебно-профессиональной деятельности, связанной с решением учебных или квазипрофессиональных задач, диагностике подлежат «только техническое оформление решения, технические операции по отбору необходимых данных и применению их» к имеющимся условиям [114, с. 97]. Подобная ситуация, как минимум, противоречит складывающейся в последние годы в теории и практике профессионального образования (в частности, под влиянием соответствующих тенденций в менеджменте) «новой концепции анализа и оценивания» учебно-профессиональных достижений, подчеркивающей приоритетную значимость оценивания не столько внешне проявляющейся способности студента, сколько внутренних оснований ее развития и реализации [81, с. 90].

В-третьих, требует особого внимания представление портфолио в соотношении его возможностей с трактовкой содержания и особенностей педагогической диагностики, даваемой в новых условиях, в том числе в условиях реализации компетентностного подхода. По заключению Ю. М. Жукова и его соавторов, «современный подход к проблеме состоит в том, что обучение рассматривается как саморазвитие и самосовершенствование на основе собственных действий, а диагностика... как самодиагностика, самоанализ» [30, с. 8]. Реализация

данного подхода, с одной стороны, требует изменения условий осуществления оценочной процедуры, которая должна производиться с учетом актуального или потенциального окружения студента, т. е. являться релевантной имеющемуся или прогнозируемому контексту, в котором происходит развертывание его деятельности. С другой стороны, одним из факторов организации самооценивания обучающимся достигнутого им уровня учебно-профессиональных достижений выступает наличие мотивации к решению данной задачи. Напомним, что вне опоры на обозначенные положения невозможно достижение валидности (системной, личностной и содержательной) портфолио.

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет увидеть, что портфолио в современных условиях должно рассматриваться не в качестве самостоятельно используемого инструмента решения локальных педагогических задач, но как составляющая целостной образовательной концепции, реализация которой неизбежно сопровождается пересмотром режима взаимодействия субъектов образовательного процесса. Существенным изменениям при этом должна быть подвергнута и оценочная деятельность педагога, рассматриваемая в более широком контексте организации его сотрудничества со студентом. Последний меняет роль «исполнителя» на роль «организатора» [139, с. 51] собственной деятельности, осознанно и самостоятельно решающего задачи инициирования, проектирования, конструирования, реализации и оценивания ее процесса и результатов.

Согласно поддерживаемому нами мнению Н. Ф. Ефремовой, данные преобразования требуют создания в образовательном учреждении особой «развивающей» среды» [28, с. 216], соответствующей, если пользоваться терминологией данного исследования, требованиям портфолио-процесса. Объектом в таких условиях осуществляемого оценивания будут выступать процесс и результат учебно-профессиональной деятельности студента, а предметом оценивания – учебно-профессиональные достижения как те свойства его личности, которые репрезентируют его возможности на отдельных этапах профессиональной подготовки. Содержанием оценивания будет являться сравнение процесса и результатов деятельности обучающегося, зафиксированных в его портфолио, со специально разработанной для этого совокупностью показателей, отражающих требования к ним.

2.2. Теоретико-методологические подходы к разработке портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студента

Изменения, происходящие на современном этапе развития отечественного профессионального образования, в значительной степени затрагивают «контрольно-оценочную систему, выдвигая повышенные требования к ее эффективности» [37, с. 26]. Среди основных направлений совершенствования процедур оценивания учебно-профессиональных достижений студентов исследователи называют следующие:

- усиление стимулирующей и дифференцирующей роли оценки;
- актуализация возможностей самооценивания студентом процесса и результатов собственной деятельности;
- преодоление преимущественной ориентации методов и средств оценивания на выявление когнитивной компоненты результата образования;
- учет того обстоятельства, что образовательный результат формируется и за пределами образовательного процесса в течение продолжительного времени;
- снижение зависимости результатов оценивания от ряда внешних и внутренних (место и время оценивания, качество оценочных материалов, состояние обучающегося, профессионализм педагога-оценщика и т. д.) факторов, существенно снижающих надежность этих результатов, их достоверность и объективность и др.

Для многих очевидно, что в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, разработанных на компетентностной основе, достижения студента, а также его профессиональный и личностный рост должны отслеживаться «более всесторонним, всеобъемлющим способом, чем позволяют это сделать традиционные методы» [113, с. 71]. Во многом по этой причине обоснование потенциала портфолио как элемента новой практики оценивания в большей части исследований осуществляется по единому алгоритму. В данных исследованиях акцентируется внимание на предоставляемых портфолио возможностях в преодолении недостатков, которые присущи традиционным оценочным средствам. Разработка такого портфолио, как правило, происходит посредством воспроизведения с теми или иными вариациями структуры «портфеля достиже-

ний» с представлением критериев и процедур оценивания отдельных его разделов, рубрик и материалов, но без учета предмета оценочной деятельности – учебно-профессиональных достижений студента.

Под учебно-профессиональными достижениями понимается нормативный образовательный результат в виде устойчивой совокупности свойств личности обучающегося, которые репрезентируют его возможности на различных этапах профессионального обучения и ориентированы на развитие осваиваемой деятельности в будущем [158]. Имея интегративный и многомерный характер, учебно-профессиональные достижения могут быть представлены в виде комплекса личностных качеств студента (знаний, умений и навыков, общих и профессиональных компетенций, креативных, когнитивных, коммуникативных и других способностей), состав которых является открытым. Нормативной основой определения перечня и содержания названных качеств необходимо считать «Единый тарифно-квалификационный справочник», профессиональные и федеральные государственные образовательные стандарты, профессиограммы и профессионально-квалификационные характеристики и другую учебно-программную документацию. На настоящем этапе развития профессионального образования учебно-профессиональные достижения, определяющие нормативные и целевые характеристики его результатов, задаются в терминах компетенций.

На основании проведенного нами анализа можно сделать вывод, что вне зависимости от авторского подхода к рассмотрению компетенции в ее содержании исследователями выделяется общее. Она рассматривается в качестве формируемого у студента «психологического новообразования» [43], имеющего интегративную природу и выступающего в виде «единства» [9, 155], «комплекса» [39], «обобщения» [138], «совокупности» [46, 62, 66, 142, 148, 151] или «интегральной конструкции» [130] его знаний, умений, навыков, способностей, способов деятельности, профессионального опыта и т. д. Образую целостное единство, перечисленные качества становятся тем «личностным внутренним инструментальным средством», которое определяет его «стремление» [49, 51], «готовность» [49, 51, 139, 148], «возможность» [39] и «способность» [27, 38, 39, 41, 66, 136, 138, 148, 155] отвечать требованиям будущей профессиональной деятельности. Таким образом, компетенция студента отражает присущий ему потенциал к осуществлению действий согласно установленным эталонам «успешной» [130],

«качественной» [142], «продуктивной» [38, 39, 41, 46, 138] профессиональной деятельности или «эффективного поведения» [41] в жизненных ситуациях.

Выступая в качестве системного единства когнитивной и деятельностной составляющих опыта студента, а также развиваемых в процессе его приобретения личностных качеств, компетенция может быть сформирована и реализована только посредством участия обучающегося в соответствующих видах деятельности по решению различных теоретических и практических задач. Таковые должны требовать установления связи между имеющимся у студента знанием и сложившейся ситуацией с обнаружением процедуры, наиболее подходящей для ее разрешения, и ее последующей практической реализацией [47]. По этой причине профессиональные компетенции могут формироваться только в реальной профессиональной или квазипрофессиональной (квазиреальной) деятельности. Именно ее предлагается считать основным фактором и критерием развития личности обучающегося (П. Я. Гальперин [20], В. В. Давыдов [24], А. Н. Леонтьев [79] и др.).

Приобретение обучающимся опыта самостоятельного решения адекватных выбранной им профессиональной области учебно-профессиональных задач возможно в условиях соответствующим образом выстроенного образовательного процесса. По заключению исследователей (Г. Б. Голуб и О. В. Чуракова [22], М. Е. Иньков [53], Н. М. Савина [128] и др.), такой образовательный процесс отличен тем, что включенный в него студент становится полноценным субъектом деятельности, в ходе которой он приобретает необходимый опыт интеграции различных результатов образования через самостоятельную постановку учебно-профессиональных целей и их планомерное достижение.

При этом главным критерием реализации студентом субъектной роли, согласно поддерживаемой нами позиции П. И. Пидкасистого, следует считать не повышение степени его независимости от помощи педагога, но осознанное взятие на себя «функции управления деятельностью» [114, с. 126], осуществляемой в совместном с другими участниками образовательного процесса «культуротворчестве» [31, с. 16]. «Формирование способностей педагога профессионального обучения к активной профессионально-педагогической деятельности во всех ее формах» требует, таким образом, реализации «принципа деятельностной направленности» образовательного процесса [146, с. 129].

Обозначенные выше положения рассматриваются нами в качестве исходных ориентиров при формировании комплекса требований к средству оценивания профессиональной компетенции. В качестве основополагающего мы предлагаем считать следующее положение: поскольку профессиональные компетенции студента формируются и проявляются лишь в тех условиях, при которых основным предметом познания, освоения и преобразования становится выполняемая им учебно-профессиональная деятельность, постольку процедура их оценивания должна давать возможность всестороннего отслеживания параметров данной деятельности. Содержанием диагностики по этой причине становятся выявление, оценивание и анализ особенностей овладения студентом процессом решения соответствующих направлению его подготовки учебно-профессиональных задач. В том или ином виде данное требование находит отражение в работах Э. Ф. Зеера [41], С. В. Мищенко, С. И. Дворецкого и В. П. Тарова [88], Н. В. Шестака и В. П. Шестака [155] и других исследователей.

Влияние особенностей процесса формирования и условий реализации профессиональной компетенции студента на процедуру ее оценивания (в том числе с использованием портфолио) отражается в том, что ее оценивание требует:

- всестороннего отслеживания параметров активности студента и его качеств как субъекта образовательного процесса, поскольку профессиональная компетенция формируется и проявляется в учебно-профессиональной деятельности и средствами данной деятельности. В силу этих причин портфолио должно фиксировать особенности осуществления обучающимся учебно-профессиональной деятельности;
- отслеживания процесса и результатов решения студентом учебно-профессиональных задач (выполнения требуемых действий и т. д.), поскольку профессиональная компетенция отражает способность действовать в различных проблемных ситуациях (решать задачи деятельности, реализовывать определенные способы действия в ней и т. д.). В силу этих причин разработка портфолио должна сопровождать процесс разрешения обучающимся возникающих проблем и давать возможность его всестороннего описания;
- фиксации результатов решения студентом учебно-профессиональных задач (выполнения требуемых действий и т. д.), поскольку профессиональная компетенция отражает способность, действуя в раз-

личных проблемных ситуациях, обеспечивать продуктивное их разрешение. В силу этих причин портфолио должно отражать результативные характеристики учебно-профессиональной деятельности обучающегося;

- фиксации особенностей процесса решения студентом учебно-профессиональных задач, поскольку профессиональная компетенция отражает необходимые стандарты (эталон) поведения при решении задач деятельности (выполнении требуемых действий и т. д.). В силу этих причин портфолио должно показывать процессуальные характеристики учебно-профессиональной деятельности обучающегося;

- фиксации того контекста деятельности, в котором студентом было совершено данное действие, поскольку профессиональная компетенция обнаруживается только в реальном действии, которое совершается в определенной ситуации и в определенное время. В силу этих причин материалы портфолио должны формировать целостное единство, воспроизводя структуру, содержание и условия деятельности обучающегося;

- использования методов и средств не только внешней диагностики, но и самодиагностики, поскольку носителем профессиональной компетенции является субъект учебно-профессиональной деятельности. В силу этих причин портфолио должно создаваться при самостоятельности студента в отборе материалов и их оценивании;

- рассмотрения деятельности студента как в рамках образовательного процесса, так и за его пределами, поскольку формирование профессиональной компетенции происходит в течение всего периода обучения в различных ситуациях, образовательных и иных структурах. В силу этих причин портфолио должно иметь различные источники наполнения, удовлетворяющие требованию демонстрации обучающимся компетенции;

- фиксации особенностей развития каждого отдельно взятого обучающегося, поскольку профессиональная компетенция является новообразованием личности студента, отражающим индивидуальный стиль его деятельности. В силу этих причин портфолио должно давать представление об индивидуальном образовательном маршруте студента;

- выявления всех составляющих компетенции (мотивов, знаний, умений, рефлексивных способностей и т. д.), поскольку профессиональная компетенция отражает желание, готовность и способность студента совершать продуктивные действия. В силу этих причин портфолио должно отражать весь цикл решения обучающимся учебно-профессиональных задач от постановки цели до корректировки собственных действий.

В основу создания портфолио кладется заявляемый многими специалистами (Н. Ф. Ефремова [28], Э. Ф. Зеер [40], И. А. Зимняя [44], М. Д. Ильязова [50], С. В. Киктев [56], А. С. Курылев [74], В. И. Наролина [92], Г. М. Романцев [139] и др.) принцип неразрывного описания процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности студента. Так, Н. Ф. Ефремова отмечает, что «процедура оценки компетенций должна быть основана на оценивании продуктов деятельности испытуемого или на формализованном наблюдении за его деятельностью» [28, с. 217–218]. К объектам оценки образовательных результатов в границах модульно-компетентностного подхода Г. М. Романцев относит продукт и процесс практической деятельности обучающегося [139, с. 60]. Ориентация в оценивании профессиональной компетенции студента на процессуально-результативный подход, акцентирующий внимание на особом характере связи процессуальной и результативной сторон любого процесса, таким образом, должна оказывать непосредственное влияние на разработку портфолио. Связано данное мнение с тем, что именно в рамках данного подхода предметом оценочной процедуры становится процесс (процессуальные характеристики) деятельности обучающегося, в котором обязательно достижение запланированного результата (результативные характеристики деятельности), находящего отражение в предварительно поставленной студентом цели – продуктивном решении квазипрофессиональной задачи.

Под «результативными характеристиками» учебно-профессиональной деятельности студента мы понимаем результаты этой деятельности, которые могут быть отражены в портфолио в двух формах, а именно в виде «документов» и «работ». «Документ» (от лат. *documentum* – образец, свидетельство, доказательство) есть материальный объект (в том числе бумага, фотография, аудио- или видеопленка и др.), содержащий важные сведения о студенте, подтверждающий какой-либо факт его жизни или удостоверяющий его право на что-либо [65, с. 234; 107, с. 219]. К числу документов могут быть отнесены следующие:

- акты внедрения результатов исследований;
- выписки из журналов успеваемости или ведомостей, оценочные листы и зачетные книжки;
- свидетельства получения грантов, почетных наград и знаков отличия, повышенных стипендий и премий, титулов и званий и т. д.;

- копии документов об образовании, в том числе об освоении дополнительных общеобразовательных и профессиональных образовательных программ;

- свидетельства участия в выставках, семинарах, научных и научно-практических конференциях, круглых столах, благотворительных акциях и других мероприятиях;

- дипломы различных профессиональных и непрофессиональных конкурсов, почетные грамоты и благодарственные письма, являющиеся доказательством активности студента в различных сферах;

- сертификаты окончания курсов повышения квалификации или иных курсов обучения, свидетельства прохождения стажировок, участия в программах по обмену опытом и международному обмену;

- выписки из протоколов заседаний, приказы и распоряжения администрации образовательного учреждения, справки, выданные деканатами, кадровыми управлениями и иными службами и многое другое.

«Работа» представляет собой промежуточный или конечный продукт (от лат. *productus* – произведенный) деятельности человека, в том числе сконструированное им изделие или иной предмет, разработанную программу или созданное музыкальное, литературное произведение и др. [65, с. 829; 107, с. 827]. Продуктами учебно-профессиональной деятельности студента, таким образом, могут являться следующие:

- программы опытно-поисковой работы, описания лабораторных экспериментов, листы наблюдения и т. п.;

- письменные материалы выступлений на конференциях, круглых столах и семинарах, олимпиадах, конкурсах и др.;

- итоговые аттестационные работы по результатам освоения учебных модулей, дисциплинарных и междисциплинарных курсов;

- продукты проектных, творческих и научно-исследовательских работ (в том числе в виде фото-, видео- или аудиоотчетов);

- аудио- и видеозаписи докладов и презентаций, индивидуальных и групповых публичных выступлений, фотоотчеты проведенных мероприятий и т. д.;

- публикации (статьи, тезисы докладов, рецензии, аннотации, анонсы, репортажи, интервью, обзоры и т. д.) в газетах, журналах, сборниках материалов конференций, в интернет-изданиях;

- тексты домашних, практических и лабораторных, самостоятельных и контрольных работ, докладов, рефератов и сообщений, эссе и сочинений и т. д. (в том числе в виде электронных документов);

- отчеты о прохождении стажировок, курсов повышения квалификации, программ обмена опытом и международного обмена, а также разработки, связанные с прохождением квалификационных, технологических и иного рода практик.

Под «процессуальными характеристиками» учебно-профессиональной деятельности студента мы имеем в виду особенности процесса достижения зафиксированных результатов, которые могут быть выявлены при помощи двух процедур: «экспертного оценивания» и «рефлексии». Процедура экспертного оценивания (от лат. *expertus* – опытный) предполагает описание учебно-профессиональной деятельности студента внешними по отношению к ней лицами (сокурсниками, ведущими дисциплинарные и междисциплинарные курсы, руководителями практик, консультантами творческих и научно-исследовательских работ, кураторами проектов, работодателями, членами жюри различных конкурсов и олимпиад и т. д.). Итогом экспертного оценивания могут являться:

- характеристики и рекомендации с места учебы или работы;
- рецензии на творческие работы или опубликованные материалы;
- заключения экспертиз результатов научно-исследовательской и производственной деятельности студента;
- отзывы педагогов, ведущих дисциплинарные и междисциплинарные курсы, научных руководителей работ и кураторов исследовательских проектов;
- заключения по результатам прохождения студентом конкурсных отборов, участия в конференциях, семинарах, олимпиадах и др.;
- итоги опроса (беседы, интервью, анкетирования) сокурсников, куратора, преподавателей и иных лиц, взаимодействовавших со студентом;
- результаты психодиагностических методик, в том числе листы наблюдения, психологический портрет личности, итоги социометрических исследований;
- описания результатов выполнения домашних, самостоятельных и контрольных, лабораторных и практических работ, прохождения тестирований, зачетных и экзаменационных процедур и др.

Процедура рефлексии (от позднелат. *reflexio* – загибание, поворачивание) строится на описании процессуальных особенностей учебно-профессиональной деятельности самим студентом, ее осуще-

ствившим [111, с. 206]. Результатом проведенного им рефлексивного анализа могут выступать:

- пояснительные записки к опубликованным материалам;
- автобиографии, программы личностного и профессионального саморазвития;
- самоанализы участия в конференциях, конкурсах, семинарах, олимпиадах и иных мероприятиях;
- заполненные анкеты по отдельным вопросам организации и осуществления образовательного процесса;
- результаты прохождения психодиагностических процедур с их анализом и выработкой саморекомендаций;
- пояснения к прохождению учебных модулей, основных, дополнительных и элективных дисциплинарных и междисциплинарных курсов;
- резюме, ежедневники, графики-органайзеры, дневники подготовки и самоподготовки, рефлексивные журналы, планы-отчеты за отдельные периоды обучения или работы;
- рефлексивные дневники прохождения практик и стажировок, дисциплинарных и междисциплинарных курсов, разработки курсовых и дипломных проектов, организации и проведения различных мероприятий;
- обоснования выбора направления, сроков и формы подготовки, образовательной программы и образовательного учреждения, тематики курсовых и дипломных проектов, проблематики научно-исследовательской деятельности и др.

Если обратиться к структуре «портфеля достижений», можно увидеть, что при ее использовании в некоторой степени реализуется обозначенный выше принцип процессуально-результативного описания учебной, учебно-профессиональной или профессиональной деятельности его разработчика. В таковое предлагается включать три самостоятельных раздела, на каждый из которых возлагается функция представления соответствующих ее характеристик: результативных в виде формальных свидетельств достижения результата (раздел документов) или реальных продуктов деятельности (раздел работ) и процессуальных, полученных посредством описания деятельности внешними по отношению к ней лицами (раздел отзывов) или осуществив-

шего ее лица (рефлексивный раздел) (рис. 4). Мы не отрицаем возможности такого построения портфолио, но обращаем внимание на его ограниченные возможности в выявлении и оценивании профессиональных компетенций студента.

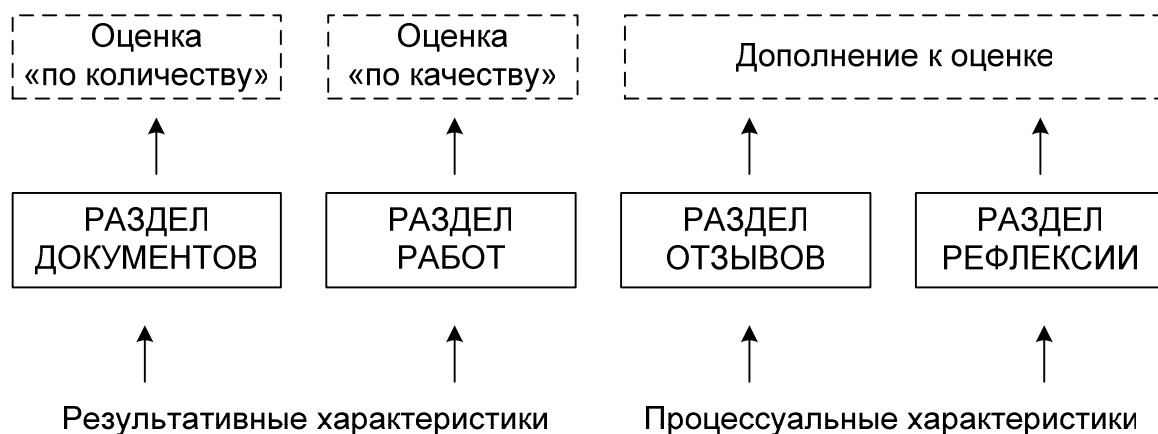


Рис. 4. Принятая в отечественной практике структура портфеля достижений студента

Обозначенная ранее деятельностная направленность выстраиваемого в рамках компетентного подхода образовательного процесса обуславливает необходимость усиления ориентации оценочных процедур на выявление не столько факта наличия или отсутствия усвоения студентом профессионально значимых знаний и умений, сколько факта проявления им способности и готовности применять их при решении учебно-профессиональных задач. Так как возможность признать успешность разрешения последних в условиях профессиональной подготовки появляется при получении обучающимся определенного результата, используемые средства оценивания должны всестороннее отображать «не репродуцированную учеником информацию», но самостоятельно созданный «продукт, в идеале имеющий прикладную ценность» [100, с. 137].

Вместе с тем продукт, полученный студентом, не может являться единственным предметом оценивания по той причине, что его качество очень опосредованно указывает на сформированность конкретной компетенции как освоенного им «отдельного способа соорганизации внешних и внутренних ресурсов для решения проблемы» [22, с. 195]. В силу этого обстоятельства поднимается вопрос об учете «актуального или потенциального окружения» как контекста получе-

ния отраженного в портфолио результата через его рассмотрение в качестве итога в определенных условиях осуществляемой студентом деятельности [30, с. 4]. Выбор разновидности портфолио можно считать фиксацией границ данной деятельности. Они могут быть следующими:

- временными, когда речь идет о классификации разновидностей по основанию сроков подготовки;
- пространственными (при учете числа и характера основных сфер, в которых деятельность студента была засвидетельствована его материалами);
- содержательными, если на рассмотрение выносится классификация разновидностей портфолио по признаку охвата им содержания образования;
- количественными, когда за основу берется классификация разновидностей портфолио по признаку охвата обучающихся (рис. 5).

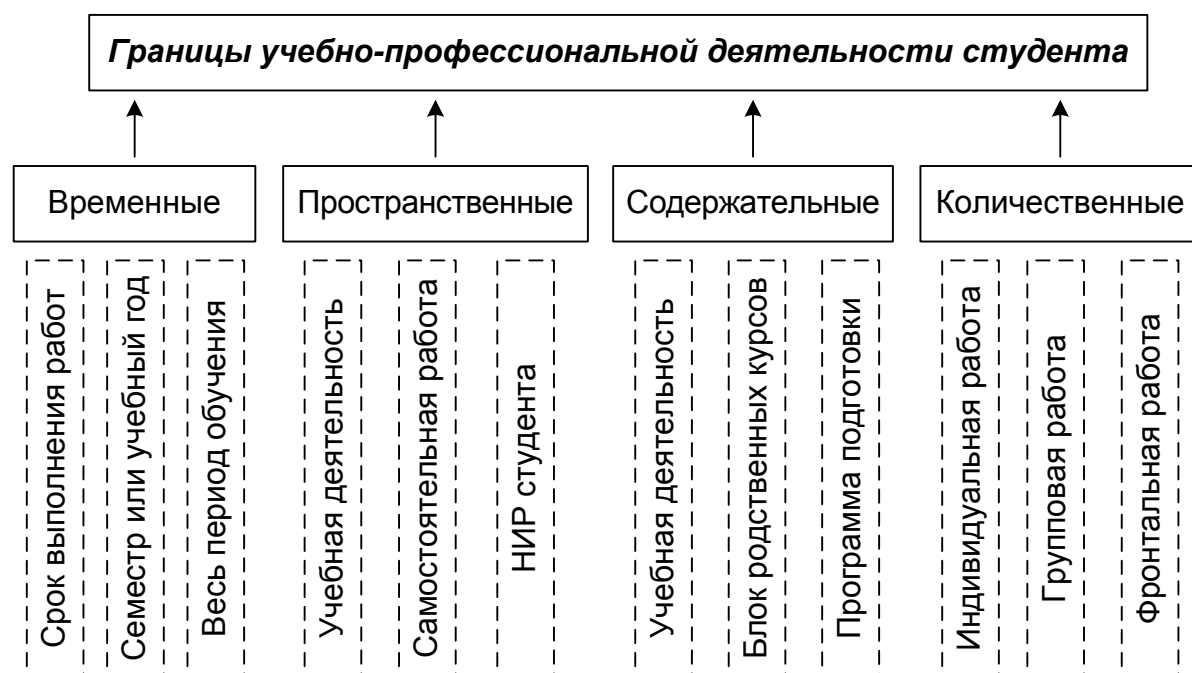


Рис. 5. Выбор разновидности портфолио как фиксация границ учебно-профессиональной деятельности студента (НИР – научно-исследовательская работа)

Фиксируя границы учебно-профессиональной деятельности студента и регистрируя тот результат, который был получен по ее завершении, портфолио также предоставляет возможность выявить и представить оценщику особенности ее осуществления студентом как наиболее достоверное свидетельство овладения им определенной

компетенцией. К числу таковых исследователи (М. Д. Ильязова [50], С. В. Киктев [56], А. С. Курылев [74] и др.) относят следующие:

- темп и интенсивность совершаемых действий;
- скорость включения в процесс разрешения учебно-профессиональной задачи;
- степень самостоятельности при постановке цели, разработке плана ее достижения и его практической реализации;
- демонстрация творческого подхода к прохождению отдельных этапов и всего цикла деятельности;
- гибкость в разработке и реализации плана разрешения учебно-профессиональной задачи, в смене способов действия;
- разнообразие используемых приемов по реализации комплекса ранее разработанных действий;
- целеустремленность и настойчивость в реализации плана разрешения учебно-профессиональной задачи, систематичность работы;
- уровень независимости (от распространенных практик, традиционных подходов, принятых образцов поведения и т. д.) в разрешении возникающих вопросов;
- характеристики проблем, с которыми студент не справляется полностью, справляется на нормативном уровне или сверх нормативного уровня;
- специфика затруднений, возникающих в процессе осуществления деятельности;
- характер особых достижений студента в рамках осуществляемой им деятельности и др.

Процессуальные характеристики учебно-профессиональной деятельности, характеризуемые Э. Ф. Зеером как «более информативные и оперативные по сравнению со сведениями о результате» [40, с. 105], составляют основной предмет длительного и непрерывного отслеживания реализации студентом стадий или функциональных компонентов данной деятельности. Они должны рассматриваться оценщиком портфолио как наиболее содержательные показатели сформированности профессиональных компетенций студента, тогда как результативные характеристики осуществляемой им деятельности должны выступать в роли свидетельств того, что данная деятельность состоялась и, как следствие, может быть оценена. Показательным в связи со сказанным является определение И. А. Кнышем и И. П. Пастуховой при-

меняемого в качестве «контрольно-оценочного средства» портфолио как системы «оценивания и отслеживания успехов студента, трудностей, с которыми он сталкивается, и путей их преодоления» [58, с. 69].

Поскольку, согласно мнению И. А. Зимней, компетенция представит в виде «правила», «сценария», «программы действия», «образа поведения», «стандарта выполнения работы», «критерия решения проблемы», т. е. отражает необходимый эталон поведения будущего профессионала, постольку материалы портфолио как целостной структуры должны быть ориентированы на описание того, как студентом был получен тот или иной результат [44, с. 25]. По этой причине при его разработке необходимо делать акцент на представлении целостного цикла учебно-профессиональной деятельности обучающегося, приведшей к получению им определенных результатов, что должно неизбежно изменить подход к конструированию его структуры и разработке содержания.

Каждый из разделов портфолио мы предлагаем относить к самостоятельной профессиональной компетенции (ПК₁, ПК₂, ПК₃ и т. д.), которую, в свою очередь, представлять в виде последовательности этапов решения (Э₁, Э₂, Э₃ и т. д.) выделенных согласно ее содержанию задач. В границах соответствующих данным этапам рубрик демонстрацию деятельности студента следует осуществлять при помощи отвечающих данной цели учебных материалов или их целостных групп (УМ₁, УМ₂, УМ₃ и т. д.). Особенности наполнения разделов и рубрик портфолио, таким образом, будут определяться последовательностью реализации и содержательными характеристиками основных этапов учебно-профессиональной деятельности студента (рис. 6).

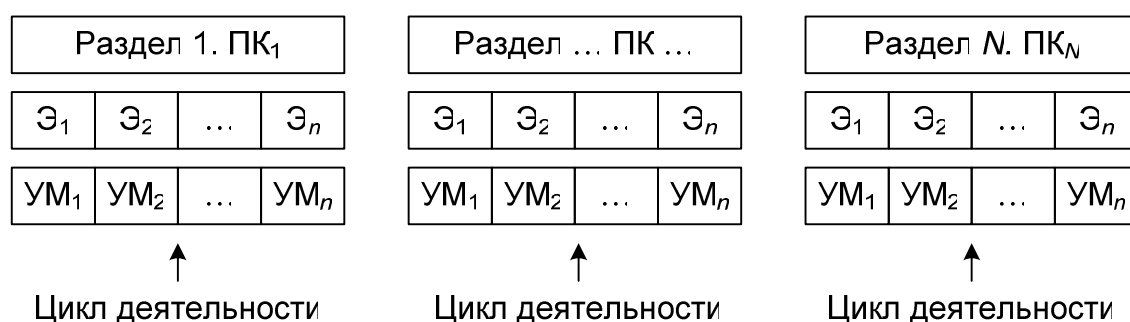


Рис. 6. Содержание разделов и рубрик портфолио студента

Многие дидактические и психологические источники трактуют учебный процесс как последовательное решение учебных задач, доказательством этого могут выступать работы Н. Г. Алексева [4],

Ю. К. Бабанского [8], В. В. Давыдова [24], В. И. Загвязинского [35], И. А. Зимней [45], И. И. Ильева [52], П. И. Пидкасистого [114], Г. П. Щедровицкого [156] и других исследователей. Так, П. И. Пидкасистый в процессуальной структуре учебной деятельности как деятельности по решению учебных задач предлагает выделять следующие взаимосвязанные компоненты [114, с. 186]:

- анализ задачи;
- принятие учебной задачи;
- актуализация имеющихся знаний, необходимых для ее решения;
- составление плана решения задачи;
- практическое осуществление разработанного плана;
- контроль и оценка процесса и результатов решения задачи;
- осознание способов деятельности, имеющих место в процессе ее решения.

Данная последовательность, хоть и является авторской, в общем виде отражает существующие в литературе подходы к представлению структуры учебно-профессиональной деятельности студента, в том числе будущего педагога как «носителя субъектной активности» (С. С. Кашлев [55], Т. А. Ольховая [108], А. Б. Серых [133] и др.). Исследователи, как правило, представляют эту деятельность в виде очередности этапов самодетерминации (развития потребности и мотивационного поиска), самоорганизации (целеобразования), саморазвития (предметного преобразования) и рефлексии (контроля и оценки). По заключению А. М. Новикова, даже работающие в рамках различных подходов специалисты нередко представляют процесс решения обучающимся задач отвечающим логике «организации проекта в его современном понимании как завершеного миницикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями, этапами» [98, с. 130].

С опорой на последовательность этапов деятельности студента определяются структурные характеристики портфолио, предлагаемого для использования в оценивании учебно-профессиональных достижений. Оно включает в себя следующие элементы:

1. Титульный лист, содержащий общие сведения об условиях разработки портфолио, в том числе:

- наименование образовательного учреждения, института и кафедры;
- заглавие темы портфолио, определяемой содержанием оцениваемых учебно-профессиональных достижений;

- фамилия, имя и отчество разработчика портфолио и его подпись;
- шифр академической группы;
- фамилия, имя и отчество руководителя работы и его подпись;
- дата окончательного принятия (сдачи, защиты, презентации и т. д.)

портфолио.

2. Введение, отражающее этап анализа и осознания студентом стоящей перед ним задачи с разработкой плана ее решения, включающее в себя:

- наименование темы портфолио, определяемой содержанием оцениваемых учебно-профессиональных достижений;
- описание проблемы разработки портфолио в трактовке студента;
- цель и задачи разработки портфолио;
- классификационные характеристики портфолио, отвечающие поставленным цели и задачам, в том числе по срокам подготовки материалов, охвату содержания и обучающихся, виду учебно-профессиональной деятельности студента;
- план работы над портфолио на установленный период времени;
- состав и количество учебных материалов (отдельно документов, работ, отзывов и результатов рефлексии), включенных в него;
- состав лиц, привлеченных студентом к процессу разработки и представления им собственного портфолио;
- дополнительные сведения, касающиеся проектируемого результата разработки портфолио, особенностей его наполнения материалами, вводимых ограничений, и иные, включаемые во введение по усмотрению студента.

3. Содержание портфолио как отображение всех входящих в него разделов и рубрик с указанием их полного наименования, а также описанием включенных в них материалов. Выделение разделов портфолио, как отмечалось ранее, предлагается осуществлять согласно количеству профессиональных компетенций студента, диагностируемых с его помощью (ПК₁, ПК₂, ПК₃ и т. д.), а рубрик – исходя из числа содержательных этапов (Э₁, Э₂, Э₃ и т. д.) осуществляемой им деятельности. Согласно данной логике, портфолио может иметь неограниченное число разделов, каждый из которых будет состоять из трех рубрик соответственно количеству основных этапов учебно-профессиональной деятельности студента:

- этап актуализации имеющихся знаний, необходимых для решения задачи, осуществляемой посредством выполнения студентом

заданий репродуктивного, эвристического, частично-поискового, исследовательского и иного характера, в том числе тестовых, по анализу учебной и научной литературы, учебно-программных и нормативных документов и т. д.;

- этап практического осуществления разработанного плана решения задачи в процессе выполнения заданий частично-поискового, исследовательского, проектировочного и иного характера, в том числе по анализу авторских разработок и методических материалов, конструированию и апробации собственных продуктов и т. д.;

- этап контроля и оценки процесса и результатов реализации разработанного плана через выполнение заданий рефлексивного характера, в том числе связанных с самооцениванием хода и итогов осуществленной деятельности, а также презентацией портфолио с его экспертным, взаимным и самооцениванием согласно системе выработанных показателей.

4. Основные разделы портфолио, включающие в себя учебные материалы (УМ₁, УМ₂, УМ₃ и т. д.), разнесенные по соответствующим содержаниям каждого рубрикам. К ним предлагается относить свидетельства деятельности студента обозначенных выше четырех групп (см. рис. 4), т. е. документы (Дк), работы (Рб), отзывы (От) и результаты рефлексии (Рр). При этом таковые следует рассматривать не отдельно друг от друга (по аналогии с портфелем достижений объединив, например, в различных подрубриках портфолио), но в качестве воссоздающих единый контекст учебно-профессиональной деятельности студента в его движении от актуализации знаний, необходимых для решения задачи, к контролю и оцениванию полученных результатов. Выстроенное данным образом портфолио даст возможность не только установить владение студентом определенной компетенцией, но, что не менее важно, фиксировать динамику ее развития в течение длительного периода времени, так как материалы портфолио могут при необходимости заменяться или дополняться новыми.

5. Выводы по итогам разработки и презентации портфолио студентом, формирование которых сопровождает заключительный этап его деятельности, т. е. осознание способов действия, имевших место в процессе решения возникшей задачи. Возможности отражения в портфолио результативных и процессуальных характеристик деятельности и их последующего осмысливания студентом расширяются в случае располо-

жения в той очередности, которая бы отражала их временную и логическую взаимосвязь, собираемых им документов, работ, отзывов и т. д. Более того, как отмечалось ранее, некоторые исследователи признают необходимость внесения пояснений к каждому разделу, рубрике или материалу портфолио посредством оформления аннотаций, комментариев, перекрестных ссылок, пояснительных записей, объяснительных пометок.

В предлагаемой структуре итоги осознания студентом способов собственной деятельности предлагается оформлять в виде так называемых «сопроводительных материалов» (Мс). Такие содержат описание особенностей получения или разработки основных материалов портфолио, а также анализ студентом итогов экспертного, взаимного и самооценки процесса и результатов его создания и презентации. Сопроводительные материалы предлагается представлять в табличном виде в четвертой рубрике портфолио. К ним могут быть отнесены следующие:

- сопроводительные материалы к документам, содержащие сведения о виде и содержании каждого документа, особенностях (в том числе месте и времени) его получения, его значении в рамках разработанного портфолио и для описания деятельности студента и другие сведения по его усмотрению;

- сопроводительные материалы к работам, в которых дается полное описание представленного студентом продукта, а именно цели и задач, времени и места, алгоритма его разработки, назначения и области применения, достоинств и недостатков, новизны полученных результатов, особенностей апробации и перспектив дальнейшего совершенствования и т. д.;

- сопроводительные материалы к отзывам и результатам рефлексии, дающие сведения об их авторах, времени и месте, причинах и цели получения, содержании каждого материала, а также о характере выводов студента по итогам их анализа и возможностях учета в его дальнейшей деятельности;

- план-отчет разработки портфолио, позволяющий студенту системно представить плановые показатели создания портфолио (последовательность этапов, сроки реализации, цель и задачи, содержание и планируемые результаты каждого и т. д.) в сравнении с фактически показателями с выявлением возникших затруднений, их причин и возможностей преодоления;

- материалы, касающиеся использования студентом возможностей текущего портфолио, в которых представляется перечень всех

документов и работ, отзывов и результатов рефлексии, собранных студентом в рамках каждого из этапов его учебно-профессиональной деятельности, и обосновывается решение о внесении или невнесении каждого из них в общее портфолио.

Используемое как средство оценивания учебно-профессиональных достижений подобным образом выстроенное портфолио представит в качестве целостной совокупности учебных материалов, разрабатываемых студентом в течение установленного периода времени с целью демонстрации процесса и результатов каждого этапа решения встающих перед ним учебно-профессиональных задач (рис. 7). В основание отбора материалов, входящих в портфолио, таким образом, кладутся четкие критерии их соответствия тематике, цели и задачам, а также ограничениям (временным, пространственным, количественным и содержательным) разработки портфолио.

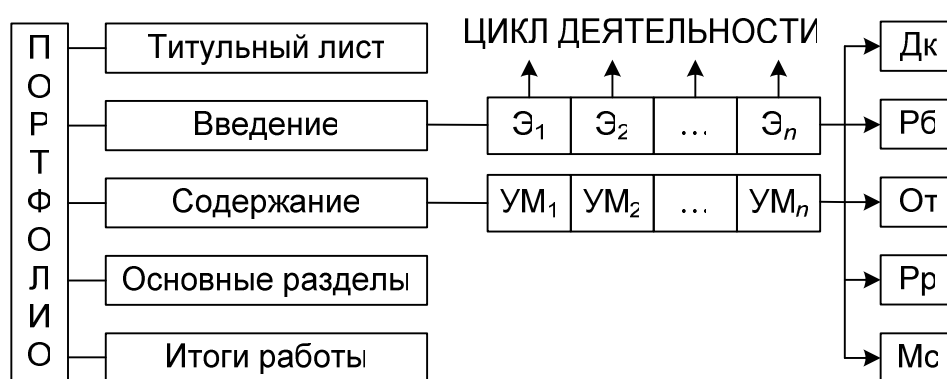


Рис. 7. Структура портфолио студента

Обязательным условием работы с предложенной структурой необходимо считать ориентацию субъектов образовательного процесса на описание с ее помощью полного цикла учебно-профессиональной деятельности, что достигается посредством организации педагогом рефлексивного выделения обучающимся ее процесса и результатов с их последующим оформлением в соответствующих видах собираемых или разрабатываемых свидетельств. Таким образом, в основу разработки портфолио положено не механическое соединение многочисленных и разрозненных учебных материалов, реализуемое в представленном ранее портфеле достижений, а их выстраивание в рамках структуры, которая позволяет проследить учебно-профессиональную деятельность от осознания студентом возникшего в ней затруднения и со-

гласно «схеме рефлексивной процедуры» [82, с. 10; 83, с. 14] до выявления, реализации, контроля и осмысливания позволяющего его снять способа действия.

Процесс разработки портфолио, выстраиваемый согласно положениям системного, деятельностного, компетентностного и процессуально-результативного подходов, рассматривается нами в качестве нетрадиционного для отечественной практики профессионального образования метода оценивания. В силу возможности его непосредственного включения в уже существующие системы отслеживания деятельности студента, он может рассматриваться как одно из предполагаемых направлений поступательного совершенствования способов развития субъектных качеств личности обучающегося (мотивационная, организационная, операциональная и рефлексивная функции портфолио) и их последующей диагностики. Не разделяя преподавание, учение и оценивание, но «органически интегрируя эти три составляющие» образовательного процесса, разработка портфолио позволяет организовать «непрерывную оценку в процессе непрерывного образования» [16, с. 86], усиливая тем самым гибкость оценочной процедуры.

Активизация механизма самооценивания процесса и результатов деятельности посредством организации специфического способа их представления, основывающегося на рефлексивном анализе студентом пройденного учебного пути, дает возможность углубить реализацию таких функций педагогической диагностики, как учетно-информационная, контрольно-диагностическая и контрольно-корректирующая. Последние оказываются направленными на выявление и оценивание учебно-профессиональных достижений студента как совокупности тех качеств его личности, которые должны быть присущи ему как субъекту учебно-профессиональной деятельности и репрезентировать его готовность к осуществлению ее отдельных этапов.

Процедуры формативного (формирующего) оценивания образовательных результатов, таким образом, оказываются непосредственно вписанными в процесс профессиональной подготовки обучающегося и нацелены на установление реализуемых им способов целеполагания и планирования собственных действий, диагностику приобретенных им знаний и способность применять их при решении как теоретических, так и практических задач разработки имеющего ценность продукта и т. д. Предметом суммативного (итогового) оценивания, осу-

ществляемого в рамках публичной презентации портфолио, выступают выраженные в терминах профессиональных компетенций учебно-профессиональные достижения студента. Таковые отражают присущую ему готовность применять имеющиеся и выявленные ранее профессионально значимые знания (первая рубрика портфолио), умения и навыки (вторая рубрика портфолио) и рефлексивные способности (третья рубрика портфолио) для успешного решения задачи прохождения целостного и полного цикла учебно-профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что в силу универсальности предлагаемой модели портфолио студента состав оцениваемых с его помощью учебно-профессиональных достижений может быть расширен. Рассмотрению в данной работе преимущественно подлежит «квалификационный потенциал обучающегося» (профессиональные знания, умения и навыки, обуславливающие профессиональные компетенции), но мы не отрицаем, что «многомерная структура учебно-профессиональных достижений» включает в себя также творческий, нравственный, образовательный, коммуникативный, психофизиологический, идейно-мировоззренческий потенциал студента и т. д. [158]. Разработанная нами согласно описанным выше положениям модель портфолио, предлагаемого к использованию в оценивании учебно-профессиональных достижений обучающихся, представлена на рис. 8.

Данная модель включает в себя четыре компонента:

- функционально-целевой, отражающий педагогические условия решения с помощью портфолио задач оценивания учебно-профессиональных достижений студента и реализуемые в процессе его разработки и представления основные и дополнительные функции;
- структурный, фиксирующий композиционные характеристики портфолио как последовательность входящих в него разделов, обуславливаемую процессуальной структурой отображаемой в нем учебно-профессиональной деятельности студента;
- содержательный, раскрывающий наполнение портфолио в виде перечня разновидностей подлежащих разработке и включению в него учебных материалов, фиксирующих результативные и процессуальные характеристики учебно-профессиональной деятельности;
- результирующий, представляющий совокупность качеств личности обучающегося на различных этапах учебно-профессиональной деятельности, выявляемых и оцениваемых с помощью вносимых в портфолио материалов.



Рис. 8. Модель портфолио, применяемого в оценивании учебно-профессиональных достижений студентов

Портфолио студента, разрабатываемое и применяемое согласно данной модели, предоставляет возможность осуществлять целенаправленную организацию и последовательное проведение «инвентаризации» [30, с. 3] личностных образовательных результатов, полученных по итогам систематически отслеживаемого овладения обучающимся обобщенными способами учебно-профессиональной деятельности. При этом отображение данной деятельности в портфолио, исходя из его характеристик, осуществляется студентом через ее «специальную переработку» посредством «рефлексивного выделения и оформления» всех ее структурных составляющих (цели и задач, содержания, методов, средств, полученных результатов и т. д.) [156, с. 151]. Таким образом, в предлагаемой модели портфолио рассматривается в трех своих аспектах, выделенных нами ранее.

2.3. Применение оценочного портфолио в подготовке педагога профессионального обучения: трудности и перспективы

Несмотря на то, что в настоящее время в отечественной педагогической теории преобладает точка зрения на портфолио как на один из инновационных инструментов стимулирования, сопровождения, оценивания и развития деятельности обучающихся, отношение к нему в научной, студенческой и профессионально-педагогической среде остается неоднозначным. По этой причине целью данной части нашего исследования стали представление и анализ результатов экспериментальной работы, проводившейся на кафедре профессиональной педагогики ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в ходе исследования портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов профессионально-педагогических специальностей.

По результатам одного исследования невозможно объективно судить о состоянии изучаемой проблемы на территории всей страны, однако вполне возможно выявить наиболее характерные противоречия, возникающие при использовании портфолио в диагностической деятельности педагога профессиональной школы. К тому же описываемая экспериментальная работа с портфолио проводилась в течение пяти лет, и в ней приняли участие студенты со второго по четвертый

курс, обучающиеся по специальности 050501.65 Профессиональное обучение (по отраслям) (030500), отрасли «Дизайн»; «Экономика и управление»; «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии»; «Электроэнергетика, электротехника и электротехнологии» – всего 388 человек (рис. 9).

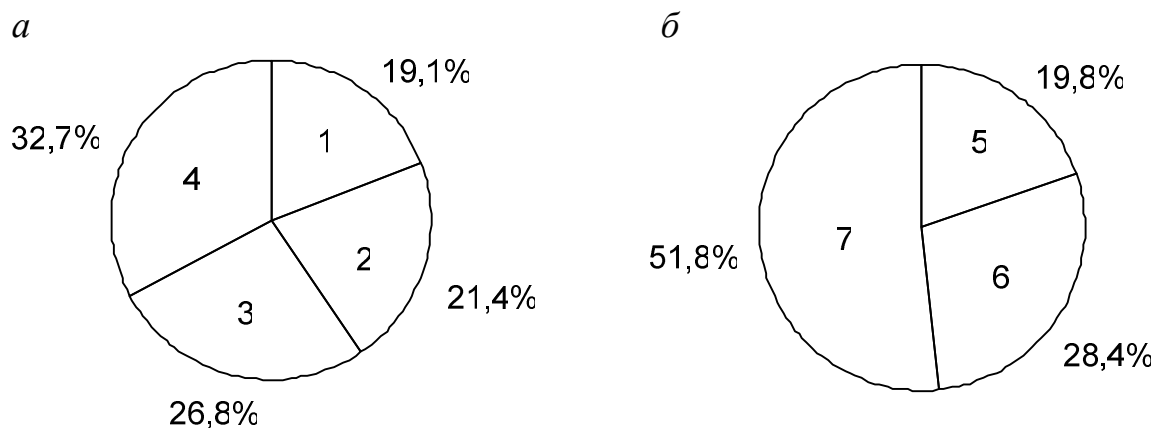


Рис. 9. Распределение студентов:

а – по отраслям (1 – «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии» (74 студента); 2 – «Электроэнергетика, электротехника и электротехнологии» (83 студента); 3 – «Экономика и управление» (104 студента); 4 – «Дизайн» (127 студентов)); *б* – курсам (5 – второй курс (77 студентов); 6 – третий курс (110 студентов); 7 – четвертый курс (201 студент))

Содержанием экспериментальной работы явилось формирование студентами под руководством педагога собственного портфолио согласно представленной выше его модели с последующей презентацией полученных результатов. Данная деятельность была рассчитана на один учебный семестр и осуществлялась как последовательная реализация трех следующих этапов:

1) подготовительный, содержанием которого стали:

- выявление существующих у студентов представлений о портфолио, а также опыта в его разработке и презентации с целью определения начальных условий его включения в их учебно-профессиональную деятельность;
- анализ возможностей реализуемой системы профессионально-педагогической подготовки с точки зрения организации и проведения оценивания учебно-профессиональных достижений обучающихся;

2) основной, в ходе которого была организована деятельность студентов по отображению процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности в портфолио и осуществлялись:

- разработка и апробация входящих в портфолио инвариантных (обязательных) учебных материалов, позволяющих оценить учебно-профессиональные достижения студента на основных этапах его деятельности;

- выделение, апробация и обоснование совокупности показателей итогового оценивания разработанного и презентуемого студентами общего портфолио;

- корректировка с учетом полученных результатов набора показателей, характеризующих учебно-профессиональные достижения студентов, а также содержания портфолио как состава разрабатываемых обучающимися учебных материалов с представлением его итогового варианта;

- уточнение условий разработки портфолио студентами, в том числе его основных этапов и особенностей содержания каждого, требований к их нормативному, методическому, дидактическому обеспечению и т. д.;

3) заключительный, где обрабатывались, всесторонне анализировались и оформлялись результаты проведенной экспериментальной работы.

Подготовительный этап апробации портфолио был нацелен на выявление имеющихся у студентов представлений о нем, а также опыта его разработки и презентации для определения исходных условий его включения в существующую практику их подготовки. На данном этапе в экспериментальной работе приняли участие 196 студентов второго, третьего и четвертого курсов, обучающихся по специальности 050501.65 Профессиональное обучение (по отраслям) (030500). Им было предложено ответить на следующие четыре вопроса: 1) Слышали ли Вы о портфолио студента? 2) Если Вы уже слышали о портфолио студента, то что, где и когда? 3) Участвовали ли Вы в разработке собственного портфолио? 4) Если Вы уже участвовали в разработке портфолио, то где, когда и что это было за портфолио?

Обработка результатов проведенного анкетирования показала, что больше половины из участвовавших в нем студентов до этого момента уже сталкивались с понятием «портфолио», но подавляющее большинство не принимало участие в его практической разработке. Знакомство с портфолио происходило преимущественно во время их обучения в университете при общении с педагогами выпускающих

кафедр, а также в общеобразовательных (в том числе художественных) школах, реже – учреждениях начального и среднего профессионального образования или посредством самообразовательной деятельности при использовании возможностей литературных и интернет-источников (рис. 10).

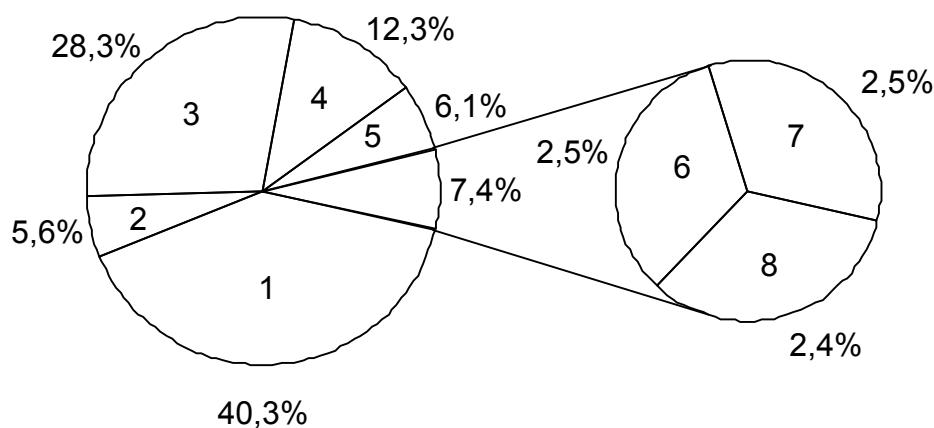


Рис. 10. Место и время знакомства студентов с портфолио:

- 1 – ничего не знают о портфолио; 2 – затрудняются ответить на поставленный вопрос; 3 – во время учебы в высшем образовательном учреждении; 4 – во время учебы в общеобразовательном учреждении; 5 – в окружении знакомых по учебной и профессиональной деятельности; 6 – во время учебы в учреждении начального или среднего профессионального образования; 7 – в Интернете и других средствах массовой информации; 8 – представления о портфолио складывались стихийно

Представления студентов о портфолио оказались стихийно полученными, поверхностными и в силу этого недостаточными для организации их самостоятельной работы по его конструированию и представлению. Большой частью опрошенных портфолио было определено в качестве совокупности достижений или папки работ, собираемых с целью представления себя или результатов собственной деятельности за определенный период времени, т. е. в качестве документационного портфолио. Среди задач разработки портфолио, однако, были обозначены и такие, как обеспечение профессионального и личностного саморазвития, представление результатов деятельности к процедурам итоговой аттестации в образовательном учреждении, а также подготовка к прохождению конкурсных отборов на должность.

Среди студентов, ранее участвовавших в разработке и представлении собственных портфолио, большая часть осуществляла данную деятельность, обучаясь в общеобразовательном учреждении, меньшее

количество – в университете или учреждениях начального и среднего профессионального образования (рис. 11).

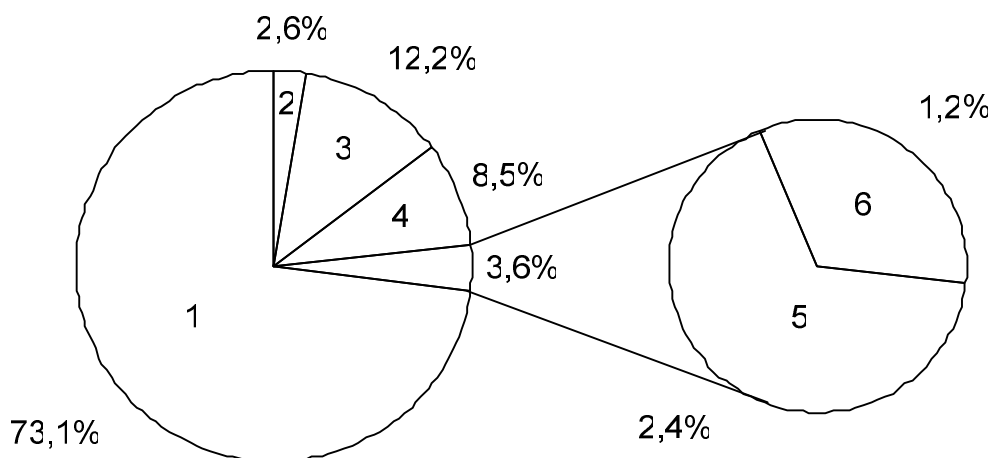


Рис. 11. Место и время разработки студентами портфолио:

1 – никогда не разрабатывали портфолио; 2 – затрудняются ответить на поставленный вопрос; 3 – во время учебы в общеобразовательном учреждении; 4 – во время учебы в высшем образовательном учреждении; 5 – в домашних условиях для личного пользования; 6 – во время учебы в учреждении начального или среднего профессионального образования

Некоторые из респондентов упоминали о разработке портфолио по собственной инициативе в «домашних условиях». Преимущественно обучающимися конструировалось портфолио достижений (76 % обучающихся), в том числе для прохождения конкурсных процедур для занятия бюджетных студенческих и вакантных рабочих мест (24 %). Кроме того, было выявлено участие небольшого числа студентов в разработке портфолио работ (12 %) и рефлексивного портфолио (4 %).

С целью выяснения отношения обучающихся к разработке портфолио как к одному из возможных видов их учебно-профессиональной деятельности им была предоставлена возможность ответить на вопрос: «Каковы, на Ваш взгляд, перспективы использования портфолио студента в профессионально-педагогическом образовании?». Большая часть респондентов (67,9 %) положительно отнеслась к идее применения портфолио в их подготовке, отмечая, что оно может быть хорошим средством презентации полученных ими знаний, умений и навыков, накопленного опыта деятельности, а также учебных и профессиональных достижений. Как дополнительное к уже используемым в образовательном процессе формам работы и отчетности портфолио было расценено 28,1 % опрошенных. Сомнение по поводу необходи-

мости использования портфолио, не способного заменить традиционные формы и методы работы, было высказано 0,8 % студентов.

Для выявления мнения обучающихся относительно возможных направлений использования портфолио в их деятельности им было предложено продолжить утверждение: «Если бы Вам предоставили возможность заменить разработкой и презентацией портфолио какой-либо вид учебной деятельности, то им бы стало...». Студентами была отмечена возможность замены или дополнения разработкой портфолио следующих видов деятельности:

- участие в конкурсных мероприятиях (27,7 % респондентов);
- разработка и представление курсовых проектов (24,4 %);
- написание отчетов по пройденным практикам (17,7 %);
- прохождение зачетных и экзаменационных процедур по учебным дисциплинам (14 %);
- прохождение процедур итоговой государственной аттестации (8,1 %);
- написание выпускных квалификационных работ (7,4 %);
- накопление различных работ для личного пользования (0,7 %).

Проведенное на подготовительном этапе экспериментальной работы анкетирование, таким образом, дало возможность заключить, что у большей части студентов сформировано общее представление о портфолио, основных принципах разработки его наиболее распространенных разновидностей (портфолио достижений, портфолио работ и рефлексивное портфолио) и возможностях их использования в образовательном процессе. Обучающиеся заинтересованы в создании собственного портфолио и видят перспективы его применения в практике их учебно-профессиональной деятельности, однако у большинства из них отсутствует какой-либо практический опыт в его конструировании и публичной презентации.

Содержанием основного этапа стала организация работы обучающихся по рефлексивному выделению и оформлению процессуальных и результативных характеристик учебно-профессиональной деятельности в материалах разрабатываемого портфолио. В решении данной задачи приняли участие 192 студента. В портфолио им было предложено отображать процесс и результаты деятельности, осуществляемой на лекционных и семинарских занятиях по дисциплине «Педагогические технологии» (инвариантная составляющая), а также другие соответствующие характеристикам портфолио и разрабатываемые в рамках самостоятельной работы (вариативная составляющая) материалы. Содержание отдельных этапов работы над портфолио представлено в табл. 17.

Таблица 17

Характеристика деятельности студента и педагога на различных этапах их работы над портфолио

Этап работы	Содержание деятельности студента	Содержание деятельности педагога	Результаты работы студента
1	2	3	4
Подготовка к разработке и представлению портфолио	Знакомство с портфолио посредством участия в установочной лекции и выполнения самостоятельной работы над рекомендованной литературой и глоссарием ключевых понятий	Подготовка и проведение установочной лекции, разработка и определение задания для самостоятельной работы студентов	Конспект установочной лекции и кластер ключевых понятий, используемых при работе над портфолио
Мотивация и целеполагание, разработка структуры и плана портфолио	Постановка цели и задач портфолио, выбор его характеристик (на основе схемы «Разновидности портфолио студента»), обоснование вводимых в портфолио ограничений, составление плана работы над портфолио на семестр и проектирование его структуры и содержания	Разработка и выдача комплекта заданий на семестр с их обсуждением, ознакомление с содержанием титульного листа и введения портфолио, консультирование по ходу их заполнения	Изученные схема, рабочая программа и учебная литература по дисциплине, оформленные черновики титульного листа и введения портфолио, проект его структуры и содержания
Сбор и оформление материалов портфолио	Разработка различных материалов согласно логике дисциплины и ходу учебно-профессиональной деятельности с их обработкой и представлением в текущем портфолио, а также отбором материалов из текущего в общее портфолио	Текущая диагностика знаний (тестирование на лекционных занятиях) и проектирование умений (оценивание проектов трех технологий) студентов	Совокупность материалов текущего портфолио, оформленные структура и содержание общего портфолио и заполненные материалы его разделы

Окончание табл. 17

1	2	3	4
<p>Пробы в презентации портфолио</p>	<p>Выявление, обсуждение и устранение затруднений в разработке портфолио посредством участия в тематическом семинаре, разработка и доработка согласно его результатам материалов портфолио и их подготовка к представлению</p>	<p>Подготовка и проведение тематического семинара, в том числе диагностика рефлексивных способностей студентов, организация презентации портфолио</p>	<p>Показатели оценивания общего портфолио, готовое к представлению на итоговом занятии портфолио и рабочий план его презентации</p>
<p>Презентация портфолио согласно его цели</p>	<p>Презентация общего портфолио на итоговом занятии по дисциплине с его экспертным, взаимным и самооцениванием, участие в обсуждении и оценивании собственного и портфолио других студентов</p>	<p>Подготовка (разработка регламента, оценочных листов и др.) и проведение представления портфолио студентами с организацией обсуждения итогов презентации</p>	<p>Результаты самооценивания собственного общего портфолио, а также результаты оценивания общих портфолио других студентов</p>
<p>Оценка результатов деятельности</p>	<p>Доработка сопроводительных материалов, в том числе подведение итогов работы и представления портфолио на итоговом занятии, окончательное оформление общего портфолио и сдача его на экзамене педагогу</p>	<p>Обработка оценочных листов с анализом полученных данных, консультирование студентов по ходу доработки и прием общих портфолио на экзамене</p>	<p>Совокупность разработанных сопроводительных и рабочих материалов основных материалов портфолио, выходы по итогам его разработки и презентации</p>

Примечание. Название этапов и особенности их содержания в таблице определены с учетом исследований портфолио студентов вуза Е. В. Григоренко [23].

На заключительном этапе экспериментальной работы было проведено анкетирование участвовавших в формировании и презентации портфолио обучающихся с целью выявления их мнения относительно преимуществ и недостатков предложенного им вида деятельности. Итоги проведенного опроса показали, что большей частью студентов он был оценен положительно: 71,8 % из них предложенная работа понравилась и 69 % респондентов посчитали ее перспективной. К числу позитивных составляющих выполняемой деятельности были отнесены (рис. 12):

- интерес к незнакомому («новому», «эффектному», «оригинальному», «нетрадиционному» и т. п.) способу представления хода и результатов деятельности, требующему проявления творческой активности и нестандартного мышления;

- индивидуализация работы, расширение возможностей влияния студента на содержание и способы представления хода и результатов деятельности, проявление им себя и своих способностей, а также самовыражение, дающие возможность отойти от «обезличенных форм работы»;

- ориентация на личностное и профессиональное развитие, в том числе расширение кругозора, активизацию познавательных процессов, формирование новых и отработку уже имеющихся знаний, умений и навыков, организацию систематической рефлексии деятельности и т. д.;

- возможность непрерывного накапливания различных материалов, которые «могут пригодиться в будущем» и позволяют пользоваться портфолио не только в образовательном учреждении, но и за его пределами, в том числе для решения профессиональных задач;

- специфичность формы презентации процесса и результатов деятельности: наглядность, доказательность приводимых данных, накопительность и гибкость структуры при официально признаваемом характере всех вносимых в нее сведений;

- необходимость организации и осуществления самостоятельного «исследования собственной учебной деятельности» при поддержании высокого уровня активности и инициативности в условиях невозможности обращения к уже готовым стандартизированным работам;

- повышение качества освоения разрабатываемого в портфолио содержания деятельности за счет обращения к дополнительным источникам, переработки материалов аудиторных занятий, обсуждения хода и продуктов практической деятельности с их последующей презентацией и т. п.;

- соответствие процесса работы над портфолио цели и задачам, содержанию и основным этапам учебно-профессиональной деятельности в рамках осваиваемого курса, а также требованиям к комплексному представлению ее результатов и др.

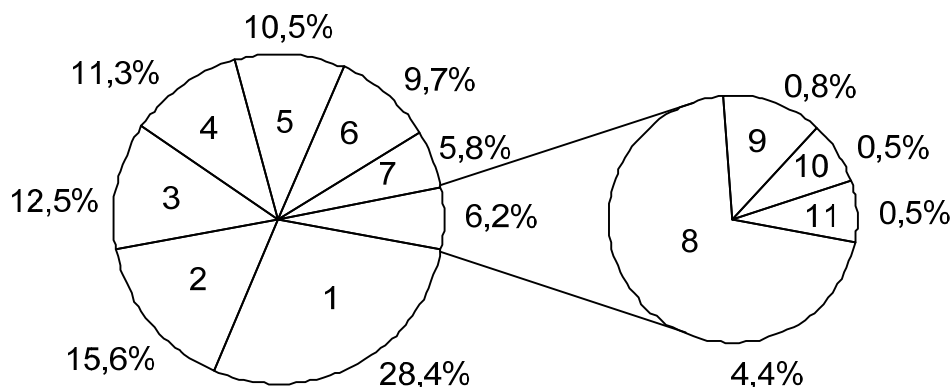


Рис. 12. Факторы, способствующие внедрению портфолио в профессиональное образование (по результатам анкетирования студентов):

1 – наличие интереса к портфолио со стороны студентов и педагогов; 2 – возможность индивидуализации процесса обучения; 3 – ориентация на многостороннее развитие личности студента; 4 – возможность непрерывного накопления материалов; 5 – функциональность формы презентации хода и итогов деятельности; 6 – ориентация на развитие субъектных качеств личности студента; 7 – повышение качества освоения содержания деятельности; 8 – аутентичность процесса работы над портфолио; 9 – ориентация на постоянный самоанализ, самооценку и самоконтроль; 10 – возможность дополнения существующих форм работы; 11 – ориентация деятельности на будущую профессию

В качестве негативных моментов в разработке портфолио обучающимися (9,7 % от общего числа участвовавших в анкетировании) были обозначены (см. рис. 3):

- трудность в создании отдельных элементов портфолио, преимущественно сопроводительных, и материалов рефлексивного характера, а также в сборе различных по типу свидетельств деятельности;
- сложность работы в сравнении с традиционными видами деятельности, вызванная незнанием принципа и методики разработки портфолио, отсутствием доступной учебно-методической литературы, нехваткой методических и дидактических материалов и т. п.;

- сложность формализации показателей «хорошего портфолио» и отсутствие разработанных аналогов, в некоторых случаях усиливающих стихийность осуществляемой работы;

- неполнота оценивания знаний, умений и навыков обучающегося, его личностных качеств, имеющегося у него опыта учебной и иной деятельности в силу невозможности отображения всех имеющихся достижений в портфолио;

- наличие трудностей, связанных с большими временными, интеллектуальными и иными затратами, незначительным количеством «презентабельных» материалов, ограниченными возможностями создания портфолио в рамках сложившихся способов образования.

Из числа опрошенных 18,4 % респондентов затруднились вынести оценочное суждение относительно предложенного им вида деятельности и 22,6 % – относительно перспектив использования портфолио в их профессиональной подготовке, указав на наличие в нем как положительных, так и отрицательных сторон. В целом, полученные данные дали возможность говорить о том, что создание портфолио рассматривается студентами в качестве интересного и значимого для их личностного и профессионального развития вида учебно-профессиональной деятельности. Однако существующие условия получения профессионально-педагогического образования не всегда рассматривались обучающимися как в полной мере способствующими реализации заложенного в портфолио потенциала.

Условия разработки портфолио, согласно мнению участвовавших в экспериментальной работе студентов, должны предполагать следующее:

- возможность ориентации на его стандартизированную структуру, отражающую общие требования к содержанию и последовательности подлежащих обязательному разрешению учебных задач;

- превращение портфолио в «действующую форму деятельности», в том числе за счет расширения возможностей представления результатов работы над ним в образовательном учреждении и за его пределами;

- формирование базы образцов портфолио, которые могут использоваться в качестве основы при самостоятельной разработке собственных его вариантов, с постоянным ее пополнением наиболее качественными авторскими продуктами;

- организацию систематического «мотивирующего» отслеживания процесса и результатов работы над портфолио, в том числе через

ведение ведомостей учета ее промежуточных результатов с занесением их данных в рейтинговый балл студента;

- организацию и поддержание постоянного делового сотрудничества студентов между собой и с педагогами в процессе разрешения наиболее трудоемких задач разработки портфолио, особенно экспертного оценивания и самооценивания хода и итогов работы над ним;

- содержательное консультирование относительно цели и задач, принципов и правил, содержания и структуры, предполагаемых результатов проводимой работы и возможностей их использования в дальнейшей деятельности, которое может проходить в форме как текущего индивидуального информирования, так и групповых тематических аудиторных занятий.

Что касается реализации предпоследней из обозначенных задач, то проведение консультационной работы со студентами на отдельных этапах конструирования ими портфолио дало возможность зафиксировать, что наиболее трудоемкими для них оказались:

- определение содержания портфолио, планирование количественного и качественного состава включаемых в него вариативных материалов (20,6 % респондентов);

- самооценивание хода и результатов проделанной работы, в том числе посредством разработки сопроводительных материалов (16,5 %);

- осуществление осмысленного сбора и накопления учебных материалов, отвечающих цели и задачам создаваемого портфолио (15,6 %);

- планирование деятельности по его разработке (14,8 %).

Меньшее количество затруднений студентами фиксировалось в ходе следующих работ:

- итоговый отбор и оформление материалов портфолио (17,3 % респондентов);

- выбор и обоснование его проблемы (16,9 %);

- представление результатов в ходе их публичной защиты (15,3 %);

- постановка цели и задач разработки портфолио (14,3 %).

Таким образом, к числу основных направлений совершенствования методики работы обучающихся над портфолио как средством диагностики их учебно-профессиональных достижений мы предлагаем относить следующие:

- поступательное совершенствование критериальной базы и методики оценивания портфолио и его отдельных материалов с их апробацией и многосторонним анализом полученных результатов;

- уточнение содержания портфолио с составлением перечня материалов, которые могут быть включены в него по отдельным оцениваемым учебно-профессиональным достижениям с их разработкой и апробацией;

- создание банка образцов портфолио, обладающих разными характеристиками (по тематике, охвату содержания, срокам разработки, целевой аудитории и т. д.) с предоставлением доступа к нему заинтересованным лицам;

- оптимизацию временных затрат на разработку портфолио посредством выявления возможностей пополнения его материалами в рамках выполнения студентами отдельных видов учебно-профессиональной деятельности;

- организацию и проведение регулярной работы по мотивации и стимулированию студентов к участию в разработке и представлению собственных портфолио, а также поиск стимулов включения большего количества педагогов в данную деятельность;

- осуществление мониторинга мнения студенческого и профессорско-преподавательского составов относительно возможностей компетентностно-ориентированного портфолио на отдельных этапах процесса подготовки педагогов профессиональной школы;

- совершенствование методики разработки студенческого портфолио с определением функций всех участников процесса по его разработке (студенты, руководитель, кураторы академических групп и т. д.) и усилением работы по сопровождению студента в рамках каждого этапа;

- разработку комплекса дидактических и методических материалов, а также организацию и проведение систематической информационной работы со студентами по вопросам создания и представления портфолио, в том числе используемых понятий, особенностей выбора его характеристик, методики создания отдельных разделов, рубрик и материалов и т. д.

Очевидно, что обозначенные меры позволят с большей эффективностью реализовать потенциал портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений будущих педагогов профессионального обучения в тех условиях, которые в силу разного рода причин на настоящем этапе не могут в полной мере отвечать требованиям портфолио-процесса.

В заключение можно сделать следующие выводы. На отдельных этапах контрольно-диагностической процедуры с помощью портфолио могут быть реализованы учетно-информационная (длительный сбор, целенаправленное накопление и представление особым образом отбираемых свидетельств, удовлетворяющих потребность в демонстрации состояния учебно-профессиональной деятельности), контрольно-диагностическая (анализ состояния учебно-профессиональной деятельности с соотнесением полученных результатов с комплексом заранее разработанных стандартов и критериев) и контрольно-корректирующая (планирование и осуществление коррекционных мер по отношению к учебно-профессиональной деятельности и всему образовательному процессу) функции. С этой целью в модель портфолио студента предлагается включать функционально-целевой, структурный, содержательный и результирующий компоненты.

В своей целостности названные компоненты дают возможность решить задачу целенаправленной организации и последовательного проведения диагностом педагогического измерения личностных образовательных результатов: учебно-профессиональных знаний обучающегося, его профессионально значимых умений и навыков, рефлексивных способностей, общих и профессиональных компетенций и т. д. При этом последние рассматриваются в качестве итога систематически отслеживаемого процесса овладения студентом собственной учебно-профессиональной деятельностью, осуществляемого посредством рефлексивной переработки основных структурных составляющих данной деятельности (цели и задач, содержания, методов, средств и т. д.). Проведенная экспериментальная работа дает возможность заключить, что разработка и презентация такого портфолио рассматривается большинством обучающихся как интересный и значимый для их развития вид деятельности. Вместе с тем имеющая место организация профессионально-педагогической подготовки не оценивается ими как полностью отвечающая требованиям осуществления полноценной работы по конструированию и представлению портфолио.

Заключение

Понятие «портфолио» является латинским по происхождению. Оно появилось в Западной Европе в XV–XVI вв. в среде представителей архитектурного искусства. С конца XX в. портфолио активно обсуждалось в англо-американской, франко-канадской и немецкой психолого-педагогической литературе, преимущественно определявшей его как систематический сбор в течение времени разнообразных материалов с целью отображения образовательного статуса и прогресса обучающегося. Официальное признание в российском образовании портфолио получает с 2000-х гг., ознаменованных началом эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях. В отечественной практике оно приобретает большое количество разновидностей (в процессе проведенного обзора было выявлено более десяти подходов к классификации портфолио), используемых представителями различных уровней образования и сфер профессиональной деятельности.

Актуальность исследования проблемы применения портфолио обуславливается необходимостью совершенствования подготовки педагогов профессионального обучения и их деятельности согласно основным требованиям развития системы профессионально-педагогического образования в современных условиях. Данные требования, отражая потребность в изменении содержания и режима взаимодействия педагога и обучающегося, не могут не затронуть особенностей организации и осуществления образовательного процесса в профессиональной школе. Эти особенности все чаще рассматриваются исследователями в контексте выстраивания субъект-субъектного взаимодействия педагога и студента, который осознанно и самостоятельно решает задачи инициирования, проектирования, конструирования, реализации и оценивания процесса и результатов учебно-профессиональной деятельности.

Выступая основным предметом освоения студентом и оценивания преподавателем, учебно-профессиональная деятельность будущего педагога профессионального обучения не может быть зафиксирована при помощи разновидностей широко описанного в научной литературе, методических рекомендациях и нормативных документах «портфеля достижений» (портфолио накопительного вида). Будучи

нацеленными на получение информации об отдельных «видимых» результатах профессионально-педагогической подготовки обучающегося, данные разновидности портфолио не могут дать единого и полного представления о готовности студента к реализации отдельных этапов целостного цикла осуществляемой деятельности. Портфолио рефлексивного вида, рассматриваемое в качестве совокупности учебных материалов, разрабатываемых студентом посредством рефлексивного выделения и оформления процессуальных и результативных характеристик учебно-профессиональной деятельности, дает возможность преодолеть данное ограничение.

На отдельных этапах оценочной процедуры портфолио реализует учетно-информационную, контрольно-диагностическую и контрольно-корректирующую функции. Осуществление данных функций с учетом совокупности представленных в исследовании правил обеспечивает решение задач последовательного и целенаправленного сбора, накопления и отбора, обработки, анализа и представления информации, необходимой для вынесения обоснованного заключения о состоянии обучающегося как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Образовательно-ценностным результатом оценочной процедуры с применением портфолио выступают выявленные учебно-профессиональные достижения, отображающие способность и готовность студента применять для эффективного решения задач осваиваемой деятельности имеющиеся у него профессионально значимые знания, умения и навыки, различного характера способности и др.

Модель портфолио, предлагаемого нами для оценивания учебно-профессиональных достижений студента, включает в себя функционально-целевой, структурный, содержательный и результирующий компоненты. Портфолио, формируемое и используемое с учетом предложенной в данной работе модели, предоставляет возможность длительного и многостороннего отслеживания обозначенных выше качеств личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. При этом данные качества необходимо рассматривать как личностные образовательные результаты овладения обучающимся обобщенными способами деятельности, которое осуществляется в ходе рефлексивной переработки основных структурных составляющих данной деятельности (цели и задач, содержания, методов, средств и т. д.).

Работу с портфолио, таким образом, предлагается производить с учетом всей широты его возможностей не только в качестве средства представления результатов деятельности, выполняющего оценочные функции, но также в качестве метода выделения субъектом процессуальных и результативных характеристик собственной деятельности, способствующего развитию субъектных качеств его личности, и технологии организации взаимодействия участников образовательного процесса, дающей возможность управлять ходом общеобразовательной или профессиональной подготовки. Проведенное нами исследование дает возможность заключить, что создание и презентация такого портфолио рассматривается большинством студентов как интересный и значимый для их развития вид работы.

Вместе с тем имеющая место организация профессионально-педагогической подготовки не оценивается обучающимися, на наш взгляд, как полностью отвечающая требованиям осуществления полноценной работы по конструированию и представлению портфолио, что дает возможность обозначить возможные направления его дальнейшего изучения. К их числу могут быть отнесены поиск, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация (с учетом особенностей существующей системы профессиональной подготовки педагогических кадров) организационных условий конструирования, представления и оценивания портфолио, способов минимизации временных, пространственных и иных затрат обучающихся и педагогов как участников портфолио-процесса, путей совершенствования критериальной базы и методики оценивания учебных материалов портфолио, методики использования портфолио для целей текущего (формативного) оценивания учебно-профессиональной деятельности и многое другое.

Библиографический список

1. *Аванесов В. С.* Определение, предмет и основные функции педагогической диагностики / В. С. Аванесов // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 41–43.
2. *Аванесов В. С.* Основные направления развития педагогических измерений / В. С. Аванесов // Школьные технологии. 2012. № 1. С. 157–174.
3. *Аванесов В. С.* Язык педагогических измерений / В. С. Аванесов // Школьные технологии. 2009. № 2. С. 143–152.
4. *Алексеев Н. Г.* Формирование осознанного решения учебной задачи / Н. Г. Алексеев // Педагогика и логика: сборник статей. Москва: Касталь, 1993. С. 378–409.
5. *Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования № 6 (июль – декабрь 2003 г.)* [Электронный ресурс] // Сайт Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета. Режим доступа: <http://charko.pagod.ru/index16.html>.
6. *Англо-русский и русско-английский словарь: 20 000 слов.* Москва: Русское слово, 1998. 1056 с.
7. *Андюсев Б. Е.* Об использовании портфолио в оценочно-аттестационной практике преподавателей и студентов педагогического вуза / Б. Е. Андюсев // Управление образовательным процессом в современном вузе: материалы 7-й региональной научно-методической конференции, Красноярск, 18 апр. 2006 г. / под ред. Я. М. Кофман; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2006. С. 119–121.
8. *Бабанский Ю. К.* Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1984. 368 с.
9. *Байденко В. И.* Компетенции: к освоению компетентностного подхода: лекция в слайдах (авторская версия) / В. И. Байденко; Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2004. 35 с.
10. *Бахарева М. В.* Использование технологии «учебный портфолио» / М. В. Бахарева, Э. В. Никитина, Е. Г. Угольникова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2006. № 1. С. 41–45.

11. *Богуславский М. В.* Отметка и оценка знаний / М. В. Богуславский // Завуч. 2004. № 6. С. 20.
12. *Бояринцева Е. В.* Учебное рефлексивное портфолио / Е. В. Бояринцева, И. Н. Титова, А. А. Харевский // Высшее образование в России. 2008. № 4. С. 170–171.
13. *Ванюшкина Л. М.* Современный урок МХК / Л. М. Ванюшкина, Н. Г. Шейко. Москва: Чистые пруды, 2007. 32 с.
14. *Вахрушева Л. Н.* Сущность и виды портфолио в практике работы профессиональной школы [Электронный ресурс] / Л. Н. Вахрушева, С. В. Савинова. Режим доступа: <http://www.rusnauka.com>.
15. *Вебер В.* Портфолио медиаграмотности / В. Вебер // Информатика и образование. 2002. № 8. С. 46–52.
16. *Великанова А. В.* Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио / А. В. Великанова. Самара: Профи, 2002. 92 с.
17. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к 4-му заседанию методологического семинара 16 нояб. 2004 г. / А. А. Вербицкий; Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2004. 84 с.
18. *Виштак Н. М.* Лекционный электронный комплекс как средство активизации учебной деятельности студентов вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. М. Виштак. Москва, 2011. 26 с.
19. *Виштак Н. М.* Об использовании портфолио для развития навыков самоуправления учебной деятельностью студентов, изучающих информатику / Н. М. Виштак // Педагогическая информатика. 2008. № 1. С. 40–43.
20. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию: учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. Москва: Университет, 1999. 332 с.
21. *Гершунский Б. С.* Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1998. 432 с.
22. *Голуб Г. Б.* Портфолио в системе педагогической диагностики / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова // Школьные технологии. 2005. № 1. С. 181–195.
23. *Григоренко Е. В.* Портфолио в вузе: методические рекомендации по созданию и использованию / Е. В. Григоренко. Томск: Изд. дом Томск. гос. ун-та, 2007. 64 с.

24. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Давыдов. Москва: Academia, 2004. 288 с.

25. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: современное написание: в 4 томах / В. И. Даль. Москва: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. Т. 1: А–З. 1158 с.

26. *Девисилов В. А.* Портфолио и метод проектов как педагогическая технология мотивации и личностно ориентированного обучения в высшей школе / В. А. Девисилов // Высшее образование сегодня. 2009. № 2. С. 29–34.

27. *Дидактическая система* подготовки конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии в условиях технологического университета / Н. К. Нуриев [и др.] // Образовательные технологии и общество. 2005. Т. 8. № 3. С. 242–318.

28. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. Москва: Национальное образование, 2012. 416 с.

29. *Ефремова Н. Ф.* Тестирование. Теория, разработка и использование в практике учителя: методическое пособие / Н. Ф. Ефремова. Москва: Национальное образование, 2012. 224 с.

30. *Жуков Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в обучении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, Т. В. Растянников. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 104 с.

31. *Заводчиков Д. П.* Измерение и оценка компетенций в профессионально-образовательном процессе вуза: монография / Д. П. Заводчиков. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 146 с.

32. *Загвоздкин В. К.* Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. 2004. № 3. С. 179–185.

33. *Загвоздкин В. К.* Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) / В. К. Загвоздкин // Психологическая наука и образование. 2004. № 4. С. 5–10.

34. *Загвоздкин В. К.* Традиционные и современные формы оценки учителя и их эффективность / В. К. Загвоздкин // Директор школы. 2010. № 6. С. 52–57.

35. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности «Педагогика и психология» / В. И. Загвязинский. Москва: Academia, 2001. 187 с.

36. *Засобина А. А.* Цифровое портфолио студента-заочника / А. А. Засобина, Л. В. Куклина // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 80–82.

37. *Звонников В. И.* Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. Москва: Академия, 2007. 224 с.

38. *Зеер Э. Ф.* Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39–45.

39. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 21–29.

40. *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. 216 с.

41. *Зеер Э. Ф.* Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 129 с.

42. *Зеленко Н. В.* Портфолио будущего педагога / Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61–63.

43. *Зимняя И. А.* Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: раздаточный материал для проведения занятий по программе «Проектирование компетентностно-ориентированных образовательных программ двухуровневой подготовки по инженерным направлениям (в национальном исследовательском технологическом университете)» / И. А. Зимняя; Моск. ин-т стали и сплавов. Москва, 2008. 54 с.

44. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

45. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. Москва: Университетская книга: Логос, 2007. 382 с.

46. *Иванов А. И.* Компетентностный подход в среднем и высшем педагогическом образовании / А. И. Иванов, С. А. Куликова // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5. С. 47–50.

47. *Иванова Е. О.* Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е. О. Иванова // Право и образование. 2007. № 10. С. 36–44.

48. *Иванова С. М.* Педсовет «Модель выпускника и портфолио учащегося» / С. М. Иванова // Классный руководитель. 2009. № 5. С. 21–30.

49. *Ильязова М. Д.* Инвариантная структура компетентности субъекта деятельности / М. Д. Ильязова // Вестник АГТУ. 2009. № 1(48). С. 166–172.

50. *Ильязова М. Д.* Компетентностный подход в системе методологического анализа / М. Д. Ильязова // Успехи современного естествознания. 2007. № 4. С. 35–42.

51. *Ильязова М. Д.* Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований / М. Д. Ильязова // Научные исследования в образовании. 2008. № 1. С. 28–31.

52. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения / И. И. Ильясов. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 200 с.

53. *Иньков М. Е.* Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. Е. Иньков. Ростов-на-Дону, 2009. 25 с.

54. *Использование* портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении: методическое пособие / Т. Г. Новикова [и др.]. Москва: Сентябрь, 2008. 114 с.

55. *Кашлев С. С.* Субъектность как профессиональная компетентность педагога / С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев, Н. И. Соколова // Вестник международной академии наук. Русская секция: [Спец. выпуск]. 2011. С. 20–25.

56. *Киктев С. В.* Критерии и показатели оценки инвариантной педагогической подготовки преподавателей системы последипломного педагогического образования / С. В. Киктев // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 10(67). С. 22–32.

57. *Кларин М. В.* Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.

58. *Кныш И. А.* Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство / И. А. Кныш, И. П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 69–73.

59. *Кныш И. А.* Портфолио студента образовательного учреждения СПО: методические рекомендации по структуре, технологии организации и оценке (рейтингованию) «портфеля достижений студента» / И. А. Кныш, В. Ю. Переверзев, С. А. Прудков. Москва: Е-Медиа, 2007. 48 с.

60. *Кныш И. А.* Электронное портфолио студента: особенности формирования и внедрения в практику образовательного процесса / И. А. Кныш, И. П. Пастухова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2007. № 11. С. 61–66.

61. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: МарТ, 2005. 448 с.

62. *Козлова Н. В.* Профессиональные компетенции: экспертно-статистический анализ / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 3. С. 166–173.

63. *Колодкина Л. С.* Портфолио студентов в условиях педагогической практики / Л. С. Колодкина // Школьные технологии. 2008. № 3. С. 129–133.

64. *Колясникова Л. В.* Измерение результатов профессионального обучения / Л. В. Колясникова, Ю. А. Колесникова // Федеральный государственный образовательный стандарт начального и среднего профессионального образования – инновационный ресурс развития профессионального образования: сборник материалов региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 8 июня 2011 г.; Ин-т развития образования. Екатеринбург, 2012. С. 128–131.

65. *Комплексный словарь русского языка* / под ред. А. Н. Тихонова. Москва: Русский язык, 2001. 1229 с.

66. *Корнеев Ю. В.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / Ю. В. Корнеев // Профессиональное образование. 2008. № 11. С. 33–34.

67. *Коршунова В. В.* Организация исследовательской деятельности по информатике при создании Е-портфолио: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. В. Коршунова. Красноярск, 2009. 167 с.

68. *Корчагин Е. А.* Нормативная область базового профессионального образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Е. А. Корчагин. Казань, 2002. 392 с.

69. *Крысин Л. П.* Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов / Л. П. Крысин. Москва: ЭКСМО, 2011. 864 с.

70. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 235 с.

71. *Кудрявцева Е. Ю.* Портфолио как инструмент самообразовательной деятельности учащихся / Е. Ю. Кудрявцева // Профильная школа. 2008. № 4. С. 8–12.

72. *Кудрявцева Е. Ю.* Развитие самообразовательной деятельности учащихся средствами технологии портфолио: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. Ю. Кудрявцева. Москва, 2010. 24 с.

73. *Курдюмова И. М.* Оценка качества профессионального образования в Великобритании / И. М. Курдюмова. Москва: Изд. центр Ин-та соц. и образоват. менеджмента, 2003. 36 с.

74. *Курылев А. С.* Проектирование как основа формирования и оценки компетенций студентов / А. С. Курылев, М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2010. № 2. С. 112–117.

75. *Кэурулайнен Х.* Электронное портфолио как инструмент оценки компетенций / Х. Кэурулайнен // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 100–103.

76. *Лаврентьев Г. В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. 146 с.

77. *Левашова Г. Н.* Формирование портфолио преподавателя / Г. Н. Левашова, И. Н. Аляева, Л. Ф. Парубец // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2006. № 4. С. 11–19.

78. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. 2-е изд., испр. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2002. 120 с.

79. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

80. *Лобода Ю. О.* Проектная деятельность в области физического эксперимента как средство формирования профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. О. Лобода. Томск, 2006. 152 с.

81. *Мартыненко О. О.* Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе / О. О. Мартыненко, И. П. Черная // Высшее образование в России. 2007. № 9. С. 86–91.
82. *Метаева В. А.* Методологические и методические основы рефлексии: учебное пособие / В. А. Метаева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 99 с.
83. *Метаева В. А.* Профессиональная рефлексия в последипломном образовании: учебное пособие / В. А. Метаева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 85 с.
84. *Методика* оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2010. 174 с.
85. *Методические* рекомендации по аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений / под ред. В. Ю. Ереминой, Г. А. Игнатъевой. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. ин-та развития образования, 2010. 64 с.
86. *Меттус Е. В.* Портфолио ученика. Оценка достижений школьников (компакт-диск) / Е. В. Меттус [и др.]. Волгоград: Учитель, 2010. (Административное управление образовательным учреждением).
87. *Мильман В. Э.* Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 71–80.
88. *Мищенко С. В.* ГИНОС: управление подготовкой преподавателя технического вуза / С. В. Мищенко, С. И. Дворецкий, В. П. Таров // Высшее образование в России. 2008. № 5. С. 42–48.
89. *Молчанова З. М.* Личностное портфолио старшеклассника: учебно-методическое пособие / З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, Т. В. Черникова. 3-е изд., стереотип. Москва: Глобус, 2008. 128 с.
90. *Молчанова З. М.* Личностное портфолио школьника. 5–7 классы: учебно-методическое пособие / З. М. Молчанова, А. А. Тимченко, М. В. Токарева. 2-е изд., стереотип. Москва: Глобус, 2010. 96 с. (Воспитательная работа.)
91. *Мухина М. С.* Использование портфолио в развитии профессиональных компетенций студентов / М. С. Мухина // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 10. С. 30–31.

92. *Наролина В. И.* Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста / В. И. Наролина // Мир образования. 2008. № 4. С. 3–12.

93. *Настольная книга преподавателя* / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. Минск: Современное слово, 2005. 544 с.

94. *Нестеров В. В.* Педагогическая компетентность: учебное пособие / В. В. Нестеров, А. С. Белкин. Екатеринбург: Учебная книга, 2003. 188 с.

95. *Никитина С. И.* Методические аспекты создания, ведения и использования портфолио при обучении информатике в 8–11 классах: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. И. Никитина. Москва, 2008. 143 с.

96. *Никитина С. И.* Портфолио по информатике / С. И. Никитина // Информатика и образование. 2008. № 6. С. 29–34.

97. *Никифоров О. В.* Компетентностная составляющая в структуре оценки подготовленности выпускников педагогического вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / О. В. Никифоров. Москва, 2007. 25 с.

98. *Новиков А. М.* Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.

99. *Новикова Л. И.* Красивое слово – портфолио / Л. И. Новикова // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 4. С. 48–49.

100. *Новикова Т. Г.* Оценивание с помощью портфолио / Т. Г. Новикова // Народное образование. 2006. № 7. С. 137–141.

101. *Новикова Т. Г.* Папка индивидуальных учебных достижений «портфолио»: федеральные рекомендации и местный опыт / Т. Г. Новикова // Директор школы. 2004. № 7. С. 13–24.

102. *Новикова Т. Г.* Портфолио в зарубежной школе / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков // Директор школы. 2008. № 7. С. 59–64.

103. *Новикова Т. Г.* Портфолио в российской школе / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков // Народное образование. 2005. № 1. С. 84–97.

104. *Новикова Т. Г.* «Портфолио» – новый и эффективный инструмент оценивания / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков // Директор школы. 2008. № 2. С. 32–35.

105. *Новикова Т. Г.* Зарубежный опыт использования портфолио / Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова // Народное образование. 2005. № 9. С. 151–154.

106. *Новикова Т. Г.* Портфолио и изменение концепции деятельности школы, содержания и методов обучения / Т. Г. Новикова, Е. Е. Федотова // Народное образование. 2009. № 8. С. 178–184.

107. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: около 53 000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва: Оникс: Мир и образование, 2010. 1200 с.

108. *Ольховая Т. А.* Становление субъектности студента университета: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Т. А. Ольховая. Оренбург, 2007. 45 с.

109. *Остренко М. Г.* Моделирование и реализация индивидуальных маршрутов учащихся в образовательном процессе школы: диссертация ... кандидата педагогических наук / М. Г. Остренко. Псков, 2004. 242 с.

110. *Панов А. И.* Системно-деятельностный подход в образовании. Методические рекомендации / А. И. Панов. Томск, 2002. 36 с.

111. *Педагогический словарь*: учебное пособие для студентов вузов / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова. Москва: Академия, 2008. 352 с.

112. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

113. *Переверзев В. Ю.* Электронное портфолио студента как инновационное оценочное средство / В. Ю. Переверзев, С. А. Синельников // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 71–73.

114. *Пидкасистый П. И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. Москва: Педагогика, 1989. 240 с.

115. *Пинская М. А.* Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / М. А. Пинская. Москва, 2007. 194 с.

116. *Пинская М. А.* Портфолио учителя / М. А. Пинская. Москва: Чистые пруды, 2009. 32 с.

117. *Портфолио* классного руководителя: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Т. В. Плахова. Волгоград: Учитель, 2011. 55 с.

118. *Портфолио* учащегося: составление и использование: методические рекомендации / авт.-сост. Т. Б. Табарданова; Ульянов. ин-т повышения квалификации педагогических работников образования. Ульяновск, 2010. 21 с.

119. *Портфолио* учителя: учебно-методическое пособие / сост. Л. П. Макарова. Волгоград: Учитель, 2010. 102 с.

120. *Порядок* аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 марта 2010 г. № 209 [Электронный ресурс] / Гарант: информационно-правовой портал. Режим доступа: <http://base.garant.ru/198112/>.

121. *Поташник М. М.* Портфолио учителя: возможная польза и возможный вред / М. М. Поташник // Народное образование. 2009. № 6. С. 99–103.

122. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2009. 456 с.

123. *Профессионально-педагогические* понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

124. *Профессионально-педагогическое* образование в современных условиях: результаты исследований / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 67 с.

125. *Психолого-педагогический* словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / авт.-сост. В. А. Мижеринов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 544 с.

126. *Рекомендации* по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и полной средней школы [Электронный ресурс]: письмо ГУ ВШЭ от 28.12.04 № 31–17/12–2929 // Российский общеобразовательный портал Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://edu.of.ru/attach/17/6981.doc>.

127. *Рюмина Т. В.* Портфолио в системе педагогической диагностики [Электронный ресурс] / Т. В. Рюмина // Методический опыт внедрения современных образовательных технологий в колледже: сборник статей. Режим доступа: <http://www.tilzit-kollege.ru>.

128. *Савина Н. М.* Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании / Н. М. Савина // Среднее профессиональное образование. 2008. № 4. С. 2–5.

129. *Сафонцев С. А.* Социально-педагогическое проектирование образовательного процесса / С. А. Сафонцев, Н. Ю. Сафонцева. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2010. 150 с.

130. *Седова Н. Е.* Обновление содержания обучения на основе компетентностного подхода / Н. Е. Седова, А. Н. Назаренко // Среднее профессиональное образование. 2009. № 2. С. 4–8.

131. *Семенов А. А.* Портфолио как средство оценивания уровня подготовки выпускника педагогического вуза / А. А. Семенов // Высшее образование сегодня. 2008. № 12. С. 66–70.

132. *Семенов А. А.* Портфолио лучше, чем просто экзамен? / А. А. Семенов // Высшее образование сегодня. 2009. № 11. С. 48–49.

133. *Серых А. Б.* Субъектность педагога – условие взаимодействия с детьми / А. Б. Серых // Мир образования – образование в мире. 2006. № 2. С. 79–85.

134. *Смолянинова О. Г.* Е-портфолио в оценивании образовательных достижений и профессиональном развитии магистров / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. 2009. № 12. С. 121–122.

135. *Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие* / сост. Е. В. Телеева. Шадринск: Изд-во Шадр. пед. ин-та, 2009. 116 с.

136. *Старыгина С. Д.* Подготовка инженера в метрическом компетентностном формате в рамках профессионально-ориентированной дисциплины / С. Д. Старыгина, Н. К. Нуриев, Л. Н. Журбенко // Образовательные технологии и общество. 2008. № 11. С. 296–318.

137. *Тазутдинова Э. Х.* Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук / Э. Х. Тазутдинова. Казань, 2010. 200 с.

138. *Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 2 томах* / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 304 с.

139. *Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 2 томах / Л. З. Тенчурина [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. Т. 2. 282 с.*

140. *Ткаченко Е. В. Профессионально-педагогические кадры России: монография / Е. В. Ткаченко, Г. М. Романцев, А. А. Жученко; отв. ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 97 с.*

141. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. Москва: Азбуковник, 2008. 1175 с.*

142. *Трофименко М. П. Профессиональная компетентность и ее место в подготовке будущих педагогов / М. П. Трофименко // Среднее профессиональное образование. 2010. № 8. С. 11–14.*

143. *Успенский В. Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. Б. Успенский, А. П. Чернявская. Москва: Владос-Пресс, 2003. 176 с.*

144. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (квалификация (степень) «бакалавр»): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 781 [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm781-1.pdf.*

145. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.*

146. *Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.*

147. *Федотова Е. Е. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школы Е. Е. Федотова, Т. Г. Новикова, А. С. Прутченков // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 171–180.*

148. *Филановская Т. А.* Структура компетентностной модели будущего педагога-хореографа / Т. А. Филановская // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 144–149.

149. *ФОС* как элемент гарантии качества при реализации компетентностно-ориентированных ООП в рамках ФГОС ВПО: опыт Российского государственного гуманитарного университета: сборник документов и практических материалов, разработанных в процессе проектирования ООП на юридическом факультете ИЭУП РГГУ для руководителей, актива учебно-методических объединений и профессорско-преподавательского состава вузов РФ / под ред. В. В. Минаева; науч. консультант Р. Н. Азарова. Москва: Изд. центр Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2012. 203 с.

150. *Харитонов Ю. В.* Технология «Портфолио» как средство повышения уровня физической подготовленности младших школьников: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. В. Харитонов. Екатеринбург, 2007. 162 с.

151. *Хуторской А. В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А. В. Хуторской. Москва: [Б. и.], 2002. 120 с.

152. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов по педагогическим специальностям, для магистрантов, аспирантов и слушателей системы дополнительного профессионального образования / Д. В. Чернилевский. Москва: ЮНИТИ, 2002. 437 с.

153. *Чернявская Г. П.* Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие / Г. П. Чернявская, Б. С. Гречин. Ярославль: Изд-во Яросл. гос. пед. ун-та, 2008. 98 с.

154. *Шалашова М. М.* Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М. М. Шалашова // Педагогика. 2008. № 7. С. 54–59.

155. *Шестак Н. В.* Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н. В. Шестак, В. П. Шестак // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29–38.

156. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. Москва: Касталь, 1993. С. 16–201.

157. *Эрганова Н. Е.* Введение в технологии профессионального обучения: практико-ориентированная монография / Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 152 с.

158. *Эрганова Н. Е.* Учебно-профессиональные достижения как многомерные результаты обучения / Н. Е. Эрганова, Л. И. Дудар // *European Social Science Journal*. 2012. № 6. С. 67–75.

159. *Authentic assessment* [Electronic resource] / Deakin University. Australia, 2007. Access mode: <http://www.deakin.edu.au>.

160. *Baume D.* A briefing on assessment of portfolio / D. Baume. York: Learning and Teaching Support Network (LTSN). Generic Centre, 2001. 27 p. (Assessment series 6).

161. *Behrens M.* Das Portfolio zwischen formativer und summativer bewertung / M. Behrens // *Beitrage zur Lehrerbildung*. 1997. № 15. S. 176–184.

162. *Darling-Hammong L.* Beyond standardization: State standards and school improvement / L. Darling-Hammong, A. Wise // *Elementary School Journal*. 1985. Jan. P. 315–336.

163. *Flood J.* Reporting reading progress: A comparison portfolio for parents / J. Flood, D. Lapp // *The Reading Teacher*. 1989. № 42. P. 508–514.

164. *Frazier D. M.* How portfolios motivate reluctant writers / D. M. Frazier, F. L. Paulson // *Educational Leadership*. 1992. № 49(8). P. 62–65.

165. *George P. S.* What is portfolio assessment really and how can I use it in my classroom? / P. S. George. Gainesville, FL: Teacher Education Resources, 1995. 98 p.

166. *Gomez M. L.* Reassessing portfolio assessment: Rhetoric and reality / M. L. Gomez, M. E. Graue, M. N. Bloch // *Language Arts*. 1991. № 68. P. 620–628.

167. *Haney W.* Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whatever / W. Haney, G. Madaus // *Phi Delta Kappan*. 1989. № 70. P. 683–687.

168. *Jones J. E.* Portfolio assessment as a strategy for self-direction / J. E. Jones // *Learning. New Directions for Adult and Continuing Education*. 1994. № 64. P. 23–29.

169. *Lamme L.* One school's adventure into portfolio assessment / L. Lamme, C. Hysmith // *Language Arts*. 1991. № 68. P. 629–640.

170. *Linn R.* Complex performance-based assessment: expectations and validation criteria / R. Linn, E. Baker, S. Dunbar // *Educational Researcher*. 1991. № 20. P. 15–21.

171. *Matthews J. K.* From computer management to portfolio assessment / J. K. Matthews // *The Reading Teacher*. 1990. № 43. P. 420–421.

172. *Mueller J.* Authentic assessment toolbox: portfolios [Electronic resource] / J. Mueller. USA, 2006. Access mode: <http://jfmuelller.faculty.noctrl.edu/toolbox/portfolios.htm>.

173. *Paulson F. L.* What makes a portfolio a portfolio? / F. L. Paulson, P. R. Paulson, C. A. Meyer // *Educational Leadership*. 1991. Feb. P. 60–63.

174. *Pikulski John J.* Issues in Literacy Development: Assessment. Portfolio assessment [Electronic resource] / John J. Pikulski, J. David Cooper. USA, 1997. Access mode: <http://www.eduplace.com/rdg/res/literacy>.

175. *Portfolio* assessment guide: portfolio assessment in the foreign language classroom [Electronic resource] / National Capital Language Resource Center. USA, 2010. Access mode: <http://www.nclrc.org/portfolio/index.html>.

176. *Shavelson R. J.* What we've learned about assessing hands-on science / R. J. Shavelson // *Educational Leadership*. 1992. № 49. P. 20–25.

177. *Strivens J.* Efficient assessment of portfolio: A report for Peter Knight, Director, Institute of Educational Technology, The Open University / J. Strivens. Milton Keynes: The Open University's Centers for Excellence in Teaching and Learning (The Open CETL). 2006. 32 p.

178. *Tierney R. J.* Portfolio assessment in the reading-writing classroom / R. J. Tierney, M. A. Carter, L. E. Desai. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 1991. 123 p.

179. *Valencia S. W.* A portfolio approach to classroom reading assessment: the whys, whats, and hows / S. W. Valencia // *The Reading Teacher*. 1990. № 43. P. 338–340.

180. *Vavrus L.* Put Portfolios to the Test / L. Vavrus // *Instructor*. 1990. № 100. P. 48–53.

181. *Wolf D. P.* Portfolio assessment: Sample student work / D. P. Wolf // *Educational Leadership*. 1989. № 46. P. 35–39.

Глоссарий

Вариативный компонент портфолио – состав разделов и рубрик, а также совокупность составляющих их материалов, подлежащих представлению в рамках портфолио по инициативному решению его разработчика.

Визирование материалов портфолио – процедура оформления материалов портфолио, заключающаяся в подтверждении достоверности каждого лицом, имеющим правомочие это сделать.

Датирование материалов портфолио – процедура оформления материалов портфолио, заключающаяся в проставлении даты получения или разработки каждого.

Документ как материал портфолио (от лат. *documentum* – образец, свидетельство, доказательство) – 1) материальный объект (в том числе бумага, фотография, аудио- или видеопленка и др.), содержащий важные сведения о разработчике портфолио, подтверждающий какой-либо факт его жизни или деятельности или удостоверяющий его право на что-либо; 2) форма представления результативных характеристик учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности разработчика портфолио в виде формальных свидетельств достижения им определенного результата.

Инвариантный компонент портфолио – состав разделов и рубрик, а также совокупность составляющих их материалов, подлежащих обязательному представлению в рамках портфолио.

Материал портфолио – материал, сбор или разработка которого сопровождает учебную, учебно-профессиональную, профессиональную и иную имеющую ценность деятельность разработчика портфолио и который содержит в себе описание результативных или процессуальных характеристик данной деятельности.

Накопление материалов портфолио – этап разработки портфолио, заключающийся в целенаправленном и планомерном откладывании и сбережении ранее собранных материалов в рамках текущего портфолио.

Общее портфолио – портфолио, подытоживающее ход и результаты учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности и являющееся переработкой текущего портфолио.

Основной материал портфолио – материал, содержащий описание особенностей процесса или результата учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности разработчика портфолио.

Отбор материалов портфолио – этап разработки портфолио, заключающийся в целенаправленном и планомерном выборе тех материалов текущего портфолио, которые должны быть внесены в общее портфолио.

Отзыв как материал портфолио – 1) документ, содержащий оценочное описание учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности, сделанное внешними по отношению к ней лицами (сокурсниками, ведущими дисциплинарных и междисциплинарных курсов, руководителями практик, консультантами исследовательских и творческих работ, членами жюри конкурсов, коллегами и т. д.); 2) форма представления процессуальных характеристик учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности разработчика портфолио, получаемых посредством процедуры экспертного оценивания (от лат. *expertus* – опытный).

Оформление материалов портфолио – этап разработки портфолио, заключающийся в целенаправленном и планомерном распределении материалов общего портфолио (по его разделам, рубрикам и т. д.) и придания им законченной формы согласно установленным требованиям.

Портфолио как средство оценивания учебно-профессиональных достижений студента – целостная совокупность учебных материалов, разрабатываемых студентом посредством рефлексивного выделения и оформления процессуальных и результативных характеристик учебно-профессиональной деятельности.

Портфолио – 1) совокупность результатов учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности, представленных в виде различных материалов (портфолио накопительного вида); 2) способ рефлексивного выделения и оформления процессуальных и результативных характеристик учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности (портфолио рефлексивного вида); 3) способ организации взаимодействия субъектов образовательного или аттестационного

процесса, выстраиваемого вокруг решения единых для них задач в контексте разработки и представления студентом (педагогом) портфолио (портфолио-процесс).

Презентация материалов портфолио – этап разработки портфолио, заключающийся в публичном представлении процесса и итогов деятельности по разработке портфолио с вынесением оценочного суждения о проделанной работе.

Процессуальные характеристики деятельности – характеристики процесса достижения результатов учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности, отражаемые в портфолио в двух формах: в форме отзывов и в форме результатов рефлексии.

Работа как материал портфолио – 1) промежуточный или конечный продукт (от лат. *productus* – произведенный) учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности разработчика, в том числе созданное им изделие, сконструированный предмет, разработанная программа или написанное произведение и т. д.; 2) форма представления результативных характеристик учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности разработчика портфолио в виде реальных продуктов данной деятельности.

Результат рефлексии как материал портфолио – 1) работа, содержащая в себе оценочное описание учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности, сделанное лицом, данную деятельность осуществившим; 2) форма представления процессуальных характеристик учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности разработчика портфолио, получаемых посредством реализации процедуры рефлексии (от позднелат. *reflexio* – обращение назад, отражение).

Результативные характеристики деятельности – характеристики результата учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности, отражаемые в портфолио в двух формах: в форме документов и в форме работ.

Сбор материалов портфолио – этап разработки портфолио, заключающийся в целенаправленном и планомерном поиске, приобретении, приготовлении материалов для последующего их внесения в портфолио.

Содержание портфолио – качественный состав материалов, в том числе документов и работ, отзывов и результатов рефлексии, включенных разработчиком в общее портфолио.

Сопроводительный материал портфолио – материал, содержащий описание особенностей процесса или результата получения или разработки основного материала портфолио.

Структура портфолио – количественный состав, а также тематика разделов, рубрик и материалов общего портфолио.

Существенная характеристика портфолио – характеристика портфолио, влияющая на методику его разработки или презентации. К существенным характеристикам портфолио можно отнести следующие:

- срок подготовки;
- охват содержания;
- охват разработчиков;
- доминирующее содержание;
- целевую аудиторию портфолио;
- целевую ориентацию портфолио;
- форму представления материалов;
- тенденцию применения портфолио;
- уровень самостоятельности разработчика;
- перспективность использования портфолио;
- характер и структуру материалов портфолио;
- характер сопровождения деятельности разработчика;
- соответствие его структуры «идеальной» структуре портфолио

достижений и т. д.

Текущее портфолио – портфолио, разрабатываемое параллельно осуществлению учебной, учебно-профессиональной, профессиональной и иной имеющей ценность деятельности и описывающее ее ход и промежуточные результаты.

Тип портфолио – совокупность существенных характеристик портфолио, выступающая в качестве образца при сравнении с ним всех разрабатываемых и презентуемых портфолио.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Состояние теории и практики применения портфолио в отечественной и зарубежной педагогике	5
1.1. Портфолио как средство, метод и технология	5
1.2. Подходы к классификации разновидностей портфолио	27
1.3. Функциональный статус портфолио в современной образовательной практике	44
Глава 2. Применение портфолио в диагностической деятельности педагога профессиональной школы	62
2.1. Содержание и методика реализации диагностической процедуры с использованием портфолио	62
2.2. Теоретико-методологические подходы к разработке портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студента.....	103
2.3. Применение оценочного портфолио в подготовке педагога профессионального обучения: трудности и перспективы	124
Заключение	138
Библиографический список.....	141
Глоссарий	157