**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

В аудитории преподавателей высшей школы очень часто можно услышать вопросы о том, почему и для чего внедряется компетентностный подход, что не устраивало в традиционных подходах, не приведёт ли следование инновационным подходам к разрушению отечественной системы образования? Попробуем разобраться в этих вопросах.

Прежде всего, подумаем о необходимости того, стоит или не стоит что-то менять в сложившейся и дающей неплохие результаты традиционной системе высшего образования. О том, что результаты действительно неплохие есть масса свидетельств. Среди них – большинство из нас, активно работающих на благо страны, получили именно традиционное образование, которое позволило переориентироваться в период перестройки и адаптироваться к новым условиям. Мы начали именно с данного свидетельства, так как достаточно часто традиционную систему «обвиняют» в её неспособности быстро отвечать на вызовы времени. Университеты сумели в непростой период 90-х ввести не только отдельные новые учебные курсы, но и целые факультеты, новые направления в системе подготовки тех специалистов, которые оказались наиболее востребованы в то время.

Другим свидетельством можно считать позиции тех специалистов, которые составляют поток «утечки мозгов». Конечно, среди них есть те, которые не смогли приспособиться к условиям конкуренции на западе. Но, если рассматривать в массе, то большинство из них оказались востребованы именно в силу полученного российского высшего образования, даже если им приходилось «доучиваться» на разнообразных курсах.

К подобным свидетельствам успешности традиционной системы российского образования можно отнести и появление Нобелевских лауреатов среди выпускников советских и российских вузов, но работающих в других странах. Можно ещё привести аналогичные свидетельства, но наша задача состоит в том, чтобы, понимая значение и роль традиционной системы высшего образования, сделать её более конкурентноспособной в мировом образовательном пространстве. На наш взгляд, для этого необходимо каждый раз усматривать определённую преемственность между традициями и нововведениями.

Традиционный подход в обучении предполагает, что новые знания, добываемые наукой, как можно скорее должны внедряться в учебный процесс в виде новых лекций, спецкурсов, разделов общих учебных курсов и др. Так и происходит в реальном учебном процессе, но ровно до тех пор, пока преподаватель не сталкивается с необходимостью излагать всё больше и больше информации за неизменяющееся или даже сокращающееся учебное время. Более опытные преподаватели в данном случае организуют свои учебные курсы, фундаментализируя их, т.е. оставляют в них только фундаментальные категории и понятия, без которых данный курс не может быть раскрыт и понят и стараются новую информацию увязать именно с фундаментальными категориями. Менее опытные преподаватели просто убирают отдельные темы или даже разделы, которые с их точки зрения или уже устарели, или просто не нужны в современной жизни, и вставляют на их место более новую информацию. Однако данный путь тоже не бесконечен: с одной стороны, он всё равно привёл к углублению противоречия между нарастающим потоком новой научной информации и ограниченностью учебного времени, с другой – значение информации стало трансформироваться, оно стало утрачиваться, особенно с использованием интернета. Именно последнее предопределило необходимость использования в обучении личностно ориентированного подхода.

Понятие личностно ориентированного обучения стало использоваться после того, как психологами было разработано теоретически понятие «личность» и стали понятны пути приложения его к педагогическому процессу. В данном контексте построение личностно ориентированного обучения предполагает создание таких условий, при которых будет осуществляться воздействие на эмоции и разум обучающегося и будет происходить его целостное развитие.

Многие преподаватели, особенно имеющие опыт обучения ещё в советской школе, сразу при этом вспоминают один из ведущих принципов той школы, а именно воспитания гармонично развитой личности, полагая, что если упустить приставку «строителя коммунизма», то этим принципом можно пользоваться и сегодня. Однако этот принцип не работает сегодня в силу того, что произошли изменения с самим понятием «личность», психологи его обогатили новыми смыслами.

Принцип гармонично развитой личности предполагал создание условий, которые способствовали бы развитию разных сторон личности и разных её способностей: логически мыслить, вежливо общаться с окружающими, быть эстетически развитым, разбираться в музыке, живописи, быть физически развитым и пр. Всё это остаётся актуальным и сейчас, но меняются акценты в необходимости соблюдения меры в развитии этих составляющих. Психологами было показано, что личностное развитие происходит тогда, когда удаётся развивать и реализовывать доминирующие потребности личности, которые и способствуют развитию разнообразных способностей. При этом необходимо помнить, что понимание того, что движет поведением человека, какие у него доминирующие потребности, организующие его жизнедеятельность, скрыто от сознания человека. Связь внутренних побудителей с внешним миром осуществляется через эмоции. Если человек находит во внешнем мире позиции, которые удовлетворяют его внутренние побудители активности – потребности – человек испытывает позитивные эмоции разного уровня от простого удовлетворения до восторга. Напротив, если потребности не удовлетворяются, испытываются негативные эмоции от неудовольствия до гнева. Долго находиться под действием негативных эмоций нормальный здоровый человек не может, поскольку при этом могут нарушаться его физиологические функции, приводящие к потере здоровья. Находиться же под воздействием позитивных эмоций даже на уровне простого удовлетворения – это всегда благо, так как это свидетельствует о хорошей приспособительной реакции данного человека к окружающему миру.

Доминирующие потребности человека осознаются им как доминирующие по прошествии многих лет, когда ему самому становится понятным, какие ценности для него наиболее значимы, наполнены личностным смыслом. Для одних это ценности денег, для других – власти, а для третьих – истины. Казалось бы, каждая из перечисленных ценностей необходима всем. Как обойтись без денег? Они необходимы всем. Но для одних деньги – это цель, которой подчинены все другие особенности личности, а для других деньги – это средство для достижения другой цели, например: достижения истины. Ни для кого не секрет, что учёные порой тратят немалые собственные материальные средства для организации собственной исследовательской деятельности. Несмотря на то, что деньги необходимы всем как эквивалент обмена результатами любой деятельности, любого труда, отношение к ним у разных людей разное. Одни рискуют жизнью из-за них и могут «делать их буквально из воздуха», а другие предпочтут иную стратегию поведения, объясняя её тем, что «не в деньгах счастье». Так проявляется один из самых глубоких уровней отношения значимости (ценности), который представлен генетически обусловленными предпочтениями или отношениями значимости, выраженными в организации потребностно-мотивационной сферы поведения конкретного человека.

Потребностно-мотивационная сфера определяет и структуру личности. В данном контексте уместно привести определение личности, данное академиком П.Симоновым, возглавлявшим Институт высшей нервной деятельности: «Индивидуально неповторимая композиция и внутренняя иерархия основных (витальных, социальных, идеальных) потребностей конкретного человека определяет его **личность**. Важнейшая из характеристик личности – это время, в течение которого данная потребность занимает доминирующее положение в иерархии мотивов, на какую из потребностей «работает» механизм интуиции (сверхсознания по терминологии К.С. Станиславского). Главенствующая, т.е. чаще и продолжительнее других доминирующая, потребность характеризует «сверхзадачу жизни» данного человека, образует подлинное ядро его личности» [1].

Доминирующее положение в иерархии мотивов занимает не та потребность, которую личность осознанно хочет развивать, а та которая для данной личности самая сильная. Поэтому признание потребностей исходной причиной человеческих поступков привело к отказу от взгляда на мышление человека как первоисточник и движущую силу его деятельности. По мнению П.Симонова это стало началом подлинно научного объяснения целенаправленного поведения людей.

При определении с помощью сознания в уже солидном возрасте доминирующей потребности человек обретает смысл жизни. До этого происходят поиски смысла жизни. Поиски происходят при осуществлении рефлексии сознания.

Существенное обогащение понимания личности произошло после открытия взаимоотношения личности и деятельности. Было установлено, что деятельность – это основа, средство и решающее условие развития личности и личность всегда проявляется в деятельности [2 Леонтьев]. В связи с этим стал развиваться деятельностный подход в педагогике. Нельзя сказать, что он пришёл на смену личностно ориентированного. Скорее это была конкретизация личностно ориентированного подхода на основе разработанного к тому времени системного.

В настоящее время, говоря о центральном принципе деятельностного подхода, подчёркивают именно системное строение деятельности. Деятельность – это система, определённая целостность. Она состоит из разнородных элементов, среди которых называют потребность, мотив, цель, предмет, операционный состав или состав действий, результат. Иногда к элементам деятельности добавляют ещё средства или орудия.

Полагают, что в качестве единицы анализа деятельности выступает действие. Действие – более простое образование, имеет тот же элементный состав, что и деятельность, но вместо состава действий состав операций. В свою очередь операции представляют собой совокупность ряда элементарных умений. Однако отличие таких видов активности, как элементарные умения и операции от действий и деятельности не только в их простоте. Элементарные умения и операции всегда имеют внешние побудительные стимулы. Им обучают родители, учителя, воспитатели, наставники. Они организуют обучение этим умениям и операциям таким образом, чтобы обучающийся сначала повторил как можно точнее то, что требует педагог, повторяя раз за разом, т.е. упражняясь, он осваивает их как навык. Организуя освоенные навыки в действия, сначала и действия имеют внешний стимул. Каким же образом этот внешний стимул преобразуется во внутренний? Это самый интересный момент.

Психологи полагают, что пока стимул внешний речь идёт о внешней материальной деятельности, а когда стимул внутренний – о внутренней психической. Указанные два вида деятельности генетически связаны. Полагают, что первичной является внешняя материальная деятельность, а психическая - производная от неё. Переход внешней деятельности во внутреннюю называют интериоризацией. «Интериоризацией называют, как известно, переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания» [2 Леонтьев 1975,с. 95]. В ходе интериоризации происходит такой важный процесс, как выявление той потребности, которая может обеспечить проявление творчества, что и способствует проявлению наивысшей степени удовлетворения развивающейся личности. По мнению П. Симонова творчество всегда проявляется при удовлетворении доминирующей потребности. Это, как правило, происходит у человека при столкновении с какой-то ситуацией неопределённости (или не освоены необходимые умения, или дефицит какого-то ресурса, например: времени, или не хватает соответствующих знаний) или проблемной ситуацией.

Преодолевая возникшую ситуацию в условиях неопределённости за счёт творческой энергии, человек приобретает опыт творческого преодоления и внутренний движитель его активности (потребность), который с этого момента дополняется ещё и внешним стимулом в виде сформулированной цели, значимой именно для данной личности. Далее совокупность подобных действий, в том числе и действий в условиях неопределённости, организуют внешнюю деятельность, побудительным стимулом которой является доминирующая потребность, которая реализуется через творчество и развитие личности.

Таким образом, несмотря на то, что процесс организации деятельности не является линейным, схематически можно изобразить следующим образом:

Знания--------элементарные умения-------операции-------действия -------- действия в условиях неопределённости -----------деятельность.

На последних двух этапах приведённой схемы определяется внутренний побудительный стимул в организации деятельности, который и подталкивает личность к накоплению всё большего опыта в ней и позволяет ей считать себя компетентной. До этапа действия в условиях неопределённости происходит усвоение знаний, умений и навыков (ЗУНов) и приписывается как квалификация специалиста. Это и было конечной целью традиционной образовательной системы. Преодолевая этап действий в условиях неопределённости обучающийся приобретает соответствующую компетенцию, а приобретая далее опыт, развивает в себе компетентность.

Приведённая схема выявляет преемственность традиционной системы образования и личностно ориентированной. Личностно ориентированное обучение, нацеленное на развитие личности, раскрытие и развитие её задатков и способностей, сущностных сил и призвания, осуществляет это с помощью деятельностного (или системно-деятельностного) и компетентностного подходов. Именно поэтому компетентностный подход прописан в основных нормативных документах по модернизации Российской системы высшего образования.

**Компетентностный подход** формулируется как подход, акцентирующий внимание на результатах образования, причём в качестве результата рассматривается не только сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных, в том числе и проблемных ситуациях [3].

Соответственно **компетенцию** определяют как способность (готовность) к определённой деятельности с применением знаний, умений, навыков (ЗУНов), включающих также личностные качества. Под **компетентностью** понимается актуальное качество личности, проявляющееся совокупностью компетенций.

Психолого-педагогической основой исследования вопроса профессиональных компетенций и компетентностного подхода в отечественной педагогической школе являются работы Б.Г. Ананьева, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, В.Г. Казановича, В.С. Леднева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.С. Рыжакова, Г.П. Савельевой, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.Н. Тубельского, Ю.В. Фролова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.

Классификаций компетенций предложено много, но, как правило, их делят на две большие группы:

- универсальные (необходимые каждому образованному человеку при освоении любой профессии);

- профессиональные (специализированные, используемые в определённых профессиях).

В свою очередь, универсальные компетенции можно разделить на:

- базовые (когнитивные, коммуникативные, рефлексивные);

- ключевые (поликультурные, социальные, языковые, информационные);

- общепрофессиональные (постановка и решение проблем, организация профессиональной деятельности).

Еврокомиссией выделены следующие универсальные компетенции:

1. В области родного языка.
2. В сфере иностранных языков.
3. Математическая, фундаментальная, естественнонаучная, техническая.
4. Компьютерная.
5. Учебная.
6. Межличностная, межкультурная, социальная, гражданская.
7. Компетенция предпринимательства.
8. Культурная.

Учебно-методическое объединение (УМО) по классическому университетскому образованию на основе европейского проекта «TUNING» выделяет следующие группы компетенций:

- общенаучные;

- инструментальные;

- социально-личностные.

Группа общенаучных компетенций включает в себя научные знания из разных областей.

Группа инструментальных компетенций может включать:

- способность к устной и письменной коммуникации на родном языке;

- знание второго языка;

- навыки работы с компьютером;

- навыки управления информацией;

- исследовательские навыки.

Группа социально-личностных компетенций может включать:

-толерантность;

- следование этическим нормам;

- способность учиться, способность к критике и самокритике;

- креативность, способность к системному мышлению;

- адаптивность и коммуникативность;

- настойчивость в достижении цели;

- забота о качестве выполняемой работы.

По мнению исследователей, апробировавших внедрение компетентностного подхода в реальную практику организации учебного процесса вуза [4], актуальность компетентностного подхода и его отличие от знаниево-ориентированного заключается в следующем:

* образовательный результат «компетентность» в большей мере соответствует общей цели образования – подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию;
* в нём соединяются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает современным представлениям о содержании образования;
* содержание образования, в том числе и стандарты, должны простраиваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы ЗУНов;
* «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, повлечёт за собой существенные изменения не только в содержании образования, но и в способах его освоения, а значит, и в организации всего образовательного процесса в целом;
* данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели.

В настоящее время наблюдаются, прежде всего, изменения, обусловленные организацией образовательного процесса. Эти изменения связаны с увеличением доли самостоятельной работы студентов и уменьшением доли аудиторной работы, а также всё большим привлечением активных методов освоения новых знаний.

Самостоятельная работа приобретает больший вес в организации учебного процесса, в связи с этим и возникает проблема её активации. Самостоятельная работа студентов должна быть планируемая и выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она может быть аудиторной и внеаудиторной. Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий во время семинаров.

Внеаудиторная самостоятельная работа традиционно включает такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного лекционного материала на практическом занятии, подготовка доклада, выполнение конспекта, реферата, курсового проекта и т.п. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов организуется в течение всего периода изучения дисциплины и не имеет жёстко заданных регламентирующих форм. Основным критерием качества её организации в настоящее время служит наличие контроля результатов самостоятельной работы.

В процессе самостоятельной работы студент должен сам ставить себе цель, для достижения которой он сам выбирает и задание, и вид работы. По тому, какую цель студент ставит для самостоятельной работы, можно судить, насколько глубоко он собирается освоить данную дисциплину. Преподавателю важно предоставить студенту возможность выбора различных видов самостоятельных работ в зависимости от уровня проявления самостоятельности. Выделяют до пяти уровней самостоятельной работы.

Таблица

**Уровни и виды самостоятельных работ студентов**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Уровень самостоятельных работ** | **Основное содержание самостоятельной работы** | **Примеры** |
| I уровень | Дословное и преобразующее воспроизведение информации | Составление по лекциям словаря новых терминов |
| II уровень | Самостоятельная работа по образцу | Составление мини-глоссария по интересующей студента теме |
| III уровень | Реконструктивно-самостоятельная работа | Составление конспектов лекций, статей, обзоров |
| IV уровень | Эвристическая самостоятельная работа | Написание эссе, суждений, обзоров по интересующей студента теме |
| V уровень | Творческие (исследовательские) самостоятельные работы | Исследование по теме, доклад на студенческой конференции |

Начинать, желательно, на первом курсе с выполнения самостоятельных работ I уровня. По мере качественно выполнения их, необходимо предоставлять возможность выполнения самостоятельных работ более высоких уровней. Желательно, студентам предоставлять возможность выбора не только темы для выполнения самостоятельной работы (что чаще всего бывает: студенты выбирают темы рефератов, эссе и т.п.), но и вида по уровню проявления самостоятельности.

В целях улучшения условий контролируемости необходимо увеличить количество форм самостоятельной работы студентов, которые выполняются под руководством преподавателя в рамках специально отведённых для этого часов в расписании. Среди них могут быть совместные обсуждения трудных для усвоения тем, проверка студентами выполненных самостоятельных работ других студентов, обсуждение презентаций самостоятельных работ, организованные в разных видах дискуссии и т.д. Желательно увеличивать постепенно число заданий для самостоятельной работы, строящихся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания).

Новой формой самостоятельной деятельности студентов, повышающих их ответственность за получение образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута. По направленности можно предложить следующие варианты индивидуальных маршрутов студентов:

* ориентированный на получение знаний;
* ориентированный на формирование себя как человека образованного;
* ориентированный на развитие себя в определённой профессии;
* ориентированный на освоение научной деятельности;
* ориентированный на освоение других видов деятельности. [5 Обр. технологии].

О внедрении компетентностного подхода можно также судить по используемым в обучении педагогическим методам и технологиям. Традиционные методы не исчезают из учебного процесса, т.к. с помощью их возможно передать наибольшее количество систематизированной информации. Первые этапы становления компетенций по овладению соответствующими знаниями и первичными умениями традиционными методами обучения исполняются как раз наиболее успешно при условии, что поставленные цели на таких занятиях студентами осмысливаются и присваиваются.

Последующие этапы становления компетенций, на которых происходит применение полученных знаний, требуют использования активных методов и даже целых педагогических технологий. По мере освоения определённого модуля доля таких методов в общем объёме методических средств возрастает.

Необходимо сказать, что наиболее эффективное сочетание традиционных и инновационных активных методов обучения получается при использовании модульной организации учебных курсов. Модульная организация предполагает сочетание

* логики построения содержания;
* логики освоения необходимых операций и действий (операционно-деятельностная логика);
* логики использования контрольно-оценочных средств в соответствии с этапами развития той или иной компетенции.

В модуле всё должно измеряться и оцениваться: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень обученности обучающихся. Каждый модуль включает обязательные виды работ – лабораторные, практические, семинарские занятия, домашние индивидуальные работы, а также дополнительные работы по выбору студентов: участие в олимпиаде, написание реферата, выступление на конференции, участие в НИР, решение задач повышенной сложности, выполнение комплексных усложнённых лабораторных работ и др. В модуле проектируется не только последовательность изложения содержания, но и последовательность операций, действий, которые необходимо освоить на основе полученного нового знания, а также последовательность контрольно-оценочных мероприятий по выявлению уровней освоения и знаний, и умений.

По мнению исследователей, апробировавших внедрение компетентностного подхода, особенности модульной технологии характеризуются следующими методологическими аспектами:

* основной аспект в данной технологии сделан на организации различных видов деятельности обучаемых. Меняется статус преподавателя: передатчик информации превращается в менеджера учебного процесса;
* изменяется содержание образования: не информация о деятельности, а деятельность, основанная на информации. При этом в качестве содержания образования выступает и социокультурный контекст;
* изменяются формы взаимодействия преподавателей и обучающихся, а также обучающихся между собой. Используются преимущественно активные формы обучения: дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, разновидности дискуссий, тренинги, упражнения и т.п.
* обновление целей, содержания и форм обучения оказывают существенное влияние на характер общения преподавателя и студентов, на атмосферу их взаимодействия [6].

Таким образом, организация образовательного процесса на основе компетентностного подхода претерпевает существенные изменения, позволяющие включить в образовательный процесс различные виды деятельности и увидеть в качестве результата образования проявление личностных характеристик обучающихся. Изменения в организации учебного процесса обнаруживаются по увеличившейся доли самостоятельной работы студентов, по увеличившейся доли использования преподавателем активных методов обучения и по модульному построению учебных курсов.

Один из самых существенных моментов во внедрении компетентностного подхода является процедура отслеживания результатов образования. В этой процедуре одним из самых главных звеньев является отслеживание сформированности компетенции, что должно входить в функции преподавателя, ведущего данный учебный курс. При организации такого отслеживания необходимо помнить, что каждая компетенция включает в себя следующие аспекты:

- мотивационный (готовность к проявлению);

- когнитивный (владение знанием содержания компетенции);

- операционно-технологический (владение соответствующими умениями, операциями, действиями);

- деятельностный (опыт проявления компетенции в деятельности, в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях);

- ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетенции и к объекту её приложения);

- рефлексивный (эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетенции).

В связи с такой сложностью проявления компетенции фонд оценочных средств (ФОС) должен содержать разнообразные формы этих средств, позволяющие оценить как отдельные составляющие компетенции, так и сформированность компетенции в целом.

Наиболее простой и понятной задачей представляется проверка усвоения полученных знаний. В данном случае возможны любые формы контроля, но предпочтительным представляется использование педагогических тестов, составленных с опорой на теорию педагогических измерений в процессе их создания и применения. Используя теорию педагогических измерений, кроме контроля когнитивной составляющей можно отследить сформированность деятельностной составляющей. Деятельностную составляющую тестовых заданий можно выявить, используя при их составлении мультикритериальный подход, учитывающий не только форму и контролируемый элемент содержания, но и контролируемый вид знаний и уровень их усвоения, то есть выраженность у обучающихся содержательных и операционных компонент мышления.

Операционно-технологический аспект сформированности компетенции можно оценить средствами традиционного обучения по результатам выполнения лабораторных и практических работ.

Сформированность компетенции в целом можно отслеживать по разработанным продуктам деятельности в ходе выполнения проектов, оформленных портфолио и определённых внеаудиторных мероприятий (акций, конференций, конкурсов, фестивалей и пр.).

На наш взгляд, кроме оценочных средств объективного характера, описанных выше, в ФОСе обязательно должны быть оценочные средства, позволяющие выявить личностное отношение обучающихся к полученным знаниям в ходе обучения по данной дисциплине. Преподаватели и администрация вуза могут прилагать огромные усилия по совершенствованию образовательного процесса, но насколько это всё воспринимается студентами, становятся ли они более компетентными в своей профессиональной деятельности и в проявлении своих гражданских позиций? Об актуальности этих вопросов свидетельствует зафиксированное противоречие между традиционной системой оценивания выпускников вуза (в том числе и с помощью системы интернет-экзамена) и возможностями осознания значимости себя в выбранной профессии в ходе самооценки учебных достижений.

Активное развитие субъект-субъектных отношений в современном образовательном процессе предполагает выработку подходов по привлечению студентов в оценивании образовательных достижений, направленных на развитие компетенций студентов. Такое привлечение можно осуществить, используя различные анкеты и опросники.

Необходимо отметить, что пока опросники и анкеты чаще используются для целей вынесения оценки преподавателям, ведущим учебные занятия. На наш взгляд, для таких целей использовать данные средства не этично. Опросники и анкеты можно использовать совсем для других целей. Через них можно формировать рефлексивную составляющую компетентности студентов и одновременно выяснять, что упускается в организации обучения отдельной дисциплины или модуля. Реализуя такие цели, с помощью анкет и опросников можно организовать личностно ориентированную составляющую в общем ФОСе. При этом важно отметить, что личностная ориентация проявляется для обоих субъектов учебного процесса. Для студентов она выражается через формирование рефлексивной составляющей компетенции. Для преподавателей – через возможность анализа отобранного содержания, методов и организации обучения своей дисциплины, т.е. по сути через возможность совершенствования своей методической культуры.