



УДК 37.012

DOI: 10.25206/2542-0488-2018-2-112-116

О. П. КАЗАКОВА

Уральский государственный
педагогический университет,
г. Екатеринбург

УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Реализация компетентного подхода в обучении требует разработки новой системы обучения, направленной на формирование компетенций средствами каждой преподаваемой дисциплины. Объектом данного исследования является организация практики бакалавров педагогических профилей, предметом исследования — учебные задачи, позволяющие выстроить содержание практики согласно целевым компетенциям. Актуальность статьи заключается в проблематике разработки оценочного механизма в отношении компетенций, возможности включения личностного аспекта в процедуру оценивания. Научная новизна работы заключается в разработке алгоритма проектирования учебных задач при организации педагогической практики в соотношении с формируемыми компетенциями. Целью статьи является описание предлагаемого алгоритма на примере конкретных компетенций, демонстрация потенциала задачного подхода в оценке уровня сформированности компетенций с включением аспектов самоанализа. Полученные результаты могут использоваться как в процессе подготовки студентов педагогических вузов к педагогической практике, так и в разработке механизмов оценки сформированности компетенций в любом образовательном учреждении.

Ключевые слова: учебная задача, педагогическая практика, компетентный подход, оценка сформированности компетенций.

Реализация компетентного подхода в системе высшего образования предполагает направленность учебного процесса на формирование компетенций согласно Федеральному государственному образовательному стандарту конкретного направления подготовки, что влечет за собой пересмотр рабочих учебных программ, их нацеленность не на передачу знаний, а на формирование деятельностного компонента, на умение применять освоенный материал в конструируемых задачах.

Проблематичность перестройки учебного материала, в первую очередь, заложена в самих понятиях «компетенция» и «компетентность». Исследование Н. Ф. Ефремовой показывает, что нет единого понимания этих понятий, при этом, по замечанию автора, «многие авторы считают, что невозможно, создать какую-либо последовательную теорию или выработать общее определение, поскольку в различных подходах эти термины используются в разных значениях, что объективно обусловлено разными целевыми установками авторов и используемыми

ими основаниями» [1, с. 21]. Анализ формулировок компетенций ФГОС ВО «44.03.01 — Педагогическое образование» показывает, что чаще всего их содержание раскрывается через понятия «способность» или «готовность» [2], что, с одной стороны, подчеркивает важность личностного аспекта в структуре компетенции, но, с другой, создает тем самым дополнительные сложности в отношении проверки уровня их сформированности.

В данной статье мы остановимся на вопросах оценивания сформированности целевых компетенций обозначенного направления подготовки в рамках педагогической практики как целевого вида деятельности выпускников педагогических вузов. Согласно учебному плану, стандарт предполагает три вида практики: учебную, производственную и преддипломную, каждая из которых нацелена на формирование определенного комплекса компетенций. Поскольку речь идет именно о приобретении профессиональных умений и навыков, основную часть содержания практик составляют

профессиональные компетенции (ПК), что не исключает возможности включения и общекультурных (ОК), и общепрофессиональных (ОПК). Так, например, в рамках учебной практики учебный план предписывает формирование следующих компетенций: готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5); готовность к взаимопониманию с участниками образовательного процесса (ПК-6); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7) [2].

Как видим, компетенции различаются по структуре, некоторые из них пересекаются друг с другом в предполагаемых действиях (ПК-6 и ПК-7), поскольку направлены на выполнение разноуровневых действий, другие являются узконаправленными по цели (ПК-5). Для того чтобы организовать практику, в рамках которой действительно будут формироваться заявленные компетенции, методисты должны определить их содержание, соотнести «идеальные» формулировки языка стандарта с языком методики, с конкретными действиями, выполнение которых войдет в содержание всей практики, а главное, определить методику оценивания сформированности этих компетенций.

Огромным потенциалом, на наш взгляд, в этом отношении обладает технология задачного подхода, первая реализация которого применительно к методике обучения иностранным языкам была осуществлена в 1977 г. Н. В. Языковой в виде сборника задач и заданий, целью которого, по определению автора, стало «научить студентов применять теоретические знания по методике преподавания иностранных языков для решения конкретных задач обучения» [3, с. 3]. По принципу решения заданий построено и пособие коллектива авторов под руководством Т. И. Шамовой, цель которого помочь «в отборе той научной информации, которая отражает современное состояние знаний об образовательном процессе» [4, с. 3]. Пособие содержит набор учебных текстов для ознакомления и задания, позволяющих проверить степень усвоения материала.

В современной науке сущность подхода «состоит в том, что фрагменту содержания в предложенных ситуациях придается процессуально-деятельностная форма, т.е. форма некоторого движения к цели, что можно обеспечить, лишь представив фрагмент изучаемого содержания в виде задачи» [5, с. 135]. Таким образом, системообразующим понятием при таком подходе становится понятие «задача», которое, однако, не имеет единой дефиниции в психолого-педагогической литературе. Подробный его анализ был проведен в диссертационном исследовании Н. В. Маняйкиной, где среди прочих отмечены следующие трактования: основное структурное звено всякой деятельности (Г. А. Балл); цель, заданная в определенных условиях (А. Н. Леонтьев); совокупность цели, условий и деятельности (В. П. Беспалько); средство передачи социального опыта (В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер); средство создания ситуации (А. А. Столяр) и др. [6, с. 52].

Мы считаем, что приведенные примеры отражают разные элементы всего процесса, направленного на решение поставленной задачи, и предлагаем уточнить структуру задачи, которая подлежит решению, на примере предполагаемой деятельности практиканта. Итак, перед преподавателями стоит комплекс профессиональных задач, с которыми практиканты должны ознакомиться на практике и попробовать решить ряд из них самостоятельно или под руководством наставника. Среди этих задач отбираются типичные, на основе которых практиканты должны приобрести опыт их решения и которые представляются в программе практики в виде учебных задач. Те, в свою очередь, конкретизируются через задание, т.е. заданную цель, направления предполагаемой деятельности в целом или отдельные действия, которые позднее войдут в состав комплексной деятельности. Задание мы рассматриваем как методическую категорию, «которая моделирует задачу через единичное упражнение или комплекс упражнений» [7, с. 240]. Выполняя запланированные задания, практикант представляет решение поставленной учебной задачи в виде определенного продукта, который доказывает достижение планируемого результата.

Таким образом, алгоритм по разработке учебных задач может быть представлен как цепь: профессиональные задачи учителя — учебные задачи практиканта — задания для решения поставленных учебных задач — планируемый результат / ожидаемое решение задачи (продукт).

Для уточнения предложенного алгоритма применительно к ситуации организации практики каждый из его компонентов должен быть соотнесен с условиями и целями профессиональной подготовки педагогов. Первый компонент — профессиональные задачи — определяется профессиональным стандартом «Педагог», утвержденным приказом Министерства труда и защиты РФ № 544н от 18.02.2013. В указанном документе уточняются трудовые функции специалистов: функции обучения, воспитательной деятельности и развивающей деятельности [8], среди которых отбираются те, которые могут иметь место в рамках конкретного вида практики.

Профессиональные задачи, будучи задачами объективной профессиональной действительности, соотносятся с целевыми компетенциями образовательных стандартов, которые и являются учебными задачами, т.е. видами деятельности, формируемыми в процессе вузовской подготовки. Таким образом, задания, выносимые на практику, должны раскрывать виды действий в соотношении как с профессиональным, так и образовательным стандартом, а их решения представляются в форме реальных или моделируемых объектов, которые имеют место в реальной профессиональной деятельности.

Однако для того, чтобы задания были релевантны компетенциям и трудовым функциям педагога, необходимо представить содержание компетенций именно применительно к поставленным учебным задачам в рамках практики. На сегодняшний день уже сложилась практика декомпозиции компетенций на уровне знать/уметь/владеть, но, к сожалению, зачастую мы имеем дело с общими формулировками, которые не уточняют реальное содержание или носят универсальный характер для всех дисциплин, в рамках которых они реализуются. Мы придерживаемся мнения, что одна и та же компетенция должна быть конкретизирована для каждой дисциплины с учетом специфики изучаемого предмета.

В отношении практики эта конкретизация направлена на соотношение с требованиями профессионального и образовательного стандартов. Кроме того, на разных этапах изучения дисциплины или на разных этапах практики это содержание должно отражать динамику, усложнение формируемых действий, что будет отражаться и в усложнении заданий, во включении все новых видов действий. Такой подход позволит проследить весь процесс формирования компетенции, который, по замечанию Н. Ф. Ефремовой, «может происходить только в деятельности и решении различных профессионально-ориентированных задач, реализуемых при определенных организационно-педагогических условиях, обеспечивающих планирование и реализацию нескольких этапов обучения: когнитивно-актуализирующий, коммуникативно-технологический, конструктивно-креативный и коррекционно-оптимизирующий» [1, с. 152].

Выделенные этапы автор коррелирует с педагогическими задачами, которые, в свою очередь, делит на аналитико-рефлексивные, проектировочно-прогностические, организационно-деятельностные, диагностико-гностические, коррекционно-регулирующие, а результат процесса формирования или уровень сформированности структурных компонентов «определяет степень развития, выражающуюся в адаптивном, репродуктивном, эвристическом, креативном уровнях их проявления» [9, с. 152–153]. Таким образом, усложнение идет не только по принципу увеличения количества выполняемых действий как компонентов будущей профессиональной деятельности, но и по характеру заданий и по степени самостоятельности их выполнения.

Приведем пример декомпозиции компетенций для учебной практики, которые были приведены выше. Тип данной практики согласно ФГОС определяется как практика по получению первичных профессиональных умений и навыков [2], что должно быть отражено и при декомпозиции компетенций, и при определении соответствующего задания.

Требования профессионального стандарта / трудовые действия (профессиональные задачи): Планирование и проведение учебных занятий. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению. Формирование мотивации к обучению [8].

Целевая компетенция (учебная задача): способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7). [2].

Декомпозиция компетенции: *знать* способы организации парной и групповой работы, методы активного обучения; ***уметь***: организовывать работу в парах и группах, включать методы активного обучения в структуру урока; ***владеть***: приемами деления на пары и группы, приемами активизации познавательной деятельности.

Следующим шагом является разработка самих заданий. Остановимся на принципах их построения, представленных в работе Н. В. Маняйкиной: «задание должно быть лично-значимым, т.е. восприниматься обучающимися как личная инициатива; задание должно быть достаточно сложным, чтобы потребовалась интеграция усилий различных видов (умственных, физических); помощь в выполнении задания со стороны обучающего должна быть дозирована; проблемная постановка вопроса в задании; задание должно быть направлено на развитие

личностной рефлексии» [6, с. 65]. На наш взгляд, указанные принципы требуют распределения в зависимости от этапа формирования компетенции, от объекта проверки, т.е. в конечном счете от этапа практики.

Нарастание сложности заданий по уровням сформированности компонентов позволяет выделять их соответствующие типы. В. В. Сериков предлагает три типа учебных задач: собственно предметные, обеспечивающие усвоение понятий и ориентировку в изучаемом предмете; практико-ориентированные задачи и лично ориентированные задачи [5, с. 135]. Н. Ф. Ефремова говорит о таком виде заданий, как компетентностно-ориентированное задание, которое «организует деятельность, а не воспроизведение учебной информации» [9, с. 62], но, на наш взгляд, это уже более высокий уровень сформированности компетенции, который может быть предложен на продвинутом этапе.

При разработке разноуровневых заданий мы предлагаем опираться на компоненты компетенции *знать/уметь/владеть*, что позволит выстроить иерархию заданий и комплексно подойти к вопросу оценки их выполнения. Сформированность компонента «*знать*» предполагает усвоение понятий, знание условий или возможностей (какие существуют способы, методы, приемы и т.п.). Компонент «*уметь*» направлен на отработку действий, совершаемых на основе знаниевых элементов, это заданные руководителем стереотипные ситуации, предполагающие действия по предложенному шаблону (элементы анализа по заданной форме, разработка урока или его фрагмента по плану и т.п.). В свою очередь, компонент «*владеть*» реализуется уже в комплексной деятельности, в вариативных ситуациях, при этом субъект имеет возможность выбора как в отношении формы, так и содержания (собственные разработки, своя форма анализа и др.). От практики к практике доминирующим выступает более сложный компонент.

Так, применительно к рассмотренной компетенции ПК-7 задания репродуктивной направленности по анализу посещенных уроков на основе предложенных схем анализа уроков и сбору материала, разработка урока совместно с руководителем практики сменяются в рамках производственной практики заданиями, направленными на самостоятельный анализ апробированных способов организации и сотрудничества, поддержки их активности, инициативности и самостоятельности уже при планировании и проведении собственных уроков. Исходя из этого в рамках учебной практики мы предлагаем задание «Совместно с учителем разработайте урок, проведите его и проанализируйте полученные результаты», к которому прикладывается как шаблон оформления плана-конспекта урока, так и рекомендации для самоанализа. Для производственной практики нарастание идет как по количественному принципу (увеличение количества проводимых уроков), так и по качественному, соответствующему заданию дается в следующем виде: «Разработайте и проведите уроки (6–10 в неделю), проанализируйте апробированные методы и технологии обучения в соответствии с их функциями (см. таблицу «Анализ апробированных методов и технологий обучения»)». Предлагаемая таблица имеет скорее уточняющий характер, чем направляющий, ее цель заключается в том, чтобы не упустить содержание целевых компетенций, поэтому студент получает своего рода чек-лист функций обрабатываемых

приемов и методов, которые комплексно отражают содержание нескольких компетенций (диагностика, организация сотрудничества, поддержка активности и инициативности, развитие самостоятельности и др.).

Получив задание, практиканты представляют их решение в своем дневнике-отчете в виде заданных документов. Это может быть перечень методов (компонент «знание»), разработка или анализ как заполнения предложенной схемы (компонент «умение»), анализ своей деятельности в виде эссе или таблицы с приведением собственных приемов и аргументов (компонент «владение»).

Наиболее сложным аспектом рассматриваемого алгоритма является процедура оценивания сформированности компетенции, которая предусматривает определение способов и методики оценки, разработку правил определения эталонных требований, разработку типовых рекомендаций [9, с. 57]. Если оценить компонент «знать» достаточно просто через полноту запрашиваемого перечня, то проверка компонентов «уметь» и «владеть» требует иных средств оценивания и должна включать проверку не только предоставленных отчетных продуктов, но и самих действий практиканта. В отношении практики это не только планы-конспекты уроков, но и наблюдение за самими действиями практиканта на этих уроках и в процессе подготовки к ним.

Кроме того, важным представляется включение в структуру оценивания компонента самооценки. В своем исследовании Е. Н. Соловова отмечает, что схема проектного действия, а в рамках практики мы имеем дело именно с проектными действиями, завершается «рефлексией, а не контролем, т.е. не просто оценкой (зачастую внешней) правильности выполнения заданных действий или инструкций, а анализом накопленного опыта, его возможностей и ограничений» [10, с. 111]. В связи с этим мы предлагаем raster для анализа на основе компонентов компетенций не только для заполнения руководителями практики от школ и университета, но и самим практикантом (знаю/не знаю, умею/не умею, владею/не владею), что позволит ему осознанно подойти к своему профессиональному становлению, увидеть динамику формирования компетенции. В конечном счете можно будет судить о степени «самоэффективности» практиканта, которая раскрывается через его ориентацию на сложные задачи, настойчивость, уверенность, отказ от непродуктивных стратегий [11, с. 107].

Как видим, разработка учебных задач на основе содержания целевых компетенций не только максимально отражает в содержании практики планируемые результаты обучения, но и включает личностный аспект в процесс формирования и оценки сформированности компетенции, расширяя ее структуру «знать/уметь/владеть» за счет рефлексивных оценок. В итоге такое расширение позволит говорить о готовности и способности студентов к выполнению тех или иных действий, что и заложено в понятии «компетенция».

Считаем, что предлагаемый алгоритм может быть положен не только в основу организации педагогической практики, но и может стать алгоритмом

разработки механизма оценки сформированности компетенций для любого другого направления обучения для достижения как профессиональных, так и личностных целей.

Библиографический список

1. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. 416 с. ISBN 978-5-9060-1501-3.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ от 4 декабря 2015 г. № 1426; утв. ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 01.02.2018).
3. Языкова Н. В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков. Л.: Просвещение, 1977. 263 с.
4. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 384 с. ISBN 5-7695-3173-8.
5. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2008. 256 с. ISBN 978-5-7695-4443-9.
6. Маняйкина Н. В. «Задачный подход» в педагогической практике будущих учителей иностранного языка как условие формирования их профессиональной направленности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 145 с.
7. Казакова О. П. Моделирование задач при обучении иностранному языку для специальных целей // Сопоставительная лингвистика: сб. науч. тр. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2016. Вып. 5. С. 238–242.
8. Профстандарт 2018. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). URL: http://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_1/ (дата обращения: 01.02.2018).
9. Ефремова Н. Ф. Тестирование: теория, разработка и использование в практике учителя. М.: Национальное образование, 2012. 223 с. ISBN 978-5-906015-30-3.
10. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: моногр. М.: Глосса-Пресс, 2004. 336 с. ISBN 5-7651-0105-4.
11. Вайзман Д., Хант Г. Понятия «мотивация» и «мотивирующая среда» вуза // Методика преподавания в вузе. М.: Изд-во РГСУ, 2016. С. 98–119. ISBN 978-5-7139-1123-2, 978-5-7139-1245-1.

КАЗАКОВА Ольга Павловна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия), доцент кафедры английского языка, методики и переводоведения. Адрес для переписки: olgakaskakova@yandex.ru

Для цитирования

Казакова О. П. Учебные задачи как средство оценивания сформированности компетенций при организации педагогической практики // Омский научный вестник. Сер. Общество. История. Современность. 2018. № 2. С. 114–116. DOI: 10.25206/2542-0488-2018-2-114-116.

Статья поступила в редакцию 08.02.2018 г.

© О. П. Казакова

LEARNING TASKS AS AN ASSESSMENT TOOL OF COMPETENCIES IN ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Implementation of the competence approach in education requires the development of a new learning system focused on the formation of competencies by means of each course. The study object is the organization of the pedagogical practice for bachelors, the study subject — learning tasks that allow building the content of the practice according to the target competencies. The article relevance is to develop the evaluation mechanism for assessment of competencies, to include the personal aspect in the evaluation procedure. Scientific novelty of the article is in the development of algorithm of learning tasks design in the organization of the pedagogical practice in correlation with the aimed competences. The purpose of the article is to describe the proposed algorithm on the example of specific competencies, demonstrating the potential of the task approach in assessing the level of competencies with the inclusion of self-reflection. The obtained results can be used both in the process of preparing students of pedagogical universities for pedagogical practice, and in the development of mechanisms for assessing the formation of competencies in any educational institutions.

Keywords: learning task, pedagogical practice, competency-based approach, assessment of competence.

References

1. Efremova N. F. Kompetentsii v obrazovanii. Formirovaniye i otsenivaniye [Competencies in education: formation and evaluation]. Moscow: Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2012. 416 p. ISBN 978-5-9060-1501-3. (In Russ.)
2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 pedagogicheskoye obrazovaniye (uroven' bakalavriata): prikaz ot 4 dekabrya 2015 g. № 1426; utv. FGOS VO [Federal state educational standard in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education]. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (accessed: 01.02.2018). (In Russ.)
3. Yazykova N. V. Sbornik zadach i zadaniy po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov [Collection of tasks on the methodology of teaching foreign languages]. Leningrad: Prosvshcheniye Publ., 1977. 263 p. (In Russ.)
4. Shamova T. I., Davydenko T. M., Shibanova G. N. Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami [Management of educational systems: studies]. Moscow: Akademiya Publ., 2006. 384 p. ISBN 5-7695-3173-8. (In Russ.)
5. Serikov V. V. Obucheniye kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti [Teaching as a kind of pedagogical activity]. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 256 p. ISBN 978-5-7695-4443-9. (In Russ.)
6. Manyaykina N. V. «Zadachnyy podkhod» v pedagogicheskoy praktike budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka kak usloviye formirovaniya ikh professional'noy napravlenosti [«Task approach» in the pedagogical practice of future teachers of a foreign language as a condition for the formation of their professional orientation]. Ekaterinburg, 2009. 145 p. (In Russ.)
7. Kazakova O. P. Modelirovaniye zadach pri obuchenii inostrannomu yazyku dlya spetsial'nykh tseyly [Tasks' modeling at LSP-teaching] // Sopostavitel'naya lingvistika. *Contrastive linguistics*. Ekaterinburg, 2016. Issue 5. P. 238–242. (In Russ.)
8. Profstandart 2018. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom, obshchem, osnovnom obshchem, srednem

obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional standard 2018. Teacher (teaching activities in preschool, primary General, basic General, secondary General education)]. URL: http://classdoc.ru/profstandart/01_education/professionalstandarts_1/ (accessed: 01.02.2018). (In Russ.)

9. Efremova N. F. Testirovaniye: teoriya, razrabotka i ispol'zovaniye v praktike uchitelya [Testing. Theory, development and use in practice of the teacher: methodical manual]. Moscow: Natsional'noye obrazovaniye Publ., 2012. 223 p. ISBN 978-5-906015-30-3. (In Russ.)

10. Solovova E. N. Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyy podkhod [Methodical training and retraining of teachers of a foreign language: integrative and reflective approach]. Moscow: Glossa-Press Publ., 2004. 336 p. ISBN 5-7651-0105-4. (In Russ.)

11. Vayzman D., Khant G. Ponyatiya «motivatsiya» i «motiviruyushchaya sreda» vuza [The concepts of «motivation» and «motivating environment» of the University] // Metodika prepodavaniya v vuze. Methods of teaching in high school. Moscow: RGSU Publ., 2016. P. 98–119. ISBN 978-5-7139-1123-2, 978-5-7139-1245-1. (In Russ.)

KAZAKOVA Olga Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of English Language, Methodology and Translation Studies Department. Address for correspondence: olgakazakova@yandex.ru

For citations

Kazakova O. P. Learning tasks as an assessment tool of competencies in organization of pedagogical practice // Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity. 2018. No. 2. P. 114–116. DOI: 10.25206/2542-0488-2018-2-114-116.

Received 08 February 2018.
© O. P. Kazakova