

RU

Формирующее оценивание в контексте практико-ориентированного обучения в вузе в рамках формирования медиакомпетентности будущих педагогов

Емельянова Т. В.

Аннотация. Цель исследования - раскрыть особенности применения формирующего оценивания при организации практико-ориентированного обучения в вузе в рамках формирования медиакомпетентности будущих педагогов. В статье отмечено, что формирующее оценивание в процессе освоения апостериорного (на основе опыта) знания, получаемого при практико-ориентированном обучении, способствует выявлению и устранению затруднений студентов в осуществлении профессионально значимых видов деятельности. Новизна исследования состоит в доказательстве влияния формирующего оценивания, реализуемого в практико-ориентированном образовательном процессе, на формирование медиакомпетентности как значимого направления подготовки бакалавров психолого-педагогического образования. В результате доказано, что формирующее оценивание может быть рассмотрено не только как вид оценочной деятельности, но и как средство профессионального развития личности.

EN

Formative Assessment in the Context of Practice-Oriented Training at University within the Framework of Media Competence Formation in Future Teachers

Emelyanova T. V.

Abstract. The study aims to shed light on the particularities of using formative assessment in the organisation of practice-oriented training at university within the framework of media competence formation in future teachers. The paper notes that formative assessment in the process of mastering a posteriori (based on experience) knowledge obtained during practice-oriented training contributes to identification and elimination of students' difficulties in carrying out professionally significant activities. Scientific novelty of the study lies in proving that formative assessment implemented in a practice-oriented educational process influences media competence formation as a significant area of training for undergraduate students pursuing a degree in psychological and pedagogical education. As a result, it has been proved that formative assessment can be considered not only as a type of assessment activity but also as a means of a person's professional development.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что подготовка студента высшей школы к успешной профессиональной деятельности сегодня приобретает ряд специфических характеристик, отображающих положения профессиональных и образовательных стандартов, требования современного рынка труда, интенсивность использования виртуальной среды и др. Прежде всего речь идет: о практико-ориентированном обучении как приоритетном подходе при реализации образовательных программ высшего образования; о широком внедрении проектной деятельности, где ведущую роль играют профессионально-ориентированные проекты; о цифровизации образовательного процесса. Интенсивное реформирование системы высшего образования привело к возрастанию интереса к формирующему оцениванию результатов обучения (formative assessment), не отменяющему, но дополняющему существующую систему проверки результатов обучения студентов высшей школы, позволяющему сделать их полноправными участниками этого процесса, развить аналитическое, критическое, рефлексивное мышление, способность обнаруживать и корректировать собственные и чужие ошибки и др.

Теоретическая база исследования. Формирующее оценивание в качестве эффективного дополнения традиционного подхода к оцениванию результатов обучения получило широкое распространение в западных системах образования (Bennett, 2011, с. 5-25; Bloom, 1968, с. 1-12; Harlen, James, 1997, с. 365-379; Scriven, 1967). Термин «формирующее оценивание» был внедрен в педагогическую науку во второй половине XX в. благодаря М. Скривену, австралийскому ученому, академическому философу, внесшему существенный вклад в теорию и практику оценки. Путем критического сопоставления суммативного (суммирующего, итогового, констатирующего) и формирующего (промежуточного, текущего) оценивания ученый доказывал, что эффективность обучения может быть достигнута не с помощью «плановых» оценочных процедур (в конце семестра или учебного года вне зависимости от индивидуальных возможностей обучающихся), а посредством постоянно проводимого формирующего оценивания, позволяющего накапливать и анализировать данные о степени освоенности знаний и умений. Впоследствии дефиниция «формирующее оценивание» рассматривалась Б. Блумом с позиции таксономии учебных целей, когда промежуточные результаты («знаю», «чувствую», «творю») систематически измеряются и всесторонне осмысливаются не только педагогами, но и самими обучающимися, побуждая их опираться на свои сильные стороны, а не заикливаться на недостатках. Именно такой подход на основе корректирующей обратной связи является ключевым компонентом оценивания и способствует достижению прогресса в результатах обучения.

Интересны характеристики, данные формирующему оцениванию (Harlen, James, 1997, с. 365-379; Bennett, 2011, с. 5-25). По мнению исследователей, данный вид оценивания: обладает позитивным, стимулирующим (воодушевляющим) потенциалом за счет ярко выраженной направленности на содействие обучающемуся при достижении им прогресса в учебном процессе; учитывает прогресс каждого обучающегося, степень его мотивированности и прилагаемые им усилия при освоении необходимых в работе знаний и навыков; сообщает обучающимся центральную роль в процессе оценивания, создавая условия для освоения опыта реалистичной оценки своих сильных и слабых сторон, поиска путей достижения прогресса в обучении для сокращения разрыва между текущими и желаемыми результатами; главенствующую роль делегирует обратной связи как диалогу обучающегося с педагогом и сверстниками на основе ясно осознаваемых критериев оценки качества работы.

Описание проведения формирующего оценивания на разных ступенях общего образования широко представлено в отечественной психолого-педагогической литературе. Так, дидактический потенциал формирующего оценивания метапредметных результатов школьников выявлен О. Н. Шаповаловой, Н. Ф. Ефремовой (2019, с. 78), техники формирующего оценивания представлены в труде Е. Н. Землянской (2016, с. 53), специфика формирующего оценивания на уроках рассмотрена С. Д. Калининой (2019, с. 77-83).

Однако для отечественного высшего образования формирующее оценивание остается инновацией. Исследователями анализируется опыт реализации данного вида оценивания в условиях балльно-рейтинговой системы (Федоров, 2014, с. 244-249), в контексте деятельностного подхода (Веккесер, 2020, с. 138-147), проблемно-деятельностного обучения (Каныгин, Попова, 2015, с. 129-135) и др. Ориентация формирующего оценивания именно на деятельностный подход позволяет Н. А. Кропотовой, И. А. Легковой (2017) убедительно доказать, что оно должно рассматриваться не только как метод оценивания, но и прежде всего как «средство обучения, предполагающее формирование у обучающихся навыков само- и взаимонаблюдения, само- и взаимоконтроля, превращая обучающихся в активных участников процесса обучения, способных самостоятельно этот процесс контролировать и прогнозировать» (с. 339).

Формирующее оценивание как компонент апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов представлено в трудах И. В. Руденко (2022) и подразумевает максимальное вовлечение их в образовательный процесс, способствует пробуждению интереса к собственному развитию в профессиональной деятельности. При этом студенты становятся активными субъектами оценочной деятельности, начинают обнаруживать дефициты своих знаний и искать способы их устранения.

Рассмотрение формирующего оценивания с позиции апостериорного (на основе опыта) знания, получаемого в процессе практико-ориентированного обучения, позволяет более ясно представить его цель: выявление и устранение групповых или индивидуальных затруднений студентов посредством обратной связи и освоения профессионально значимого опыта деятельности. При этом фокус смещается с оценок (баллов) на сам процесс обучения, что позволяет повысить метакогнитивную осведомленность студентов о собственной учебной успешности и потенциальной профессиональной самоэффективности.

Современные задачи социально-экономического развития страны и становление цифровой экономики предполагают цифровую трансформацию образования как процесс изменения содержания, методов и организационных форм образовательной деятельности. Педагогу важно обладать сформированной медиакомпетентностью как необходимым, неизбежным и адекватным ответом на постоянно усложняющиеся и изменяющиеся условия работы педагога в образовательной медиасреде. Наряду с навыками в области ИКТ у будущих педагогов необходимо развивать компетенции, отражающие представления о медиасредствах, о новых образовательных целях и ценностях, а также опыт в области анализа, оценки, создания и использования медиaproдуктов. Медиакомпетентный педагог в таких условиях имеет возможность разработать собственный медиaproдукт, который откроет новый потенциал в профессиональной деятельности. Способность педагога преобразовать свою деятельность предполагает переход с уровня объекта, информационно-зависимого от медиапотоков, на позицию субъекта, владеющего культурой взаимодействия внутри информационного мейнстрима.

Медиакомпетентность будущего педагога (в профессиональном аспекте) характеризуется следующими показателями: сознательным отношением к процессу проектирования дидактических медиаресурсов; владением

профессиональными знаниями и умениями в области разработки и применения медиаресурсов; освоением системы действий по проектированию различных видов учебной деятельности с использованием медиаресурсов, по реализации и анализу этой деятельности; способностью к оценке и осмыслению значимости результатов образовательной деятельности с использованием дидактических медиаресурсов.

В то же время между заявлением о важности медиакомпетентности как для системы образования в целом, так и для каждого педагога и реальным уровнем сформированности указанной компетентности существует значительный разрыв. Так, тестирование 200 студентов Тольяттинского государственного университета, проходящих подготовку по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, с целью изучения трудностей, возникающих на практике, позволило выявить факт несформированности навыков владения современными цифровыми технологиями у 38% обучающихся (Руденко, Груздова, Емельянова и др., 2020, с. 60-61).

Сегодня многие интернет-сервисы поддерживают профессиональную деятельность педагога: онлайн-конструкторы для создания учебных тренажеров, тестов, упражнений Etreniki.ru, Learningapps.org, Online-testpad.com.ru; сервис презентаций и публикаций Edcanvas; сервис для создания мультимедиароликов с использованием различных объектов Wideo.co; сервис для создания слайд-шоу со звуковыми комментариями и надписями VoiceThread; проект Сколково – сайт ЯКласс (yaklass.ru) – образовательный интернет-ресурс для школьников, учителей и родителей и др. Уточним, что подобные ресурсы дают возможность педагогу стать скорее пользователем, но не создателем. Умение создавать и эффективно использовать собственные медиапродукты является одним из условий успешности педагога в цифровом мире. Так, S. Gretter, A. Yadav (2018) в своем исследовании приводят слова педагога, прошедшего курс медиаобучения, о несомненной пользе полученных знаний, которые позволяют ему «стать учителем навсегда» (с. 110), эффективно осуществлять профессиональную деятельность в стремительно изменяющихся условиях.

Вышесказанное подчеркивает актуальность формирования медиакомпетентности педагога, особенно той части, которая относится к созданию дидактических медиапродуктов. В связи с этим были определены следующие задачи исследования:

- описать реализацию проектной деятельности студентов, направленной на разработку и внедрение в образовательный процесс медиапродуктов (дидактических игр) и включающей формирующее оценивание затруднений и достижений студентов по реперным точкам;
- выявить уровни сформированности медиакомпетентности будущих педагогов по отношению к отдельным ее компонентам (креативному и практико-операционному (деятельностному)).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для организации проектной деятельности студентов – будущих педагогов с целью формирования медиакомпетентности.

Основная часть

Для достижения поставленной цели в 2020 г. было проведено исследование формирования медиакомпетентности будущих педагогов в рамках курса «Проектная деятельность», включенного в учебный план Тольяттинского государственного университета и представляющего собой компонент практико-ориентированного образовательного процесса. Исследованием было охвачено 30 студентов 2-3 курсов, проходящих подготовку по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Компоненты медиакомпетентности и уровни их сформированности оценивались у будущих педагогов на основе анализа трудов, посвященных этому вопросу (Федоров, 2007, с. 107-116; Троянская, 2017, с. 144-147), а также исходя из определения компетентности как меры включенности человека в деятельность. Понимание медиакомпетентности как совокупности умений выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиапродукты, а также содержание методической компетенции будущего педагога (в рамках нашего исследования – способность создавать дидактические медиапродукты) позволяют выделить следующие компоненты медиакомпетентности педагога в аспекте содержания профессиональной деятельности:

1. *Мотивационный компонент* находит свое выражение в заинтересованности педагога в собственной творческой деятельности, в его стремлении к творческим достижениям, в осознании значимости медиакомпетентности в профессиональной деятельности.
2. *Когнитивный компонент* – знание прикладных программ создания медиапрезентаций и иных медиапродуктов, основ информационного поиска, способов обработки графических объектов.
3. *Креативный компонент* предполагает способность личности генерировать оригинальные идеи и творческий подход к решению неординарных практических задач.
4. *Практико-операционный (деятельностный) компонент* обнаруживается в умении выбирать вид и содержание медиапродуктов в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями обучающихся, а также формы учебной деятельности с применением медиасредств.

Формирование медиакомпетентности будущих педагогов основано на ряде условий, важнейшими из которых являются опыт и активное приложение умений в сфере медиа (Potter, 2001, с. 18), творческое и социально-ответственное действие по отношению к медиа (Tulodziecki, 1997, с. 120). Именно поэтому в рамках нашего исследования диагностике подвергнутся практико-операционный (деятельностный) и креативный компоненты.

Высокий уровень сформированности медиакомпетентности будущих педагогов характеризуется ярко выраженным творческим подходом к различным видам деятельности, связанным с медиа, умением уверенно

создавать дидактические медиапродукты различных видов и жанров, желанием реализовать активный процесс самообразования в медийной среде.

Средний уровень сформированности медиакомпетентности будущих педагогов предполагает проявление творческих способностей лишь в отдельных видах деятельности, связанной с медиа (при этом они не носят ярко выраженного характера), практических умений создания медиатекстов различных видов и жанров с помощью консультаций педагогов (специалистов).

На низком уровне сформированности медиакомпетентности творческие способности выражены слабо или вовсе отсутствуют, студент демонстрирует поверхностное понимание процесса создания медиатекстов, не стремится к самообразованию в медийной сфере.

Согласно структуре проектной деятельности выделено 5 этапов работы студентов над проектом, на каждом из этапов определены реперные точки (от фр. *repere* – «ориентир, знак, исходная точка») формирующего оценивания. Рассмотрим содержание этапов работы над проектом.

Этап 1. Формирование проектной команды (состав, структура). Запись на проект осуществлялась на образовательном портале вуза в соответствии с индивидуальными предпочтениями и свободным выбором студентов.

Первая реперная точка – встреча команды. Метод формирующего оценивания – «Регистрационные карточки на входе». При входе в аудиторию студенты выбирали карточку определенного цвета, отображающую самооценку их уровня готовности: зеленую – «Я точно знаю, куда и зачем я пришел. Готов приступить к работе» (19 студентов); желтую – «Я знаю, куда я пришел. Хочу проверить, смогу ли я расширить и реализовать свои способности» (9 студентов); красную – «Я не совсем ясно понимаю, куда я пришел, но куда-то нужно было прийти» (7 студентов). Уточним, что некоторые студенты записались на проект «за компанию» или потому, что в других проектах запись уже была закрыта. Были студенты, недостаточно внимательно ознакомившиеся с паспортом проекта «Наша игра – ваш выигрыш» и увидевшие в нем только слово «игра». В результате первой встречи команды 2 «красных» студента перешли на «желтый» уровень и остались в команде, 5 студентов перешли в другие проекты.

Обратная связь на первом этапе заключается в том, что студент анализирует свои интересы и потребности, педагог помогает их конкретизировать.

Этап 2. Определение актуальной проблемы, формулировка цели и задач проекта. На этом этапе использовались такие методы исследования, как анализ психолого-педагогической литературы и средств массовой информации, позволившие студентам прийти к выводу: одна из острых социокультурных проблем современного общества состоит в том, что оно дает человечеству безграничные коммуникативно-информационные возможности для развития, но при этом не способствует формированию потребности в знаниях у пользователей медиаресурсов.

Была сформулирована цель работы: создание медиапродуктов, являющихся привлекательными для потребителей и обладающих дидактической направленностью.

Определены задачи, способствующие достижению цели:

- выявить медиаресурсы, которые будут использованы в процессе создания медиапродукта;
- разработать дидактический медиапродукт в соответствии с возрастными характеристиками и предпочтениями потенциального потребителя;
- апробировать разработанный медиапродукт в условиях образовательного процесса, сделать выводы о его качестве и потенциальной востребованности педагогическим сообществом.

Реперные точки формирующего оценивания: обратная связь по задачам проекта (на этапе формулирования и по результатам обсуждения содержания деятельности по каждой задаче). Метод – «Рука вверх (*hand up*)»: демонстрация самооценки своих способностей к выполнению той или иной задачи посредством поднятой руки. Рука, сжатая в кулак, – «У меня не получится», количество выпрямленных пальцев – показатель самооценки убежденности в успехе своей работы над конкретной задачей.

Обратная связь проявляется в том, что студент анализирует ход своего мышления с целью понимания процесса работы, педагог проверяет понимание обучающимися сути предстоящей работы.

Этап 3. Разработка продукта проекта. По сути, процесс представлял собой коллаборативное обучение, поскольку студенты обучали друг друга умениям и навыкам, освоенным за границами учебного процесса. Так, технологией создания игры в системе PowerPoint владели лишь 7 студентов, но к работе были подключены все участники проекта, осваивая необходимые навыки под руководством осведомленных студентов. Работа была обогащена элементами дистанционно-сетевой совместной исследовательской деятельности. В группе, созданной в социальной сети ВКонтакте, шло обсуждение проводимой работы, были представлены сценарии игр, отдельные ознакомительные версии игр, ссылки на разработанные флэш-игры и др. Результатом работы студентов стали инновационные дидактические продукты: блоки игр на базе программы Microsoft PowerPoint для формирования инновационного мышления младших школьников.

Реперные точки формирующего оценивания (при каждой встрече проектной команды): студенты вносят уточнения и изменения в ход работы, педагог отслеживает и корректирует ход проекта. Метод – KWL-таблицы: лист с таблицей, имеющей три колонки с названиями «Знаю» (K – What I Know), «Хочу» (W – What I Want to Know) и «Научился» (L – What I Learned).

Этап 4. Апробация проекта. Исправление и доработка медиапродукта. Апробация разработанного медиапродукта и одновременное информирование педагогов по вопросам содержания и применения сборников игр проводились на мастер-классах по популяризации компьютерных игр в образовательных учреждениях городского округа Тольятти.

Был сделан вывод о том, что разработанные студентами игры способствуют созданию целостного интерактивного игрового пространства, формирующегося посредством сочетания анимированной графики и звука.

Реперные точки формирующего оценивания (после каждого мастер-класса, проведенного в образовательных учреждениях): в соответствии с пожеланиями и замечаниями практикующих педагогов студенты вносят уточнения и изменения в результат работы, педагог отслеживает и корректирует изменения. На этом этапе также применялся метод «KWL-таблицы».

Этап 5. Презентация продукта проекта. Игры, разработанные в рамках проектной деятельности, были представлены педагогическому сообществу, а также защищены на итоговом мероприятии проектной деятельности «Ярмарка проектов».

Реперная точка формирующего оценивания: рефлексивная встреча после защиты проекта. Методы: «Критериальное самооценивание» (оценка каждым студентом успешности своей деятельности в соответствии с критериями, определенными на этапе формирования проектной команды, усилий по коррекции собственных действий в ходе работы, своего продвижения в отношении освоения или развития знаний, навыков и др.). «Критериальное взаимооценивание» как оценка командной работы, группового выступления в рамках презентации проекта.

Проведению экспериментальной работы предшествовала диагностика, которая предопределяла степень выраженности отдельных компонентов медиакомпетентности будущих педагогов, а именно креативного и практико-операционного. Это связано в первую очередь с тем, что от способности генерировать оригинальные идеи в решении неординарных практических задач (креативный компонент медиакомпетентности) напрямую зависит возможность создания игры, оригинальность наполнения ее содержания, ее привлекательность для целевой аудитории. В свою очередь, высокая степень выраженности умения презентовать разработанные медиапродукты (практико-операционный (деятельностный) компонент медиакомпетентности) позволяет апробировать и реализовать медиапродукт.

В начале и по завершении проекта уровень сформированности креативного компонента медиакомпетентности студентов выявлялся посредством модифицированной шкалы Вильямса. Диагностика проводилась по разделам, оценивающим беглость, гибкость, оригинальность мышления.

Для выявления уровня сформированности практико-операционного (деятельностного) компонента с учетом того, что процесс представления собственного дидактического продукта педагогическому сообществу и его дальнейшее внедрение в образовательный процесс являются новой сферой деятельности студентов, использован личностный опросник готовности к переменам PCRS (Personal Change Readiness Survey), разработанный канадскими учеными А. Ролником, С. Хезером и др. и адаптированный Н. А. Бажановой (2005, с. 169-178). Диагностический конструкт опросника включал значимые для нашего исследования разделы: «Оптимизм», «Смелость», «Адаптивность», «Уверенность», ответы на вопросы которых выявляют уровень согласия/несогласия респондентов (шкала от 1 до 6 баллов).

Сравнительные результаты диагностики по шкале Вильямса на входе работы студентов над проектом и по окончании работы студентов над проектом представлены на Рисунке 1.

Анализ оценки беглости мышления студентов показал, что в начале исследования доля обучающихся, работающих быстро, с большой продуктивностью, составляла лишь 27%, а после проведенной экспериментальной работы процент повысился до 51. Кроме того, если на начало эксперимента гибкость мышления отмечена как характеристика, свойственная меньшей части студенческой группы (14%), то после проведенной работы количество обучающихся, способных не только выдвигать различные идеи, но и менять свою позицию, по-новому смотреть на ситуацию, возросло до 43%. Оценки студентов по шкале «Оригинальность мышления» изменились в меньшей степени (с 49% до 60%). На наш взгляд, это связано с тем, что способность генерировать новые, нестандартные идеи свойственна молодым людям, однако в обычных жизненных ситуациях, не находя средств для воплощения идей в жизнь, индивид склонен от них отказываться и считать просто несбыточной фантазией (Рисунок 1).

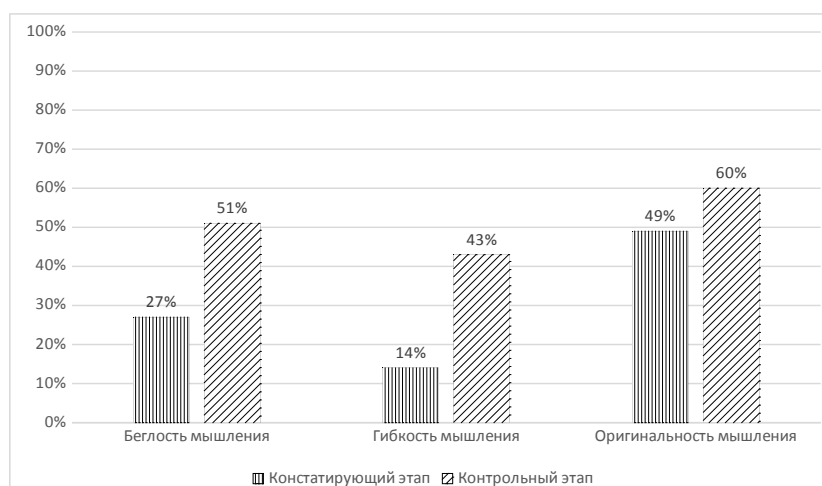


Рисунок 1. Результаты диагностики сформированности креативного компонента медиакомпетентности студентов по шкале Вильямса

Контрольная диагностика, проведенная по окончании эксперимента посредством методики PCRS (Personal Change Readiness Survey), выявила значительное увеличение числа студентов (с 18% до 69%), уверенных в своих силах и в целом в успешности деятельности по созданию и реализации в образовательном процессе профессионально значимых медиапродуктов. Показатель адаптивности увеличился с 49% до 60%. Выросли показатели смелости (с 24% до 50%) и оптимизма (с 24% до 71%) испытуемых в отношении реализуемой деятельности (Рисунок 2).

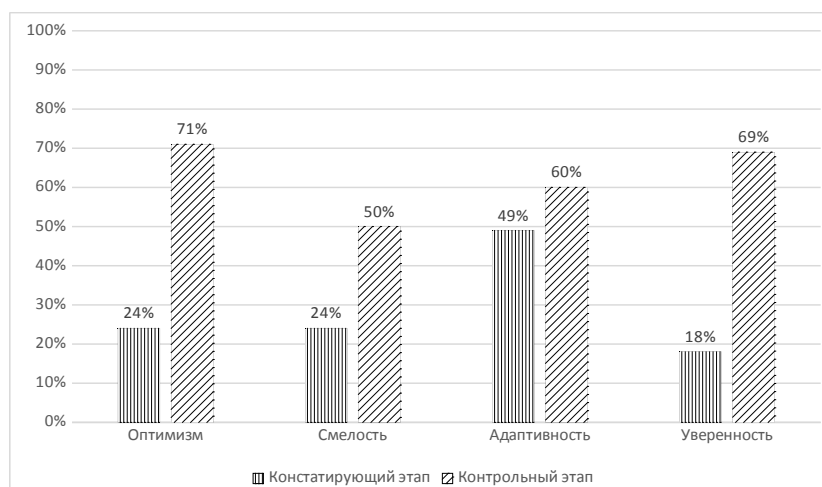


Рисунок 2. Результаты диагностики сформированности практико-операционного компонента медиакомпетентности студентов по методике PCRS (Personal Change Readiness Survey)

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты позволяют говорить о переходе большей части испытуемых со среднего уровня сформированности креативного и практико-операционного компонентов медиакомпетентности на высокий уровень, отображающий ярко выраженный творческий подход к различным видам деятельности, связанной с медиа.

Проведенное экспериментальное исследование доказало значимость проделанной работы по проведению формирующего оценивания проектной деятельности будущих педагогов.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Изучение различных психолого-педагогических аспектов готовности будущих педагогов к работе в новых профессиональных медиаусловиях не носит комплексного характера. Тем не менее исследование показало личностную готовность обучаемых к переменам, которая является одним из важнейших элементов подготовки педагога к выполнению новых профессиональных задач.

Процесс формирования медиакомпетентности будущих педагогов посредством формирующего оценивания в ходе осуществления проектной деятельности имеет ярко выраженную практическую и профессиональную направленность, что, в свою очередь, способствует мотивации обучающихся к освоению умений и навыков, необходимых для создания медиапродуктов, и повышает уверенность студентов в собственной значимости в плане разработки содержания современного образовательного процесса.

Перспективы дальнейшего исследования автор видит в более детальном изучении методов формирующего оценивания достижений студентов в условиях практико-ориентированного обучения.

Финансирование | Funding



Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А.



The reported study was funded by the RFBR as a part of research project number 20-013-00126 A.

Источники | References

1. Бажанова Н. А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания»: перевод и апробация опросника “Personal Change Readiness Survey” // Acta eruditorum. Научные доклады и сообщения (Приложение к журналу «Вестник РХГА», Т. 2). СПб.: РХГА, 2005.
2. Веккесер М. В. Технология формирующего оценивания в преподавании дисциплин филологического цикла в вузе и школе // Наука и школа. 2020. № 3.

3. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3.
4. Калинина С. Д. Особенности формирующего оценивания на уроках чтения и русского языка в начальном общем образовании // Вестник Воронежского института развития образования. 2019. № 4.
5. Каньгин Е. Б., Попова О. А. Использование формирующего оценивания в условиях проблемно-деятельностного обучения в военном вузе // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9).
6. Кропотова Н. А., Легкова И. А. Применение формирующего оценивания в образовательном процессе высшего образования // NovaInfo.Ru. 2017. Т. 1. № 74.
7. Руденко И. В. Формирующее оценивание как инструмент совершенствования и опыта профессиональной деятельности будущих педагогов // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3.
8. Руденко И. В., Груздова И. В., Емельянова Т. В., Ошкина А. А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов на основе разработки и внедрения апостериорной модели // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сб. науч. тр. VI Вирт. междунар. форума по педагогическому образованию. Казань, 2020.
9. Троянская С. Л. Развитие медиакомпетентности студентов // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2017. № 1 (23).
10. Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Телекоммуникации и информатизация образования. 2007. № 3.
11. Федоров Р. Ю. Дидактическая роль формирующего оценивания в условиях балльно-рейтинговой системы в вузе // Научное мнение. 2014. № 6.
12. Шаповалова О. Н., Ефремова Н. Ф. Дидактический потенциал формирующего оценивания метапредметных результатов школьников: российский и зарубежный опыт // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 6.
13. Bennett R. E. Formative Assessment: A Critical Review // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 2011. Vol. 18. No. 1.
14. Bloom B. S. Learning for Mastery // Evaluation Comment. 1968. Vol. 1. No. 2.
15. Gretter S., Yadav A. What Do Preservice Teachers Think about Teaching Media Literacy? An Exploratory Study Using the Theory of Planned Behavior // Journal of Media Literacy Education. 2018. Vol. 10 (1).
16. Harlen W., James M. Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1997. Vol. 4.
17. Potter W. J. Media Literacy. Thousand Oaks - L.: Sage Publication, 2001.
18. Scriven M. The Methodology of Evaluation // Perspectives of Curriculum Evaluation / ed. by R. W. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven. Chicago: Rand McNally, 1967.
19. Tulodziecki G. Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997.

Информация об авторах | Author information



Емельянова Татьяна Витальевна¹, к. пед. н., доц.

¹ Тольяттинский государственный университет



Emelyanova Tatiana Vitalievna¹, PhD

¹ Togliatti State University

¹ chistof@rambler.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 15.05.2022; опубликовано (published): 24.06.2022.

Ключевые слова (keywords): формирующее оценивание; практико-ориентированное обучение; медиакомпетентность; будущие педагоги; проектная деятельность; formative assessment; practice-oriented training; media competence; future teachers; project activity.