



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 Теоретические основы формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога в практико-ориентированном подходе .....	5
1.1 Профессиональная компетентность: определение, виды, специфика у педагогов .....	5
1.2 Обзор моделей формирования профессиональной компетентности педагога: структура и практика применения .....	15
1.3 Практико-ориентированный подход формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога .....	27
2 Опытнo - экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога в практико-ориентированном подходе .....	35
2.1 Новый модульный подход к построению учебного процесса бакалавров для формирования профессиональных компетенций .....	35
2.2 Анализ результатов исследования сформированности профессиональной компетентности бакалавров – будущих педагогов СФУ ИППС .....	40
2.3 Методические рекомендации формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в условиях практико-ориентированной среды университета .....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	61

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** Новейшими тенденциями модернизации отечественного высшего педагогического образования являются академическая мобильность, углубление практической направленности подготовки, поиск новых подходов к оценке образовательных результатов будущих педагогов, готовность педагогов – бакалавров к профессиональной деятельности, сформированность комплекса профессиональных компетенций в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Инновационный путь развития современного общества неразрывно связан с запросом на формирование профессиональной компетентности. Формирование профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога в высшем образовании – требование времени, важно подготовить такого специалиста, который способен и готов к продуктивным инновациям в своей сфере профессиональной деятельности. В современном мире компетентность является желаемым результатом профессионального образования, показателем его качества. Компетентность рассматривается как качественная характеристика эффективности деятельности человека, мера успешности достижения цели, связанной с инновационными процессами в разных сферах жизни современного человека.

Актуальность формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде вуза определяется тем, что с внедрением стандартов ФГОС третьего поколения [43] осуществляется изменение в высшем педагогическом профессиональном образовании. Согласно стандартам высшего образования нового поколения процесс обучения будущего педагога должен быть практико-ориентированным, направленным на формирование профессиональных умений и навыков для дальнейшего использования в профессиональной сфере будущего учителя: обучении, воспитании и развитии учащихся. Обучение будущих педагогов построению учебной деятельности предполагает существенно иную модель практической подготовки. Целью становится формирование высококвалифицированных специалистов в области преподавания, способных быстро и успешно адаптироваться к изменяющейся ситуации в образовательной среде и продолжать постоянно свое самообразование, саморазвитие, профессиональный рост.

За новыми требованиями к педагогу возникают и новые требования к процессу подготовки педагога и вузам, обеспечивающим такую подготовку. Сегодня на вузы ложатся задачи необходимости кардинального переустройства профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспечение формирования педагога новой формации, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовать учебный процесс с учётом требований новых стандартов. Кроме этого сегодня вузы сами должны быть источниками педагогических инноваций. Поиск путей совершенствования качества профессионального педагогического образования требует разработки новых образовательных моделей подготовки бакалавров.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментальным путем проверить результативность практики формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета.

**Объектом исследования** выступает процесс формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога в практико-ориентированном подходе.

**Предметом исследования** являются практики развития профессиональной компетентности бакалавров – будущих педагогов.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что практики формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета будут результативны, если:

1) будут выявлены теоретические и научно-методические предпосылки формирования профессиональной компетентности в образовательной среде Сибирского федерального университета;

2) исследованы и систематизированы образовательные события в практико-ориентированном подходе, способствующие ее насыщению и реализации профессиональных проб;

3) разработана модель оценивания сформированности профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета.

Исходя из целей, объекта и предмета исследования, а также гипотезы, были определены следующие **задачи**:

1) раскрыть понятие профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования;

2) проанализировать процесс профессиональной подготовки бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета;

3) разработать и апробировать модель оценивания сформированности профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета.

Для решения поставленных в исследовании задач использовались следующие **методы**:

**теоретические:** изучение и анализ литературы по проблемам исследования, программно-методического обеспечения, разработанного для подготовки учителей, нормативно-правовых документов Министерства образования и науки РФ.

**эмпирические:** анкетирование, экспертная оценка, беседы со специалистами в области образования, студентами педагогических направлений вузов, контент-анализ дневников по педпрактике.

# **1 Теоретические основы формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога в практико-ориентированном подходе**

## **1.1 Профессиональная компетентность: определение, виды, специфика у педагогов**

Сегодня в разных работах толкование терминов «компетенция» и «компетентность» представлено по-разному. Проведем изначально обзор толкований термина «компетенция», после чего определим сущность термина «компетентность». Мы можем согласиться с мнением И. А. Зимней, которая утверждает, что терминами «компетенция» и «компетентность» называют «близкие, но не совпадающие по своему значению понятия» [21, с. 20]. Иными словами, в педагогическом лексиконе компетенция обозначает структурную единицу процесса формирования компетентности, а компетентность – это результат.

Впервые термин «компетенция» появился в США в 70-х годах прошлого столетия и использовался в сфере бизнеса в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. Изначально компетенции противопоставлялись профессиональным знаниям и умениям, то есть рассматривались как самостоятельные универсальные составляющие любой профессиональной деятельности. В 1993 г. Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер описали компетенцию как характеристику индивида, которая отличает эффективного и/или выдающегося исполнителя: «Компетенция - базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях» [40, с. 172].

В «Энциклопедическом словаре» Б. А. Введенского приводится следующее определение компетенции: «это круг полномочий; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [52, с. 134], иными словами, человек, знающий и разбирающийся в той или иной области. В современном «Толковом словаре иноязычных слов» дано следующее определение компетенции – это «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знания», тогда как компетентный – это «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области» [24, с. 342], обладающий компетенцией.

А. В. Хуторский под компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для того, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним» [47, с. 117]. По его мнению, компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

В исследованиях А. Н. Щукина под компетенцией понимается «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, и составляющий содержательный компонент его деятельности» [51, с.15]. Сочетание этих компонентов позволяет личности ставить перед собой определенные цели, достигать их и развиваться в конкретной деятельности. В. А. Болотов и В. В. Сериков под компетенцией понимают «совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик» [8, с.12].

Далее рассмотрим, как в литературных источниках толкуется термин «компетентность».

И. А. Зимняя отмечает, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях. Так, «компетентный (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [21, с. 21]. И. А. Зимняя рассматривает компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. По ее мнению, «компетентность» в качестве своих компонентов включает:

– готовность к проявлению этого свойства в деятельности, поведении человека, знание средств, способов, программ выполнения действий, решения задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенции, его личностную значимость;

– эмоционально волевою регуляцией как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать проявление компетентности [20].

По М. А. Холодной, «компетентность – качество, которое выступает как критерий развития индивидуального интеллекта, особый тип организации предметно специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности... Компетентность предполагает высокий уровень понимания проблемы в некоторой предметной области, опытность при выполнении сложных действий, эффективность суждений и оценок» [45, с. 78].

При этом важно подчеркнуть, что компетентность формируется в деятельности. Как подчеркивает Н. Ф. Ефремова, «компетентность – совокупности знаний, умений и навыков, позволяющие субъекту приспособиться к изменяющимся условиям... Все они связаны с опытом и деятельностью человека. Вне ситуации и деятельности компетентности не проявляются» [17, с. 106].

Деятельностная сущность отражается в понимании компетентности В. А. Болотова и В. В. Серикова: «Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное, обеспечивающее

востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [8, с. 13]. Также данные авторы под компетентностью понимают «способ существования образованности, знаний, умений, способствующих личностной самореализации, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [8, с.12]. Следовательно, компетентность, являясь частью процесса обучения, напрямую зависит от личностных качеств обучающегося.

А. В. Хуторский под компетентностью понимает «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [46, с. 60]. Согласно данному автору, компетентность – это уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) обучающегося и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность, как считает В. Д. Шадриков, это «владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо» [48, с. 30]. Как мы видим компетентность – это ситуативная категория, поскольку проявляется в определенной ситуации и требует от человека обладания определенными знаниями, навыками и жизненным опытом.

А. Н. Щукин считает, что компетентность – это «свойство личности, определяющее ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [51, с.15]. То есть под компетентностью понимается владение определенной компетенцией, которая отражает его личное отношение к ней и к самой деятельности.

В. П. Симонов рассматривает понятие компетентности как «качество личности, обладающей всесторонними знаниями в определенной области и мнение, которой, вследствие этого, является веским, значимым и авторитетным» [29, с.4]. Здесь компетентность рассматривается не только как категория познания, но и как личностная категория.

М. В. Смородиновой под компетентностью понимается способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций [37].

Далее раскроем сущность термина «профессиональная компетентность».

По Э.Ф. Зееру, профессионально компетентный работник представляет собой специалиста, «обладающего необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности» [19, с. 30-31]. Здесь термин «компетентность» дополняется прилагательным «профессиональная», таким образом, мы приходим к необходимости рассмотрения словосочетания «профессиональная компетентность».

Согласно трактовке А. К. Марковой, профессиональная компетентность – это «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [28, с. 31].

И. В. Арановская строит свое понимание профессиональной компетентности на ситуационном подходе, включая в ее содержание три аспекта: проблемно-практический, смысловой, ценностный [2].

В. Д. Симоненко под профессиональной компетентностью понимает интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений [30, с. 22].

Профессиональная компетентность М. Т. Громковой рассматривается как современный образовательный социокультурный феномен, что определено синхронным совмещением инновационного и традиционного в российской педагогике как социокультурная новая норма отношений; появлением совсем новых ценностей и целей образования [12, с. 296-297].

Л. В. Занина и Н. П. Меньшикова определяют профессиональную компетентность как совокупность индивидуальных свойств личности, состоящих в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности учащегося [18, с. 102].

В контексте дифференциально-психологического подхода И. Е. Барышникова определяет профессиональную компетентность как профессионально-личностную интегральную характеристику, которая определяет готовность и способность исполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе в конкретный исторический момент стандартами, нормативами, требованиями. С точки зрения акмеологического подхода указанным выше автором профессиональная компетентность понимается как область профессионального ведения, сфера решаемых проблем, непрерывно расширяющаяся система познаний, разрешающих осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [5].

В. Н. Воронин и А. А. Коростелев делают акцент на том, что у бакалавров – будущих педагогических работников нужно формировать следующие умения и способности:

- выделение из общей ситуации главной проблемы, поиск наилучших способов ее решения;
- анализ и прогнозирование достигнутых результатов, и соответствие их требованиям образовательных услуг, нынешнего рынка труда;
- толерантное отношение к точкам зрения коллег, культурное диалогическое общение [11, с. 25-32].

Перечисленные условия соответствуют критериям профессиональной компетентности бакалавра педагогики.



У современных ученых есть стойкий интерес к вопросу систематизации профессиональной компетентности, достаточно многообразной по своим главным характеристикам.

В статье А. В. Хуторского и Л. Н. Хуторской представлена модель компетентности в виде четырех взаимосвязанных компонентов (теоретико-информационный, деятельностно-практический, ценностно-целевой и опытный), которые при своем изменении могут находиться как в статическом, так и в динамическом состояниях [47].

В Материалах XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», посвященных проблеме становления ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (под научной редакцией профессора И. А. Зимней) в состав таких компонентов, прежде всего, включены знания и умения (как когнитивная и деятельностная основа компетентности), эмоционально-волевая регуляция, ценностно-смысловое отношение и готовность [41]. Другими словами, компетентность по И. А. Зимней включает:

1) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил;

2) владение знанием предметного содержания компетентности (когнитивный аспект);

3) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (деятельностный, или поведенческий аспект);

4) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный);

5) эмоционально-волевою регуляцией процесса и результата проявления компетентности [41].

В. Д. Симоненко описывает такие виды профессиональной компетентности:

– социально-правовая: знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

– персональная: способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

– специальная: подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

– аутокомпетентность: адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

– экстремальная: способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов [30, с. 22].

И. Е. Барышниковой описана модель профессиональной компетентности, где выделены компоненты, являющиеся обязательными для всякой профессии. Данная модель выглядит так:

1. Компонент эмоционально-волевой отображает личностное отношение потенциального специалиста к проблеме, его эмоции и чувства, приоритеты. Проявление такой эмоционально-волевой активности охватывает эмоциональность как эмоциональный позитивный фактор – реакцию на неудачу и на успех, и эмотивность – ценностный показатель осмысленности субъектом необходимости профессиональной деятельности, активное позитивно окрашенное эмоциональное отношение к профессиональному и личностному самосовершенствованию. Важнейшие составляющие компонента: это способность к адекватной самооценке, саморегуляция поведения.

2. Компонент мотивационно-ценностный служит центральной характеристикой мотивационного аспекта деятельности. Он взаимосвязан с термином «личностная свобода». Это понятие предопределяется готовностью специалиста к самостоятельному исполнению профессиональной деятельности, извне жестко не заданной (субъективная сторона) и наличием альтернативы в решении проблемных ситуаций (сторона объективная).

3. Компонент когнитивный характеризует познавательные способности: восприятия информационного учебного материала и наличие конкретного «багажа» знаний. Умственные качества развиваются в ходе осуществления творческой активности. Главные составляющие этого компонента: умственная вовлеченность, предполагающая заинтересованность в науке, открытость в обретении новых познаний, наличие профессиональных умений, знаний, навыков.

4. Компонент коммуникативный характеризует специфику взаимодействия специалиста с общественным окружением в обстоятельствах личностной свободы. Главные ее составляющие: способность к выстраиванию диалога; конструирование возможных общественных запросов на основании существующего банка данных ситуаций.

5. Компонент креативно-деятельностный ориентирует педагога-профессионала на использование креативного подхода в работе, этим самым развивая способность осмысленно избирать комплекс технологий и методов работы. Наличие различных способов практической деятельности, креативных способностей нужно для личностной самореализации в профессиональной деятельности. Этот компонент отображает действенный, практический характер профессиональной компетентности. Главные составляющие этого компонента: проектирование перспектив развития и итогов профессиональной деятельности; креативная самостоятельность при решении профессиональных задач; «верная» постановка проблемы, способность предвидеть возникновение проблемных ситуаций и на основании этого выстраивание системы превентивных мер [5].

В диссертации Н. В. Харитоновой на основе комплекса сформированных у специалиста умений, выделены такие виды профессиональной компетентности:

- проектировочная, предполагающая умения, нужные для установления стратегических и тактических задач, через достижение которых осуществится профессиональный процесс;
- информационная и прогностическая, включающие конструктивные умения при композиционном упорядочении познаний;
- организаторская, предполагающая умения руководства деятельностью;
- коммуникативная, подразумевающая коммуникативные умения влияния на субъектов профессионального процесса;
- аналитическая, включающая умения оценивать адекватно степень своей деятельности [44].

Подход Н. В. Харитоновой к систематизации типов профессиональной компетентности видится более логичным, потому что профессиональная компетентность устанавливается набором ее компонентов и структурой этой системы.

Так, существует множество видов профессиональной компетентности, конкретный их набор, структура определяются характером профессии.

Рассмотрим особенности профессиональной компетентности педагога. Во всем разнообразии толкований данного термина подчеркивается важность всевозможных структурных компонентов этого феномена. При этом профессиональная компетентность педагога понимается весьма неоднозначно: и как «образование личностное», и как «качество», и как «характеристика», и как «совокупность умений и знаний».

В. А. Сластенин под профессиональной компетентностью понимает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности и характеризует ее как профессионализм, а также возможность реализации профессиональной готовности педагога в его социальных действиях, проявляя наличие или отсутствие успешности своих действий [34, с.125].

А. А. Деркач считает, что профессиональная компетентность – это способность педагога к решению определенного класса профессиональных задач [14].

Т. В. Клеветова понимает профессиональную компетентность педагога как интегральную характеристику, проявляющуюся в способности к решению профессиональных проблем и задач, умении реализовывать дидактический цикл, способности критически мыслить, рефлексировать в реальных ситуациях педагогической деятельности, обеспечивать процесс достижения результатов обученности и воспитанности учащихся [22].

Исследования В. А. Сластёнина, А. К. Марковой, Ю. В. Варданян, О. М. Шиян разрешают утверждать: профессиональная компетентность педагога – это часть педагогического мастерства, которая также содействует становлению учителя творческого. Интересна позиция Г. С. Смирновой, утверждающей, что

преподаватель – мастер – это «учитель, добившийся значительной степени компетентности, который владеет различными средствами решения педагогических задач и получает значительные результаты труда, это достаточно зрелый и квалифицированный учитель» [36, с. 20].

В прикладной психологии профессиональная компетентность нередко отождествляется с профессионализмом, но профессионализм как наибольший уровень реализации деятельности обеспечивается кроме профессиональной компетентности, также и профессиональной направленностью и профессионально значимыми способностями. Разноаспектную суть профессионализма подчеркивал Э. Ф. Зеер, считающий, что профессионализм – это «совокупность фундаментальных интегративных знаний, обобщённых способностей и умений педагога, его профессионально важных качеств, значительный уровень культуры, технологичности, мастерства, креативный подход к организации всей педагогической деятельности, готовность к непрерывному саморазвитию» [19, с. 107].

В монографии С. С. Савельевой, профессиональная компетентность педагога трактуется как интеграция информации (некоторого комплекса многосторонних знаний) и опыта на основании профессионально важных качеств личности [33, с. 18], как образовательный феномен, который представляет многоуровневое интегративное личностное образование, основанное на позитивной мотивации выбора профессии, совокупности системных умений, знаний, навыков, а также практического опыта, диалогической культуре, рефлексивной деятельности, которые выражаются в практической и теоретической готовности и способности к результативному решению образовательных и воспитательных задач [33, с. 63].

Согласно М. И. Бекоевой, педагогическая профессиональная компетентность бакалавра выступает как системное личностное новообразование, воздействующее на развитие мотивации успеха в решении самых сложных профессиональных задач на основании интеграции когнитивного, мотивационного, деятельностного компонентов, а также внутренних процессов самоорганизации, самообразования, личностного роста, саморазвития [7]. По утверждению данного автора, профессиональная компетентность бакалавра педагогики обогащается такими компетенциями:

- готовностью работать в нестандартных обстоятельствах, нести общественную и этическую ответственность за принимаемые решения (ОК-2);
- готовностью к самореализации, саморазвитию, применению креативного потенциала (ОК-3);
- умением организовать межведомственное и междисциплинарное взаимодействие специалистов в решении задач в сфере психолого-педагогической деятельности для развития системы межличностных положительных отношений, оргкультуры и психологического климата в образовательной организации (ОПК-4) [7].

Далее рассмотрим виды, структуру профессиональной компетентности педагога.

Профессиональная компетентность педагога оценивается В. Д. Симоненко уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. С позиции основных операционных функций педагога данным автором выделены следующие группы профессионально-педагогических умений:

1) гностические: познавательные, в области приобретения общепрофессиональных, психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов;

2) идеологические: социально-значимые умения проведения воспитательной работы среди обучающихся, пропаганды педагогических знаний;

3) дидактические: общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы;

4) организационно-методические: умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации ученика, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установления педагогически оправданных взаимоотношений, формирования коллектива, организации самоуправления;

5) коммуникативно-режиссерские: общепедагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, ораторские навыки в сфере педагогической режиссуры;

6) прогностические: общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль над процессом и результатом;

7) рефлексивные: способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация;

8) организационно-педагогические: общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся;

9) общепрофессиональные: умения чтения и составления чертежей, схем, технических диаграмм, выполнения расчетно-графических работ.

Н. В. Кузьмина полагает, что профессиональная компетентность преподавателя включает пятерку элементов либо типов компетентности:

1. Компетентность специальная, охватывает глубокие познания, опыт и квалификацию деятельности в сфере преподаваемой дисциплины, по которой

ведется обучение; знание приемов и способов решения творческих и технических задач.

2. Компетентность методическая, охватывает владение разнообразными приемами и методами обучения, владение сведениями дидактических методов, приемов и умение использовать их при обучении, обладание знаниями о психологических механизмах усвоения знаний и навыков в ходе обучения.

3. Компетентность социально-психологическая, полагает умение выстраивать целесообразные педагогические отношения с обучаемыми, обладание знаниями в области психологии педагогического и межличностного общения.

4. Компетентность дифференциально-психологическая, охватывает умение обнаруживать личностные особенности, а также установки и направленность учащихся, устанавливать ведущие мотивы деятельности.

5. Компетентность аутопсихологическая, предполагает умение осмысливать уровень своей деятельности и способностей; умение увидеть причины недочетов в своей собственной работе, а также в себе; желание совершенствоваться самому [25].

По мнению В. А. Сластенина, структура профессиональной компетентности педагога может быть рассмотрена через его педагогические навыки и умения, определяющие практическую и теоретическую готовность к реализации деятельности. Педагогические навыки и умения объединяются в четыре категории:

– Умения и навыки перевести содержание объективного хода воспитания в педагогические конкретные задачи.

– Умения и навыки выстроить и приводить в движение завершенную логически педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; аргументированный отбор содержания образовательного процесса; наилучший выбор методов, форм, средств его организации.

– Умения и навыки выделить и установить связи между факторами и компонентами воспитания, привести их в действие: созданием нужных условий (гигиенических, материальных, организационных, морально-психологических и прочих); активизация личности ученика, формирование его деятельности, обращая его в субъект воспитания из объекта; организация и формирование совместной деятельности; снабжение взаимосвязи учебного заведения со средой, урегулирование непрограммируемых внешних влияний.

– Умения и навыки учета и оценивания итогов педагогической деятельности: анализ и самоанализ образовательного процесса и итогов деятельности педагога; установление нового комплекса преобладающих и зависимых педагогических задач [35].

А. А. Деркач утверждает, что профессиональная компетентность складывается из:

1) профессиональных педагогических знаний и умений;

2) профессиональных педагогических позиций (устойчивых отношений педагога к делу, к учащимся, к коллегам, к себе);

3) профессионально важных качеств личности [14].

Под компетентностью вслед за А. В. Хуторским мы понимаем уже состоявшееся у обучающегося качество (или их совокупность) и минимальный опыт деятельности в той или иной сфере; обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность обозначает приобретение, преобразование и использование необходимых знаний, которые предполагают активную познавательную деятельность и личностную активность индивида, а также способность реализации на практике конкретных сформированных компетенций.

## **1.2 Обзор моделей формирования профессиональной компетентности педагога: структура и практика применения**

Изменения, совершающиеся в нынешнем мире, приводят к становлению абсолютно нового вида культуры человечества, когда лишь «знаниевое» пространство становится неприемлемым. Значит, существующие в традиционной (знаниево-ориентированной) и компетентностной (компетентностно-ориентированной) парадигмах образовательные модели (знаниево-предметная и компетентностная) должны совместно существовать на основании компетентностной модели образования [33].

Модель как некоторое описание сути той или иной конкретной концепции, явления, процесса разрешает установить компетентностную модель образования в качестве совокупности компетентностей, которыми обязан обладать студент [1]. Сильные стороны компетентностной модели образования по сравнению с традиционной определяются потенциалом, который предоставляет первая модель в контексте требований к выпускникам вуза.

Различие между традиционной моделью профессионального образования (моделью знаниево-ориентированной) и нетрадиционной (моделью компетентностно-ориентированной) состоит в лично- и практико-ориентированной направленности последней. Сильные стороны построения компетентностной модели образования идут из интегрального характера относительно используемых в настоящее время в образовательных стандартах терминов «умения», «знания», «навыки». Компетентностная модель полностью обеспечивает развитие обобщённой модели качества образования, но её формирование неисполнимо без учёта традиционных элементов системы нашего отечественного образования.

Анализ современных подходов к дефиниции и видовому разнообразию компетенций показывает, что перечень компетенций несложно составить, однако довольно нелегко аргументировать и обеспечить их реализацию на практике. В общем, исходных положений (иными словами, моделей) для выделения компетенций в науке сегодня несколько.

Ориентированная социальная модель выделяет компетенции по областям общественной жизни: гражданско-правовой, познавательной, трудовой, бытовой, досуговой [33].

Модель культурологическая определяет компетенции на основе компонентов общественного опыта, которые зафиксированы в культуре: социально-трудовая, общекультурная (в том числе, познавательная и информационная), коммуникативная, личностного самоопределения [16].

Модель личностно ориентированная рассматривает компетенции по областям отношений личности: к иным людям (компетенции общественного взаимодействия), к себе (компетенция ценностно-смысловая), к деятельности (компетенция познания, или - информационная) [20].

Модель личностно-деятельностная характеризует компетенции по структуре общественного и личностного опыта, по главным типам деятельности, которые позволяют овладевать опытом: это компетенции социально-трудовые, учебно-познавательные и общекультурные [46].

Модель проблемно ориентированная основана на монолитном опыте решения подлинно возникающих жизненных проблем (В.А. Болотов, И.Д. Фрумин), способность действовать в обстановке неясности (О.Е. Лебедев). В контексте этой модели компетенции делятся по видам жизненных обстоятельств, где нужно решать проблемы: в познании и разъяснении явлений, при освоении техники и новых технологий, в профессиональной практической сфере при реализации социальных ролей [15].

Личностный подход в формировании профессиональной компетентности педагога обращен на обеспечение персонального своеобразия в формировании личности; предоставление возможности для наибольшего развития всех существующих у индивида способностей; учёт субъективных особенностей личности для организации рационального педагогического влияния, которое всегда опосредуется психологическими спецификами учащегося.

Особенное значение для осуществления личностного подхода к проблеме развития профессиональной компетентности педагога - соотнесённость характеристик профессиональной компетентности педагога с тремя аспектами педагогической деятельности: педагогическим общением, технологией, личностью учителя. Эта идея имеет много общего с анализом педагогической профессии в контексте образовательно ориентированного профиографирования, в основание которого положена мысль о субъектности профессии педагога. Блочно-модульная структура профиограммы нынешнего педагога разрешает заполнять её нужными модулями профессиональной и общественной компетентности преподавателя в зависимости от статуса того или иного образовательного учреждения, задач и целей профессионального образования, нужного уровня квалификации [33].

Концепция системного подхода (Б.Ф. Ломов, П.К. Анохин) в педагогических трудах начала применяться довольно недавно – в самом начале 70-х гг. XX века. Исходя из установления системы как некоторой совокупности массы взаимно связанных элементов, формирующих некоторую целостность,



предполагающую неперенное взаимодействие компонентов, системный подход является и методологическим основанием научных исследований, а также инструментарием для рационального овладения новыми знаниями, их осознания, потому что лишь качественное знание ведет к росту личности. В системном подходе важен интегративный характер профессиональной компетентности педагога, основывающейся на личностной позиции специалиста к предмету деятельности и профессии, его способности и готовности решить профессиональные задачи на основании знаний, жизненного и учебного опыта, наклонностей и ценностей. Системный подход в образовании делает принцип интегративности и целостности главным при разработке его методологических основ и разъясняет необходимость осуществления акмеологического подхода.

Акмеологический подход (А. А. Деркач, Б. Г. Ананьев, В. А. Сластёнин) к вопросу развития профессиональной компетентности педагога образован на осмыслении рассматриваемого феномена как сущностной характеристики профессионализма педагога. Э.Ф. Зеер отталкивается от осознания акмеологии как «науки, постигающей закономерности, феноменологию, механизмы развития человека на стадии его духовной и общественно-профессиональной зрелости в достижении более значительного уровня формирования» [19, с. 321]. Задачи акмеологии обращены на снабжение субъекта деятельности технологиями и знаниями, дающими ему возможность удачной самореализации в разных областях деятельности, особенно, в области избранной профессии, поэтому при осуществлении этого подхода в ходе развития профессиональной компетентности педагога нужно базироваться на творческом потенциале человека, закономерностях и условиях достижения субъектом деятельности разных степеней раскрытия креативного потенциала, кульминаций самореализации (акме). Потому базовые понятия в контексте акмеологического подхода к вопросу развития профессиональной компетентности педагога: индивидуальность, саморазвитие, способности, креативный опыт, продуктивность, личность, развитие, интересы, самосовершенствование, мастерство, рефлексия.

В контексте этого подхода учёные (Э. Ф. Зеер, Ю. В. Варданян) уже предпринимали шаги сравнительного моделирования профессиональной компетентности, типичные для самореализации креативного потенциала зрелого человека на разных стадиях успешности. Технологические аспекты развития профессиональной компетентности педагога являются информационным базисом акмеологии.

Немаловажно то, что при исследовании закономерностей и обстоятельств (внутренних и внешних) достижения субъектом деятельности самых вершин самореализации, акмеология разрабатывает особые технологии, разрешающие представителям разных профессиональных сфер достигать успехов в профессиональном образовании, а также в самосовершенствовании, строить авторскую систему деятельности. Итогом применения акмеологических технологий делается обретаемая субъектом способность к позитивной

природосообразной самореализации в трансформирующихся жизненных обстоятельствах, готовность будущего педагога к независимому креативному, ответственному решению жизненных и профессиональных задач – его авторская система деятельности, требующая значительного уровня профессиональной компетентности педагога.

Бесспорно, что акмеологический подход к вопросу развития профессиональной компетентности учителя взаимосвязан с новыми методами улучшения профессионального мастерства в педагогической деятельности. Изучение закономерностей профессионального становления учителя и выработка методов установления степени результативности систем усовершенствования профессионального мастерства обращены на достижение наибольшего уровня профессионализма в профессии.

Приведем далее конкретные примеры разработки и реализации на практике моделей развития профессиональной компетентности педагога.

А. В. Боровикова и Е. В. Васильева представляют следующую структуру компетентностной модели профессионального развития учителя, состоящую из таких блоков:

1. Блок теоретический раскрывает суть и направления развития исследовательской компетентности педагога. Этот блок охватывает теоретические подходы, предопределяющие стратегию профессионального развития преподавателя, комплекс принципов, отвечающих самой современной парадигме образования, выступающих нормативными требованиями для роста профессионализма в педагогической деятельности, а также личностно-ценностный, знаниевый, преобразующий компоненты исследовательской компетентности педагога.

2. Блок процессуальный предполагает постепенную поэтапную организацию всего процесса формирования исследовательской компетентности педагога, подбор конкретных средств и условий, обеспечивающих успех и эффективность этого процесса.

3. Блок оценочный устанавливает результативность функционирования этой модели, он тесно связан с выработкой показателей, критериев, инструментария оценивания сформированности исследовательской компетентности [9].

Вырабатывание исследовательской компетентности педагога представлено данными авторами как планомерный и поэтапный процесс, предполагающий качественную перестройку её всех содержательных компонентов постепенно. Потому авторами были выделены такие этапы развития исследовательской компетентности педагога: 1) познавательный (осмысление), 2) мотивационный ценностный (осознание), 3) практический (исследование).

Этап познавательный (осмысление) включает приобретение знаний о самых передовых педагогических идеях, главных аспектах юридического регулирования образовательной сферы, о сути и общественной важности профессиональной деятельности учителя, о задачах, целях, содержании, новых

методах, формах, средствах воспитания и обучения учащихся. Цель познавательного этапа при формировании исследовательской компетентности – подготовка к исследовательской деятельности, а также рефлексии уже имеющегося опыта, его осмысления. На этапе осмысления познавательная деятельность реализуется через пассивные формы работы методической службы, они сориентированы преимущественно на репродуктивную мыслительную деятельность и обеспечивают опору на зону актуального развития учителей. Форма познания бакалавров – педагогов на этом этапе – это суждение – мысль, утверждающая либо отвергающая что-то об объекте, процессе, явлении. Главное условие, обеспечивающее данный уровень познавательной активности, это создание информационно насыщенной среды, своевременность обновления нормативной правовой базы, обмен опытом деятельности, презентации готовых решений и программ.

Главной задачей мотивационно-ценностного этапа (осознание) является принятие бакалавром – педагогом ценностной установки на развитие исследовательской компетентности как лично значимой цели. Осознание необходимости профессионального развития и становления, самообразования и стремления осуществлять педагогическую деятельность творчески. Происходит рефлексия опыта деятельности, построение траектории исследовательского саморазвития. Исследовательская деятельность становится желаемой, приносящей удовольствие от участия в ней. Предполагаемым результатом прохождения данного этапа становится формирование внутренней готовности и устойчивого мотива осуществления исследовательской деятельности. Необходимым условием профессиональной среды на данном этапе является создание инновационной среды, проблемных ситуаций, требующих от педагога активизации процесса развития исследовательских навыков и переход от внешних целей исследовательской деятельности к лично значимым для педагога [9].

Практический этап (исследование) предполагает самостоятельное включение бакалавра – педагога в научно-педагогическое исследование, на основе имеющихся теоретических знаний и сформированных мотивационно-ценностных установок. Исследовательская деятельность осуществляется через активные формы работы методической службы, которые стимулируют поиск, творческую исследовательскую деятельность учителя и ориентированы на зону ближайшего развития педагогов. Основной формой познания на данном этапе является умозаключение (вывод) – мысленная связь нескольких суждений и выделение из них нового суждения. На этом этапе происходит внедрение в педагогическую практику результатов исследования. При этом результатами исследовательской активности становятся не только изменения педагогической действительности, на основе применения новых форм, методов обучения и воспитания, но и внутриличностные изменения бакалавра – педагога, формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности. Реализация исследовательской деятельности позволяет бакалавру освоить умения, которые формируют его исследовательскую компетентность [9].

В качестве механизма контроля и оценки процесса формирования исследовательской компетентности и уровня профессионального развития бакалавра – педагога А. В. Боровиковой и Е. В. Васильевой разработаны критерии, позволяющие определить эмоционально-ценностное отношение учителя к педагогической деятельности, сформированность теоретических знаний, необходимых для осуществления исследовательской деятельности, технологическую готовность и рефлексивное поведение.

Представленная А. В. Боровиковой и Е. В. Васильевой компетентностная модель профессионального развития педагога позволила на практике организовать и осуществить процесс формирования исследовательской компетентности бакалавров педагогики.

Следующий пример – предложенная А. А. Костюниной структурно-функциональная модель и технология практико-ориентированной профессиональной подготовки бакалавра – педагогики.

Эта модель представляет логически построенную и завершенную структуру, заключающуюся в целевом, теоретико-методологическом, структурном, содержательно-технологическом, результативно-оценочном блоке. Выделение этих блоков взаимосвязано с осмыслением, что моделирование профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих учителей в обстоятельствах модернизации педагогического процесса включает такую последовательность работ: определение общей структуры, формулировка цели и задач этого процесса в вузе; формулирование и обоснование принципов и подходов к организации практико-ориентированного учебного воспитательного процесса в вузе; разработывание структуры и наполнение содержательно-технологического блока с определением этапов рассматриваемого процесса, комплекс педагогических условий, обеспечивающих результативную практико-ориентированную подготовку будущих учителей; разработка структуры и содержания результативно-оценочного блока, в том числе критерии и уровни профессиональной готовности будущих преподавателей [23].

Данные процессы осуществляются в иерархически строгой взаимной связи: результат исполнения одного применяется в качестве отправных данных для иного. Итог реализации этих задач можно изобразить в форме структурной функциональной модели профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих преподавателей в ситуации модернизации педагогического образования. Рассмотрим данные блоки модели детальнее.

1. Блок целевой. Целью разрабатываемой модели А. А. Костюнина рассматривает ход формирования готовности будущих преподавателей к профессиональной будущей деятельности в обстоятельствах модернизации педагогического образования. Согласно ее точке зрения, поставленная цель конкретизируется требованиями ФГОС ВО 3++, профессиональным стандартом педагога и общественным заказом социума на подготовку квалифицированных специалистов в области образования, имеющих высокий уровень

профессиональной мотивации и педагогической профессиональной компетентности.

2. В блоке теоретико-методологическом представлены принципы и подходы, содействующие развитию готовности студентов, постигающих педагогическую профессию. Данным автором используются основные подходы к профессиональной практико-ориентированной подготовке будущих педагогов: компетентностно-деятельностный (И. А. Зимняя, А. А. Вербицкий, А. Н. Леонтьев, А. В. Хуторской) и личностно-ориентированный (П. Я. Гальперин, Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, В. А. Сластенин, Д. Б. Эльконин) подходы, которые предопределили комплекс принципов: преемственности и непрерывности этапов развития профессиональной мотивации, проблематизации образования, гибкости и вариативности учебно-методического сопровождения будущего учителя. Такие выбранные принципы и подходы выступают в роли требований к самому содержанию процесса профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих учителей в обстановке общей модернизации педагогического образования.

3. Блок структурный представлен организацией на основе высшего учебного заведения научно-методического совета, чьими членами являются самые ведущие педагоги кафедр, принимающих активное участие в воплощении в жизнь этого направления, работодатель (либо - представитель компании от работодателя), а также члены студенческого самоуправления. Отдельный компонент - это комплекс организационно-педагогических условий: формирование квазипрофессиональной среды, апробация самых современных подходов в организации практики для расширения образовательных маршрутов учащихся, введение модульного подхода в процесс формирования профессиональной мотивации [23]. Осуществление выделенных условий реализовывалось в комплексе на всех этапах профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих преподавателей.

4. Блок содержательно-технологический разрешает наглядно изобразить содержательно-технологический аспект анализируемого процесса. Этот блок представляется содержательным компонентом (готовность будущих учителей: педагогическая, мотивационная, личностная), этапами, а также формами и методами профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих учителей.

Технология профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих учителей заключается из 2-х взаимно связанных модулей, осуществление которых полагает поэтапное развитие готовности студентов с учетом развития трудовых функций в ходе обучения. Этапы развития готовности будущих учителей различаются собственными задачами, ведущими типами деятельности (практическая подготовка, теоретическая подготовка, научно-исследовательская работа, внеучебная работа), применением разных форм (интерактивные формы ведения занятий, проблемные семинары и лекции, деловые и ролевые игры, диспуты), практикумы, методические семинары,

скайп-конференции, тренинги, практика, вебинары, методов (контекстного обучения, проектного обучения, имитационные, игровые, рефлексивные) и средств обучения (интерактивные, информационные, диагностические, практические), обращенных на умножение результативности учебного воспитательного процесса. Логика подготовки на каждом этапе учитывает целевые аспекты развития педагогического, мотивационного, личностного компонентов готовности будущих учителей и предусматривает постепенный плавный переход от самого первичного осмысления собственных возможностей и потребностей до разработки персональных маршрутов и осмысленной рефлексии профессионально-педагогической будущей деятельности.

5. Блок результативно-оценочный. Выделение этого блока взаимосвязано с тем, что итог рассматриваемого процесса (позитивная динамика степени формирования профессионально-педагогических компетенций, профессиональной мотивации, а также личностных качеств будущих преподавателей) и результативность самого процесса обязаны оцениваться и соотноситься с задачами и целью, что определило выделение результативного блока, осуществляющего функцию мониторинга. С учетом выделенных компонентов профессиональной готовности будущих учителей (педагогическим, мотивационным, личностным) были установлены показатели и критерии:

1) учебный познавательный интерес (к учебной профессиональной деятельности);

2) тяготение заниматься преподавательской деятельностью (превалирование внутренних мотивов, высокая удовлетворенность данной профессией);

3) тяготение к личностному росту (склонность к самосовершенствованию и саморазвитию в профессиональной области) [23].

Ход профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих преподавателей рассматривается как переход от одного уровня подготовленности студентов к следующему, более сложному и отличному качественно. Так, слабый уровень подготовленности будущего учителя к профессиональной деятельности полагает отсутствие заинтересованности в учебной профессиональной деятельности, малую степень устремления студента к приобретению познаний, наличие внешней негативной мотивации к профессиональной деятельности, отсутствие желания принимать участие в решении педагогических ситуаций, а также отсутствие потребностей личностного роста и саморазвития; средняя степень предполагает небольшую заинтересованность у студента в приобретении профессиональных познаний, нестойкий познавательный интерес, превалирование внешних позитивных мотивов, ситуативный интерес ко всей педагогической деятельности и потребности саморазвития и личностного роста, малоактивное участие в решении педагогических ситуаций; значительный уровень говорит о том, что у студента устойчивый интерес к учебной профессиональной деятельности, превалируют внутренние мотивы к профдеятельности, стабильный интерес к

педагогической деятельности, ярко выраженное стремление к самосовершенствованию и личностному росту в профессиональной области [23].

Для контроля результативности разработанной модели и построенной на ее основании технологии профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих преподавателей в обстоятельствах модернизации педагогического процесса проведен опыт, где принимали участие учащиеся психолого-педагогических факультетов разных вузов. В одной группе исполнялось апробирование разработанной структурно-функциональной модели и технологии профессиональной практико-ориентированной подготовки будущих учителей в обстоятельствах модернизации педагогического образования и формирование педагогических условий, содействующих благополучному выработыванию компонентов профессиональной готовности учащихся. В другой группе процесс развития профессиональной готовности будущих учителей не полагал формирования всех выявленных педагогических условий и был системным. Итоги формирующего этапа опыта разрешили установить позитивную динамику уровней формирования профессиональной готовности будущих учителей в ситуациях модернизации педагогического образования [23]. Данные статистики обобщены по критериям и представлены в сопоставлении, рассмотрение которых дает основания заявлять, что в первой группе отмечается значительный рост уровня всех компонентов профессиональной готовности будущих учителей.

Рассмотрим также предложенную С. С. Савельевой модель воплощения в жизнь педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе высшего учебного заведения. Данный автор подчеркивает, что при определении требований к вузовской подготовке преподавателя в ходе формирования его профкомпетентности, в качестве приоритетных направлений решения этой задачи нужно рассмотреть требования к личности педагога и выбор образовательных технологий по осуществлению данных требований. Разработка модели формирования профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе вуза является одним из наиважнейших факторов достижения значительных результатов в подготовке компетентных преподавателей [33].

На основе положения эффективности формирования профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе высшего учебного заведения будет достигнута при осуществлении комплекса заявляемых педагогических условий (ориентир на субъектность личности, которая способна к самоидентификации и самоактуализации, формирование творческой атмосферы, побуждение к рефлексии в деятельности, диалогизация всего образовательного процесса), С. С. Савельевой была разработана модель реализации педагогических условий формирования профессиональной компетентности педагога с учётом особенностей образовательного процесса высшего образовательного учреждения и его субъектов. В основание

разработанной модели воплощения в жизнь педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе высшего образовательного учреждения положена тесная взаимосвязь следующих компонентов:

1. Компонент целевой, обращенный на достижение основной задачи исследования – развития профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе высшего образовательного учреждения. Реализация этой приоритетной задачи нельзя представить сегодня вне субъектной позиции в общественных взаимодействиях, составляющей основание решения вопроса демократизации жизни обществ. Усвоенная ранее общественным сознанием авторитарная модель общественных отношений стереотипна и препятствует осознанию себя в качестве субъекта, не позволяет признать субъектность иного человека. Целеустремленная работа по развитию субъектной позиции является одной из инновационных задач всей системы педагогического профессионального образования и одним из условий развития профессиональной компетентности преподавателя, взаимосвязанное с формированием творческой среды, побуждением обучающихся высшего образовательного учреждения к рефлексии и диалогу.

2. Компонент эмоционально-мотивационный основан на важности при развитии профессиональной компетентности, развития интереса будущего преподавателя к самой педагогической деятельности, склонности к профессиональному самосовершенствованию на основании способности и готовности решать разнообразные педагогические задачи. Этот компонент профессиональной компетентности педагога охватывает совокупность позитивных мотивов, отношений к избранной профессии и представлен образовательной компетентностью как некоторой личностной потребностью в образовании, получении новых умений, знаний, навыков и аутопедагогической компетентностью как интериоризацией требований извне конкретной специализации к личности, осмысленное совершенствование на данной основе профессионально важных качеств личности и профессиональной компетентности. Основные мотивы, обуславливающие развитие профессиональной компетентности педагога: осмысленность выбора профессии, удовлетворение от её выбора (профессиональная мотивация), положительная динамика удовлетворённости и её рост от одного курса к следующему, позитивные общественно-психологические и психолого-педагогические факторы.

3. Компонент содержательный охватывает систему знаний о профессиональной компетентности педагога, которые позволяют осмысленно и целеустремленно построить взаимную связь профессионально-педагогических умений, знаний, навыков, устанавливающих успех профессиональной педагогической деятельности. Содержательная часть компонента модели развития профессиональной компетентности педагога, является системообразующим, вследствие этого значимы в этом компоненте знания о типах, структуре, показателях, средствах развития профессиональной



компетентности педагога, направленность профессионального обучения в высшем образовательном учреждении на развитие максимального количества типов профессиональной компетентности преподавателя. Костяк содержательного компонента профессиональной компетентности преподавателя в сочетании с основными компетентностями (проектировочной, гностической, коммуникативной, прогностической) составляет социальная компетентность как владение преподавателем умениями общей деятельности, сотрудничеством; компетентность психолого-педагогическая как совокупность конкретных личностных, которые предопределяются качеством её психологической и педагогической подготовленности и обеспечивают значительный уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности, а также в зависимости от специализации, при учете индивидуализации обучения в высшем учебном учреждении, его устремленности на развитие базовой личностной культуры, содержательный компонент модели осуществления педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога основывается на взаимной связи таких типов профессиональной компетентности преподавателя, как: конфликтная, моральная, экологическая, иноязычная, акмеологическая, психологическая, этическая, этнокультурная, информационная, интеркультурная и прочие.

4. Компонент операционально-деятельностный предполагает организацию познавательной деятельности обучающихся в образовательном процессе высшего учебного учреждения по развитию разных типов профессиональной компетентности педагога: ключевых компетентностей (коммуникативной, конструктивной, деятельностной, проектировочной, коммуникативной и других), компетентности научно-теоретической (владение науками как методологической основой исследовательской и познавательной деятельности педагога), компетентности информационной исследовательской (знание и владение разными приёмами исследовательской работы, обработки информации), компетентности специальной (владение своей профессиональной деятельностью на самом высоком уровне), компетентности методической (владение приемами формирования умений, знаний, навыков обучающихся), компетентности конфликтной (владение многими конструктивными операциями с конфликтными ситуациями в педагогических отношениях). В целом, операционально-деятельностный компонент модели может наполняться с учетом требований педагогической конкретной специализации, от личностных особенностей, её круга интересов и способностей. Данные факторы в итоге устанавливают степень сформированности каких-либо умений и соответственно типов профессиональной компетентности педагога.

5. Компонент контрольно-оценочный предполагает стабильное отслеживание, контроль и оценивание умений, знаний, навыков в ходе развития профессиональной компетентности педагога [33].

Учитывая обозначенные выше компоненты нужно заметить, что модель развития профессиональной компетентности педагога образована на конструировании и проектировании образовательного процесса высшего учебного учреждения в системе субъект-субъектных взаимоотношений. Компоненты модели – субъекты образовательного процесса (студенты и преподаватели педагогических предметов), которые представлены компетентными специалистами, владеющими приемами и методами активного обучения, которые способны построить взаимоотношения с учащимися на основании толерантности, диалога, эмпатийности, владеющие образцами творческого поведения, а также весьма развитой рефлексией.

Данная модель воплощения в жизнь педагогических условий развития профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе высшего учебного учреждения универсальна, поскольку её компоненты урегулируются и общими требованиями к росту качества профессионального педагогического образования, и требованиями педагогической конкретной специальности и личности взятой отдельно.

Формирование профессиональной компетентности педагога в образовательном процессе высшего учебного учреждения на основании сконструированной модели состоит из этапов:

- этап первый – адаптационный репродуктивный,
- этап второй – активный деятельностный,
- этап третий – творческий преобразовательный [33].

Результатом проделанной работы стал значительно более качественный уровень развития профессиональной педагогической компетентности у студентов опытной группы по сопоставлению с наблюдаемым в контрольной группе уровнем. Соотношение данных об уровне профессиональной компетентности педагога на констатирующем этапе эксперимента и на контрольном этапе указывает на значительное увеличение уровня профессиональной компетентности педагога у студентов опытной группы. В целом, проведённая С. С. Савельевой работа раскрыла позитивную направленность процесса развития профессиональной компетентности педагога у студентов в образовательном процессе высшего учебного заведения. Итоги измерения степени развития профессиональной компетентности педагога у студентов, приобретенные на основании рефлексивного оценивания самих студентов, учёт объективного показателя степени профессиональной компетентности любого студента, выставленного администрацией школы, где студент проходил педагогическую практику, однокурсниками и самим студентом, обнаружили существенный уровень развития профессиональной компетентности педагога у студентов опытной группы, что разрешает делать вывод о результативности предложенной модели и подтверждении сформулированной гипотезы исследования.

### **1.3 Практико-ориентированный подход формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога**

Разработка теоретических и методологических аспектов практико-ориентированного подхода формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога представлена в трудах таких авторов, как Л. В. Байбородова, М. И. Бекоева, В. А. Гуружапов, Т. В. Клеветова, А. А. Марголис, И. В. Патрушева, Л. Е. Солянкина и других.

Определению сущности и механизмов практико-ориентированного обучения посвящено множество исследований (Ю.Н. Галагузовой, В.Е. Мелеховой, В.А. Болотникова, В.П. Борисенкова, А. В. Купаевцевой, В.В. Серикова, Ю.П. Ветрова, С.В. Дусенко, Т.А. Дмитриенко, И. В. Патрушевой, П.И. Образцова, Ф.Г. Ялалова).

А. В. Купаевцев под практико-ориентированным подходом понимает совокупность приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленных на формирование практических умений и навыков социально-педагогической деятельности [26]. Согласно данному автору, практико-ориентированная направленность педагогического образования означает создание условий для развития профессиональной компетентности будущего учителя, в том числе в области опыта научно-методической деятельности. Опыт деятельности является внутренним условием движения личности к цели, он выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков. Он включает в себя, кроме учебно-познавательной деятельности, опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы [26].

В качестве цели практико-ориентированного образования Ф. Ялалов называет развитие профессионально и общественно важных компетенций в процессе получения бакалаврами умений, знаний, навыков и опыта профессиональной деятельности, обозначая эту разновидность практико-ориентированного подхода подходом деятельностно-компетентностным.

В статье И. В. Патрушевой выделены такие существенные черты практико-ориентированного подхода в сфере высшего образования:

– ориентация содержания обучения на функциональную и предметную компоненты профессиональной деятельности, при этом, не преуменьшая значения выработки готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности;

– обретение учебной информации через практическое использование умений и знаний в характерных и нестандартных обстоятельствах при разрешении конкретных задач;

– междисциплинарный характер обучения, ориентированный на решение учебных ситуаций, предельно приближенных к настоящим, профессиональным, конструируемым при помощи методов и приемов проблемно-ориентированного и проектного обучения;

– выработка профессионального опыта обучающихся через их «погружение» в профессиональную среду в процессе практических занятий и различных типов практик (производственной, учебной, преддипломной) в ходе всего времени обучения;

– применение профессионально-ориентированных технологий обучения, содействующих выработке у обучающихся профессиональных, личностно и общественно важных компетенций, которые обеспечивают качественное исполнение функциональных обязанностей по той или иной выбранной специальности;

– формирование условий для постепенности «наращивания» профессиональной квалификации – от развития типовых профессиональных действий до творческой продуктивной деятельности [31].

По словам Л. В. Байбородовой, практико-ориентированный подход способствует росту качества профессиональной подготовки будущих учителей через увеличение практической направленности организации и содержания образовательного процесса в высшем учебном заведении. Это значит, что всякое профессионально важное знание постигается будущим преподавателем в практической деятельности, в ходе организации воспитательной и учебной работы, при проведении любого занятия и всякого воспитательного мероприятия со студентами надо, в первую очередь, решать задачи, взаимосвязанные с будущей профдеятельностью [4].

Воплощение в жизнь этого подхода, согласно данному автору, преимущественно, реализовывается при усвоении учебных предметов. Для этого нужно:

1) на этапе целеполагания установить компетенции, конкретные навыки и умения, способы деятельности, которые надо сформировать при исследовании предмета и на любом занятии;

2) всякую профессионально важную информацию закреплять в условиях практической деятельности, при выполнении практико-ориентированных заданий;

3) усвоение учебного материала реализовывается самими студентами, ими представляется итог усвоения через практическую деятельность и решение злободневных педагогических вопросов;

4) любую развиваемую компетентность оценивать на основании исполнения практических конкретных действий;

5) усвоение учебного материала курса должно находить отражение в форме практических работ во время практики;

6) при изучении предмета предусматривать выполнение исследовательских работ и проектов;

7) обеспечить тесную связь содержания учебного материала с жизнью учреждения и профессиональной деятельностью студента [4, с. 48].

Как отмечает А. А. Марголис, «овладеть трудовой функцией и профессиональными действиями педагога очень сложно в университетской аудитории. Аудиторная подготовка должна дополняться большой долей

практики, не столько для иллюстрации теории, но для постановки вопроса реализации профессионального действия и его отработки через профессиональные пробы в намеренно организованной лабораторной учебной среде и на базе практической (в обстановке образовательной реальной организации)» [27].

С позиции практико-ориентированный подход использования профессиональных проб в учебном воспитательном процессе высшего учебного заведения – это способ профессионализации обучения, способ формирования профессиональных компетенций бакалавров в педагогике. Профессиональные пробы необходимо направлять на овладение учащимися трудовыми конкретными действиями, зафиксированными в профессиональном стандарте преподавателя.

И. В. Патрушева утверждает, что с позиции практико-ориентированного подхода организация самостоятельной работы учащихся вуза должна предусмотреть потенциал формирования профессиональных умений, готовности и способности к реализации трудовых функций учителя в ситуациях «погружения» в профессиональную деятельность в истинном либо имитационном режиме. Под профессиональной пробой данным автором понимается «специально организованная ситуация, моделирующая компоненты конкретного типа профессиональной деятельности, предельно приближенная к реальности» [31]. По сути, профессиональная проба в образовательном процессе высшего учебного заведения полагает выработку трудовых действий. При апробации учащимися модели профессиональной ситуации происходит анализ постигнутых умений, контроль результатов выполнения элементов профессиональной деятельности, а также оценка уровня сформированности компетенций.

В. А. Гуружапов и А. А. Марголис выделяют три самых распространенных типа содержания профессиональных проб – это решение психологических и педагогических задач:

- обучения и развития детей в локальных участках учебного воспитательного процесса;
- учебно-воспитательного процесса, тесно связанных с осуществлением целей конкретных мероприятий и образовательных технологий;
- учебно-воспитательного процесса, тесно связанных с исполнением целей образовательной среды и диагностированием психического развития обучающихся [13].

Профессиональные пробы встраиваются органично в кейс-метод, широко применяемый как способ «погружения» учащихся в профессиональную деятельность в рамках самостоятельной работы. Сущность метода кейсов в том, что учащимся предложат осознать ситуацию, отображающую какую-то практическую проблему, актуализирующую тот или иной комплекс знаний, который нужно освоить при решении этой проблемы [23, с. 105].

В контексте практико-ориентированного обучения содержание кейса сильно приближено к настоящей профессиональной деятельности учителя,

отображает педагогические ситуации, появляющиеся в обыденной педагогической практике, требующие использования умений и знаний в рамках трудовых функций преподавателя. Поэтому источниками кейса являются:

- видеозапись занятия либо воспитательного мероприятия (либо его фрагмента);
- методическая разработка занятия, внеклассного мероприятия, а также родительского собрания;
- педагогическая ситуация, очерченная преподавателями либо наблюдаемая студентами при прохождении практики (либо видеозапись случая);
- фрагмент художественного или документального фильма [31].

Практика в школе – это ресурс для формирования банка подобных материалов. Также источником могут быть работы участников конкурсов профессионального мастерства педагогов. Описание случая подчиняется следующим требованиям:

- 1) приближенность к действительности, возможность установления непосредственной связи с накопленным жизненным опытом обучающихся;
- 2) ситуация, составляющая ядро кейса, должна быть актуальна, содержать типичные и частные вопросы;
- 3) проблема должна быть обозреваема и решаемая в ситуациях временных границ, познаний и способностей обучающихся;
- 4) ситуация должна отвечать дидактическим задачам самостоятельной работы;
- 5) случай должен допускать разные вариации решения, давать возможность для креативности.

В зависимости от вырабатываемого трудового действия задания подобного кейса могут быть разнообразными, в частности:

1. формулировать задачи и цель урока на предлагаемую тему;
2. анализировать содержание заданий, которые преподаватель дает детям на уроке с позиции развития тех или иных универсальных учебных действий;
3. разрабатывать приемы, методы обучения, результативные на этом уроке;
4. оценивать точность избранных приемов проверки итогов учебной деятельности обучающихся (выделять факторы результативности и не результативности этих приемов);
5. конструировать средства оценки для контроля развиваемых предметных и метапредметных результатов обучения на том или ином уроке (и готовиться демонстрировать фрагменты урока с их применением на занятии);
6. разрабатывать методические рекомендации для преподавателя по применению каких-либо методов.

Приемы предъявления кейса учащимся могут быть разными. Вариант традиционный – печатный (как самостоятельная работа на занятии либо работа внеаудиторная). Сейчас много кейсов дается студентам в электронном формате и при помощи средств коммуникации в сети интернет. Педагогическое

сопровождение такого типа самостоятельной работы может реализовываться в форме групповых и индивидуальных консультаций (и по подгруппам), с применением общественных сервисов либо преднамеренно для этого созданного сайта.

В качестве важнейшего средства осуществления практико-ориентированного подхода Л. В. Байбородова рассматривает педагогическую практику студентов, у которой цель состоит в закреплении и углублении теоретической подготовки обучающихся, формирование профессиональных компетентностей, обретение будущими учителями практических умений в организации образовательной деятельности детей, опыта профессиональной самостоятельной деятельности. При этом главным обеспечивающим результативность педагогической практики студентов условием данным автором видится взаимная связь и взаимопроникновение педагогических средств подготовки в высшем учебном заведении и во время практической деятельности студентов, что предполагает:

- развитие, применение и оценивание компетентностей, вырабатываемых у студентов, подбор надлежащих практических заданий, исполнение их во время обучения в высшем учебном заведении и в процессе практики;

- использование педагогической теории, психологических сведений, методических рекомендаций в практической деятельности, иными словами, осознание главных закономерностей, находящихся в основании осваиваемых педагогических явлений;

- разработка на практических занятиях по педагогическим предметам портфолио, содержащего материалы, которые разрешат студенту действительно решать профессиональные задачи во время практики;

- обретение знаний, а также способов действий, источником коих является собственная деятельность студентов;

- актуализацию педагогических проблем на практике, исследование теоретических аспектов, осмысление компетенций, которые надо вырабатывать в ходе последующего обучения (принцип опережения) [4].

В контексте практико-ориентированного подхода полученные студентами методические и психолого-педагогические познания должны переводиться на язык действий практических, иными словами, стать средством в решении практических задач. Для обучения студентов использованию методических и психолого-педагогических познаний в условиях педагогической практики Л. В. Байбородова предлагает использовать такие средства:

- 1) постановка конкретных задач перед студентами по применению психологических познаний, теории, а также методических знаний;

- 2) система практических заданий, которые систематизируют теоретическое осознание студентами педагогических явлений;

- 3) организация деловых игр, дискуссий, моделирование педагогических ситуаций при проведении практики;

- 4) организация встреч с творческими преподавателями;

- 5) проводимые во время практики работниками системы образования занятия-практикумы по пройденным ранее в вузе темам;
- 6) коллективное обсуждение и разбор работы студентов;
- 7) организация рефлексии процесса и итогов практической деятельности;
- 8) проведение общения с учителями образовательных организаций консультаций, семинаров, демонстрирующих студентам значимость использования педагогической теории на практике [3].

В качестве видов заданий, которые систематизируют использование студентами педагогической теории и обеспечивают синтезирование информации во время практики, Л. В. Байбородовой названы кратковременные задания (научное обоснование структуры и цели занятия, методов обучения, выбранных для образования детей; обоснование цели и тематики воспитательного мероприятия, главных воспитательных задач), задания, требующие исполнения комплекса последовательных действий. В частности, организация работы по решению педагогического вопроса требует воспроизвести определенные положения теории, осознать конкретные условия решения какой-либо проблемы, аргументированного установления методов ее решения, исполнения комплекса мероприятий, рассмотрения достигнутых результатов [3]. Комплекс практических заданий от курса к курсу усложняется в зависимости от цели и задач всякого этапа обучения, степени подготовки студентов.

По убеждению Т. В. Клеветовой, реализация практико-ориентированного образования предусматривает использование в учебном процессе интерактивных технологий и методов обучения, которые позволяют обеспечить условия для становления у студентов активной профессиональной позиции, творческого стиля деятельности для становления субъектной позиции учащихся. В связи с этим в структуре подготовки будущего учителя предусматриваются имитационно-моделирующие технологии проведения занятий по дисциплинам профильной подготовки, которые предполагают проектирование и проведение фрагментов учебных занятий, разработку тематических планов курса, а также системы контрольно-измерительных и демонстрационных материалов, которые позволяют увидеть изучаемый предмет в его инструментальной функции и системе будущей профессиональной деятельности [22].

М. И. Бекоева акцентирует внимание на том, что практико-ориентированная направленность обучения обязана сохраняться с самых первых дней обучения до его окончания, лабораторные и практические занятия нужно проводить с применением педагогических и инновационных технологий должны быть сориентированы на поисковую индивидуальную деятельность: «Бакалавр как закрепляет важнейшие теоретические положения учебного предмета, так и обучается обобщать, планировать, анализировать, прогнозировать, в интерактивной форме раскрывать собственные взгляды и точки зрения по избранному способу решения педагогических ситуаций,



независимо организовывать свою собственную исследовательскую деятельность» [6].

По убеждению данного автора, эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов высшей школы обеспечивается систематизацией и совершенствованием образовательного процесса, междисциплинарными базовыми дисциплинами (спецкурсы, курсы на выбор, естественнонаучный и гуманитарный блоки и прочее) и предметно-методической (производственная практика, гранты, лабораторные работы, комплексные междисциплинарные формы контроля, учебные проекты, учебные занятия, опытно-экспериментальная деятельность научно-исследовательская работа) интеграцией.

По наблюдениям М. И. Бекоевой, в комплексе методов и средств обучения, обеспечивающих развитие у бакалавров практической готовности к преподавательской деятельности, большую результативность доказали ситуации моделирования и педагогические задачи, креативные задания, тренинги коммуникации, позиционные, ролевые и деловые игры, педагогические мастерские, применяемые в ходе аудиторных занятий. Интерактивные формы практических и семинарских занятий дают возможность развивать творческий потенциал у обучающихся еще при усвоении теоретического блока профподготовки через вариативный подход в решении типовых педагогических задач [6].

С.М. Вишнякова [10] и Л.Е. Солянкина [38] практико-ориентированное образование тесно связывают с применением возможностей профессионально направленного прохождения бакалаврами непрофильных и профильных предметов.

По утверждению Л. В. Байбородовой, практико-ориентированный подход осуществится, если будет выполняться взаимодействие всех структур, принимающих участие в подготовке педагогических кадров для образовательных организаций всех уровней [3].

Одним из направлений реализации практико-ориентированного образования в высшей школе, по мнению Т. В. Клеветовой является связь с работодателями для того, чтобы студенты в системе непрерывного образования, а не только в период погружения в преподавательскую деятельность при прохождении педагогической практики могли изучать реализуемые на практике методические системы и стиль работы педагогов для дальнейшего сознательного и самостоятельного проектирования образовательного процесса, направленного на формирование личностного и предметного опыта учащихся [22].

Л. Е. Солянкина утверждает, что на эффективность развития у студентов профессиональной компетентности влияют:

- педагоги предметники, которые, передавая студентам профессионально важные знания, создают встречные информационные потоки между вузом и студентом;
- педагоги-тьюторы, организующие работу студентов на практикумах;

– представители баз практик и наставники, которые, раскрывая перед студентами особенности профессии, ориентируют их на практическую применимость формируемых профессиональных компетенций;

– информационные технологии и технические средства обучения, обеспечивающие условия для самостоятельной адаптации студентов в профессиональной среде и постоянное воспроизводство знаний, развитие профессиональных компетенций у всех субъектов практико-ориентированной образовательной среды за счет их постоянного взаимодействия друг с другом в условиях специально организованной квазипрофессиональной деятельности;

– предметы труда, рабочее место, материально-техническая база партнерской организации, которые, создавая реальные условия будущей профессиональной деятельности, выступают стимулами преодоления стрессовых ситуаций, связанных с вхождением в профессию [39].

Описываемая Л. Е. Солянкиной практико-ориентированная образовательная среда предполагает взаимодействие и взаимовлияние всех субъектов и объектов профессиональной подготовки, как в вузе, так и в общеобразовательных школах, при прохождении студентами практики.

## **2 Опытнo - экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога в практико-ориентированном подходе**

### **2.1 Новый модульный подход к построению учебного процесса бакалавров для формирования профессиональных компетенций**

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования третьего поколения (бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. N 1426, содержит требования к результатам освоения программы бакалавриата, требования к структуре программы бакалавриата.

Так, согласно требованиям к результатам освоения программы бакалавриата, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК) [43]. По требованиям данного ФГОСа, выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата - это четыре вида деятельности: педагогическая, проектная, исследовательская, культурно-просветительская [43] (рис. 1). Собственно на формирование данных профессиональных компетенций бакалавра – будущего педагога направлена разработка нового модульного подхода к построению учебного процесса бакалавров в данной диссертационной работе.

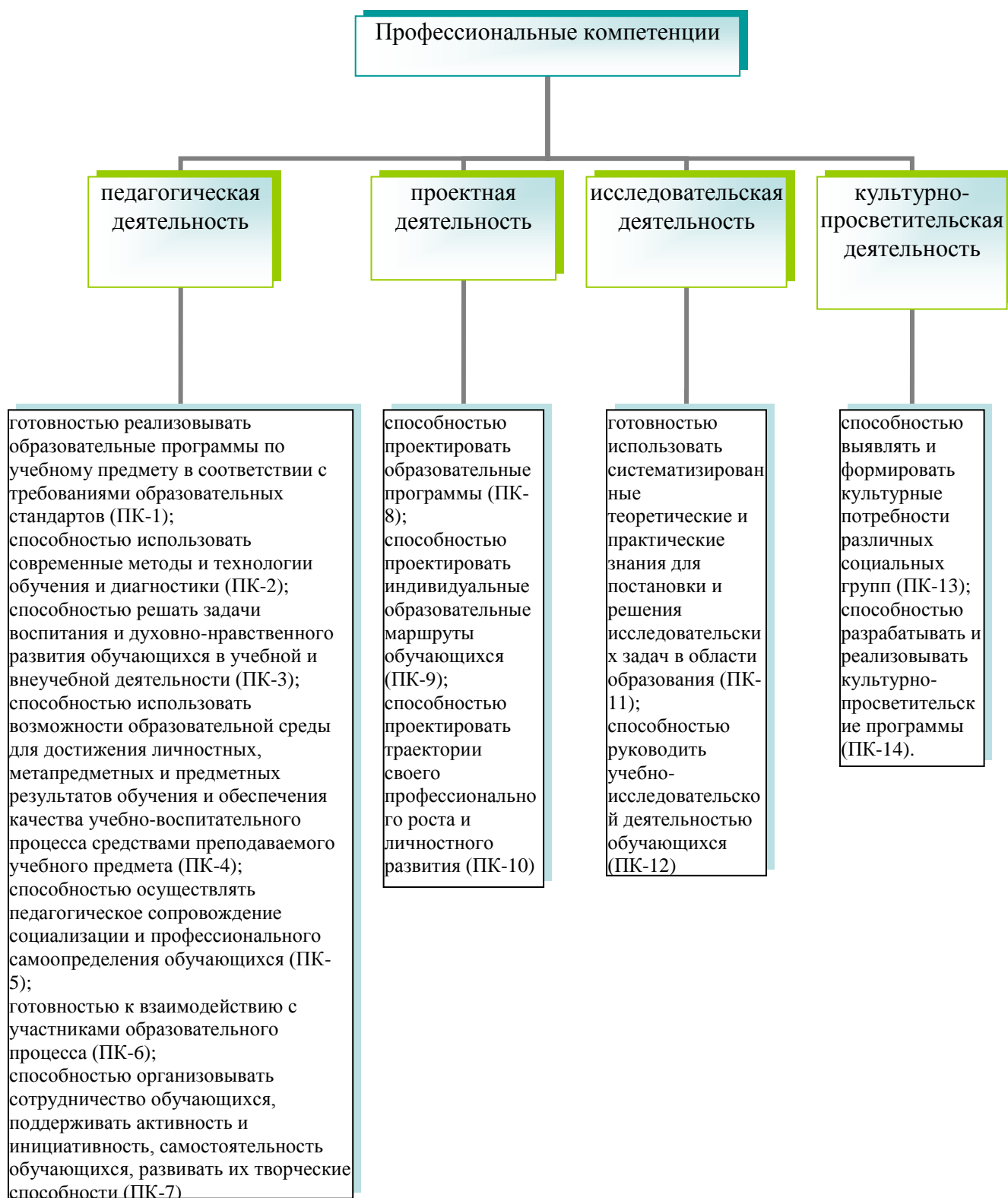


Рисунок 1 – Профессиональные компетенции бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», согласно ФГОС

Программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» формируется учебной организацией в зависимости от видов учебной деятельности и требований к результатам освоения образовательной программы:

1) ориентированной на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (так называемая, программа академического, или – обычного, бакалавриата);

2) практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (так называемая, программа прикладного бакалавриата) [43].

Срок получения образования по программе бакалавриата в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, вне зависимости от применяемых образовательных технологий составляет 4 года (1-й, 2-й, 3-й, 4-й курсы).

Структура программы бакалавриата включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную) [42]. Это обеспечивает возможность реализации программ бакалавриата, имеющих различную направленность (профиль) образования в рамках одного направления подготовки (направленность, профиль программы).

Объем программы академического (обычного) бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» составляет 240 зачетных единиц (з.е.).

Обучение по программе академического (обычного) бакалавриата состоит из двух основных частей (рис. 2): из базовой части (направлена на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций) и вариативной части (направлена на формирование профессиональных компетенций).

4 года	Базовая часть	ОК + ОПК	240 з.е.
	Вариативная часть	ПК	

Рисунок 2 – Обучение по программе академического (обычного) бакалавриата

Обучение по программе прикладного бакалавриата отличается от обучения по программе академического (обычного) бакалавриата (рис. 3). В данном случае обучение состоит из базовой части, вариативной части, практики и Государственной итоговой аттестации. На прохождение всех учебных дисциплин в программе прикладного бакалавриата приходится 189 зачетных единиц, на практику – 45 зачетных единиц, на ГИА – 93 зачетные единицы.

4 года	Базовая часть	ОК + ОПК	Дисциплины – 189 з.е. Практики – 45 з.е. ГИА – 93 з.е.
	Вариативная часть	ПК	
	Практики	ПК	
	Государственная итоговая аттестация		

Рисунок 3 – Обучение по программе прикладного бакалавриата

Согласно ФГОС, программа бакалавриата состоит из следующих блоков:

Блок 1 «Дисциплины (модули)», который включает дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы, и дисциплины (модули), относящиеся к ее вариативной части.

Блок 2 «Практики», который в полном объеме относится к вариативной части программы.

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация», который в полном объеме относится к базовой части программы и завершается присвоением квалификации, указанной в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования, утвержденном Министерством образования и науки Российской Федерации [43].

Модульная система обучения в академическом (обычном) и прикладном бакалавриате существенно отличается (рис. 4).



Рисунок 4 – Модульная система обучения в академическом (обычном) бакалавриате

В системе обучения в академическом (обычном) бакалавриате модули последовательно сменяют друг друга (рис. 4), при этом завершающим является модуль «Практики», в рамках которого предусмотрено формирование всех трех видов компетенций бакалавров (ОК, ОПК, ПК).

В системе обучения в прикладном бакалавриате модули пересекаются между собой и, что самое главное, модуль «Практики» пронизывает все остальные модули и тесно с ними взаимосвязан (рис. 5). Практика распределяется равномерно в течение всего периода обучения. Например, ее периодичность может составлять один раз в неделю.



Рисунок 5 – Модульная система обучения в прикладном бакалавриате

Подобное интенсивное распределение практики в модульной системе обучения в прикладном бакалавриате создает оптимальные условия для получения учащимися практических умений и опыта.

Разработка методики формирования профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога была осуществлена на основе практико-ориентированного подхода и в рамках модульной системы обучения.

Как было заявлено выше, в системе обучения в прикладном бакалавриате модули пересекаются между собой и, что самое главное, модуль «Практики» пронизывает все остальные модули, тесно с ними взаимосвязан (рис. 5). Практика распределяется равномерно в течение всего периода обучения. Предложена ее периодичность – один раз в неделю. Именно такое интенсивное распределение практики в модульной системе обучения в прикладном бакалавриате создает оптимальные условия для формирования профессиональных компетенций бакалавров – будущих педагогов в педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности.

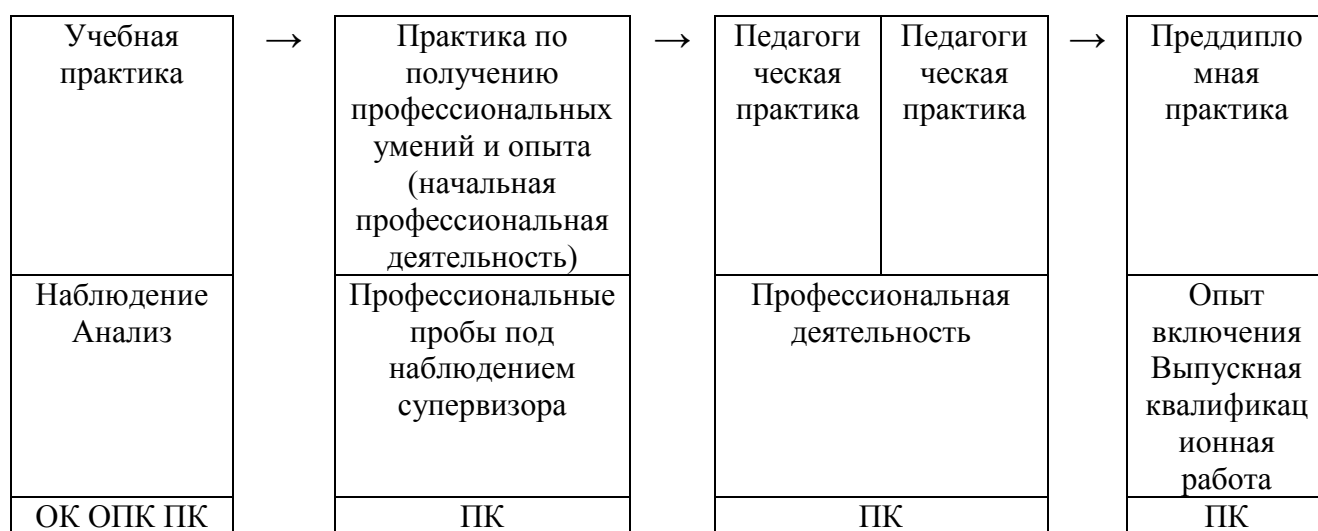


Рисунок 6 – Структура модуля М5 («Практика») в системе обучения в прикладном бакалавриате

Более детально структура пятого модуля в прикладном бакалавриате («Практика») представлена на (рис. 6). В системе обучения в прикладном бакалавриате данный модуль нацелен на формирование у бакалавров профессиональных компетенций (ПК).

В прикладном бакалавриате предусмотрено проведение практики разного вида:

– учебная практика, в рамках которой деятельность бакалавров составляет преимущественно наблюдение и анализ (в ходе данного вида практики предусмотрено развитие у бакалавров общепрофессиональных, общекультурных, профессиональных компетенций);

– практика по получению профессиональных умений и опыта (начальная профессиональная деятельность), в рамках которых предусмотрены профессиональные пробы под обязательным наблюдением супервизора, что направлено на развитие профессиональных компетенций;

– педагогическая практика, в рамках которой предусмотрено «погружение» бакалаврами в профессиональную деятельность, что направлено на развитие профессиональных компетенций;

– преддипломная практика, в рамках которой предусмотрен опыт включения бакалавров в профессиональную деятельность и выполнение выпускной работы, что направлено на развитие профессиональных компетенций.

В системе обучения в прикладном бакалавриате осуществляется увеличение доли практики с 1-го по 4-й курс до 45-ти зачетных единиц.

## **2.2 Анализ результатов исследования сформированности профессиональной компетентности бакалавров – будущих педагогов СФУ ИППС**

В Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского Федерального Университета (СФУ ИППС), на уровне бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» реализуются программы разной ориентированности: академический (обычный) и прикладной бакалавриат.

Так, академический бакалавриат в данном учреждении представлен специализацией «Педагогическое образование» (разработчики: О. Г. Смолянинова, И. А. Ковалевич, О. А. Иманова, Т. В. Седых).

Форма обучения: заочная.

В качестве цели (миссии) данной программы заявлено: подготовка компетентных педагогических кадров для системы образования, обладающих необходимым уровнем общей культуры личности; имеющим представление о естественнонаучной картине мира и науке как специфической сфере человеческой деятельности; направленных на непрерывное профессиональное самосовершенствование и самообразование; способных к осуществлению продуктивной профессионально-педагогической деятельности в соответствии с особенностями современного этапа развития системы образования и предъявляемыми нормативно-правовыми требованиями к организации образовательного процесса; свободно ориентирующихся в современном информационном пространстве и особенностях его использования в условиях системы образования.

Срок освоения: 4,5 года.

Общая трудоемкость: 240 з.е.

Конкурентные преимущества для выпускника: выпускники востребованы в организациях и учреждениях системы общего образования, начального профессионального образования, дополнительного образования, организациях социальной сферы и сферы культуры.

Трудоустройство: выпускники по данному направлению подготовки могут осуществлять профессиональную деятельность в различных организациях и учреждениях системы общего образования, начального профессионального образования, дополнительного образования, организациях



и учреждениях социальной сферы и сферы культуры, имеющих потребность в педагогических кадрах с данным уровнем квалификации для замещения должностей педагога, учителя, организатора, методиста и т.д.

В рамках данной программы реализуются следующие задачи:

- формирование готовности бакалавра к продолжению профессионального образования и непрерывному профессиональному развитию в ходе последующей практической деятельности;
- формирование готовности к реализации педагогической, проектной, исследовательской деятельности в сфере образования;
- формирование способности к использованию в собственной профессиональной деятельности информационно-коммуникационных технологий.

Пример программы прикладного бакалавриата в данном учебном заведении – это специализация «Тьютор» (разработчики: О. Г. Смолянинова, Н. В. Бекузарова, Е. В. Ермолович, Т. В. Седых).

Форма обучения – очная.

В качестве цели (миссии) данной программы заявлено: подготовка для образовательных организаций Красноярского края квалифицированных тьюторов, способных обеспечивать индивидуализацию образования.

Срок освоения – 4 года.

Общая трудоемкость – 240 з.е.

В процессе реализации программы бакалавриата используется электронное обучение и дистанционные технологии (использование системы электронного обучения e.sfu-kras.ru и «Личного кабинета студента», представленного в электронно-образовательном пространстве СФУ).

Конкурентные преимущества для выпускника – данная программа имеет актуальную направленность и уникальный формат обучения. Программа создана в процессе сотрудничества с работодателями, учитывает современное состояние педагогической науки и её ведущие тренды. Содержание программы соответствует насущным потребностям работодателей, что позволяет выпускникам быстро включиться в рабочие процессы образовательных организаций.

Трудоустройство: выпускники по данному профилю подготовки могут осуществлять профессиональную деятельность в должности тьютора в различных организациях и учреждениях системы дошкольного, общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования.

Именно студенты прикладного бакалавриата приняли участие в исследовании в качестве экспериментальной группы, результаты исследования приводятся ниже. Со студентами прикладного бакалавриата СФУ ИППС была апробирована модель формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета.

На базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ им. Астафьева) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» реализуется программа по профилю «Дошкольное образование».

Форма обучения очная/заочная.

Нормативные сроки обучения 4 года / 5 лет.

Цель программы: подготовка высококвалифицированных педагогов дошкольного образования.

Программа предусматривает развитие способности эффективно решать профессиональные задачи: изучения возможностей, потребностей, достижений детей и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных образовательных маршрутов; организации образования дошкольников с использованием технологий, соответствующих их возрастным особенностям; организации взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач обучения, воспитания, развития и просвещения; использования возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования; решения исследовательских задач в области науки и образования; использования в профессиональной деятельности методов научного познания; осуществления профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Структура основной профессиональной образовательной программы включает следующие блоки:

- дисциплинарный (базовая и вариативная части),
- практики (вариативная часть),
- государственная итоговая аттестация (базовая часть),
- факультативы (вариативная часть).

Содержание дисциплинарного и факультативного блоков сгруппировано в модулях: общекультурные основы профессиональной деятельности, основы медицинских знаний и здорового образа жизни, теоретические основы профессиональной деятельности, научные основы учебно-профессиональной деятельности, педагогические основы профессиональной деятельности, психологические основы профессиональной деятельности, методические основы профессиональной деятельности, теория и практика инклюзивного образования, профилактика экстремизма.

Итоговая государственная аттестация выпускников направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям ФГОС ВПО. Итоговая государственная аттестация включает защиту выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы), а также государственный экзамен.

В качестве контрольной группы для исследования выступили студенты академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева, так как в Сибирском федеральном университете по направлению «Педагогическое образование», в очной форме был представлен лишь прикладной бакалавриат.

Объем выборки исследования составил 40 чел. (бакалавров – будущих педагогов).

Из них 20 человек составили группу студентов прикладного бакалавриата, обучающихся в Сибирском федеральном университете, в институте педагогики, психологии и социологии, по направлению обучения «Тьютор» (экспериментальная группа).

Вторую группу составили 20 человек – студенты академического (обычного) бакалавриата, обучающихся в Красноярском государственном педагогическом университете имени Астафьева Виктора Петровича, по направлению обучения «Дошкольное образование».

При проведении исследования в качестве инструментария была использована адаптированная под бакалавров педагогики Сибирского федерального университета модель «Критериальной карты оценивания уровня сформированности компетенции» Л. В. Шкериной, профессора Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ им. Астафьева) [49] [50]. Было проведено исследование сформированности двух профессиональных компетенций компетентности бакалавров – будущих педагогов (см. Приложения):

– ПК-1: готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

– ПК-8: способность проектировать образовательные программы.

При оценке каждой из названных профессиональных компетенций отдельно анализировались три основных компонента (аспекта): когнитивный, праксиологический, аксиологический.

Следуя принятому подходу, в структуре компетенций ФГОС ВО 3++ [43], описанных с позиций категории «готовность», мы, вслед за Л. В. Шкериной [49] [50], выделяем следующие их характеристические элементы:

– знания в сфере реальных объектов, по отношению к которым вводится компетенция; знания в области методов, способов и приемов деятельности в сфере данной компетенции (когнитивный компонент);

– умения, навыки и способы деятельности в сфере компетенции; минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере компетенции; самоконтроль деятельности в сфере компетенции и ее результата: планирование, контроль за выполнением плана (праксиологический аспект);

– отношение к деятельности в сфере компетенции и ее результату (проявление интереса, активности, организованности и ориентированности на получение результата; понимание значения результата и его самооценка) (аксиологический аспект).

Оценивание уровня сформированности компетенции студента проводилось, в соответствии с методикой Л. В. Шкериной [49] [50], по каждому показателю критерия в баллах:

– базовый уровень – 3 балла;

– продуктивный уровень – 4 балла;

– креативный уровень – 5 баллов.

1. Базовый уровень: студент владеет основными понятиями в сфере компетенции; знает основные методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции; умеет находить решения основных задач в сфере компетенции при наличии заданных типовых условий; понимает важность умений находить решения основных задач в сфере компетенции для успешности человека в жизни и будущей профессии; мотивирован на решение типовых задач в сфере компетенции.

2. Продуктивный уровень: студент владеет понятиями в сфере компетенции; знает методы, способы и приемы деятельности в сфере компетенции; умеет находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации; понимает важность умений находить эффективные решения основных задач в сфере компетенции в условиях нестандартной ситуации для успешности в жизни и будущей профессии; мотивирован на результативное решение задач из сферы компетенции.

3. Креативный уровень: студент имеет инновационные знания в сфере компетенции; знает методы, способы и приемы деятельности, необходимые для решения инновационных задач в сфере компетенции; умеет находить решения инновационных задач и новые решения традиционных задач в сфере компетенции; понимает важность таких умений для успешной жизни и профессиональной деятельности; мотивирован на поиск новых эффективных решений задач в сфере компетенции.

Для получения балльной оценки уровня сформированности каждого компонента профессиональной компетенции складываются баллы, полученные студентом по каждому показателю критериев его сформированности, далее полученная сумма делится на количество этих показателей. Согласно инструкции к данной методике Л. В. Шкериной, полученное число округлялось до целого по математическому правилу округления чисел. Полученное целое число являлось балльной оценкой уровня сформированности отдельного компонента профессиональной компетенции. Для получения балльной оценки общего уровня сформированности профессиональной компетенции студента суммировались баллы студента по всем показателям критериев сформированности всех элементов, и делилось на общее количество их показателей. На основании этой шкалы оценивался не только уровень сформированности компетенции студента по каждому отдельному критерию, но и по каждому компоненту компетенции и компетенции студента в целом.

В таблице 1 Приложения Б представлены результаты по группе студентов прикладного бакалавриата, обучающихся в СФУ ИППС (экспериментальная группа). В таблице 2 Приложения Б представлены результаты по группе студентов академического бакалавриата, обучающихся в КГПУ им. Астафьева.

Ниже для наглядности представлены иллюстрированные результаты полученных данных.

У студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС профессиональная компетенция «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) сформирована на базовом уровне у 5 %. На продуктивном уровне данная компетенция сформирована у 70%, на креативном уровне – у 25% студентов (рис. 7).

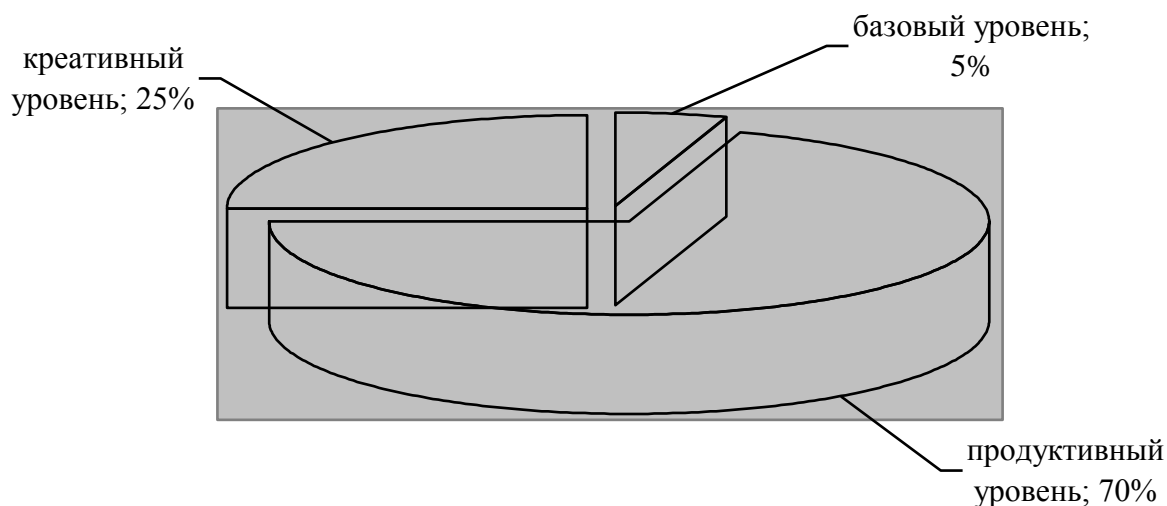


Рисунок 7 – Уровень сформированности профессиональной компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, в %

У студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева профессиональная компетенция «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) сформирована на базовом уровне у 35%, на продуктивном уровне - у 60%, на креативном уровне – у 5% (рис. 8).

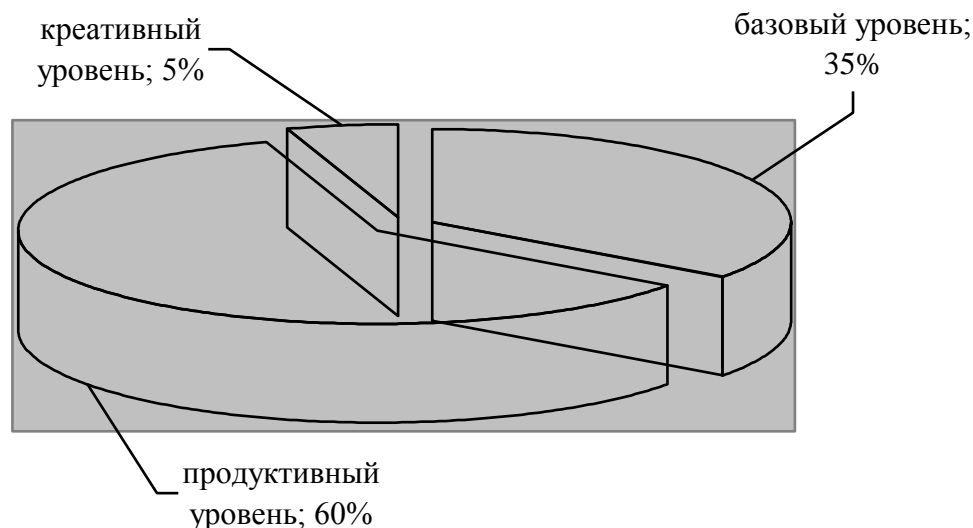


Рисунок 8 – Уровень сформированности профессиональной компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева, в %

Ниже на (рис. 9) представлены результаты уровня сформированности отдельных компонентов компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1).

Так, у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС базовый уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной компетенции был выявлен у 14%, продуктивный уровень у 48%, креативный уровень выявлен у 38%.

Праксиологический компонент данной профессиональной компетенции сформирован на базовом уровне у 18% студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, на продуктивном уровне – у 40%, на креативном уровне – у 42%.

Третий аксиологический компонент (ПК-1) сформирован на базовом уровне у 16% студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, на продуктивном уровне – у 50%, на креативном уровне – у 34%.

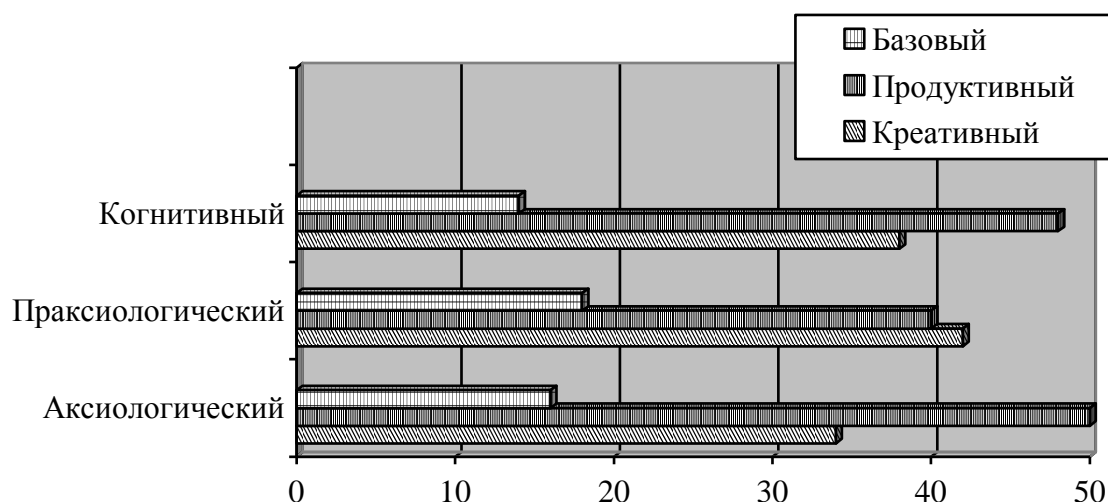


Рисунок 9 – Уровень сформированности отдельных компонентов компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, в %

Для сравнения приведем подробнее результаты исследования сформированности отдельных компонентов профессиональной компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева (рис. 10).

У студентов контрольной группы базовый уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной компетенции (ПК-1) был выявлен у 42% студентов, продуктивный уровень выявлен у 36%, креативный уровень выявлен у 38%.

Праксиологический компонент данной профессиональной компетенции сформирован на базовом уровне у 46% студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева, на продуктивном уровне – у 34%, на креативном уровне – у 20%.

Третий аксиологический компонент (ПК-1) сформирован на базовом уровне 50% студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева, на продуктивном уровне – у 28%, на креативном уровне – у 22%.

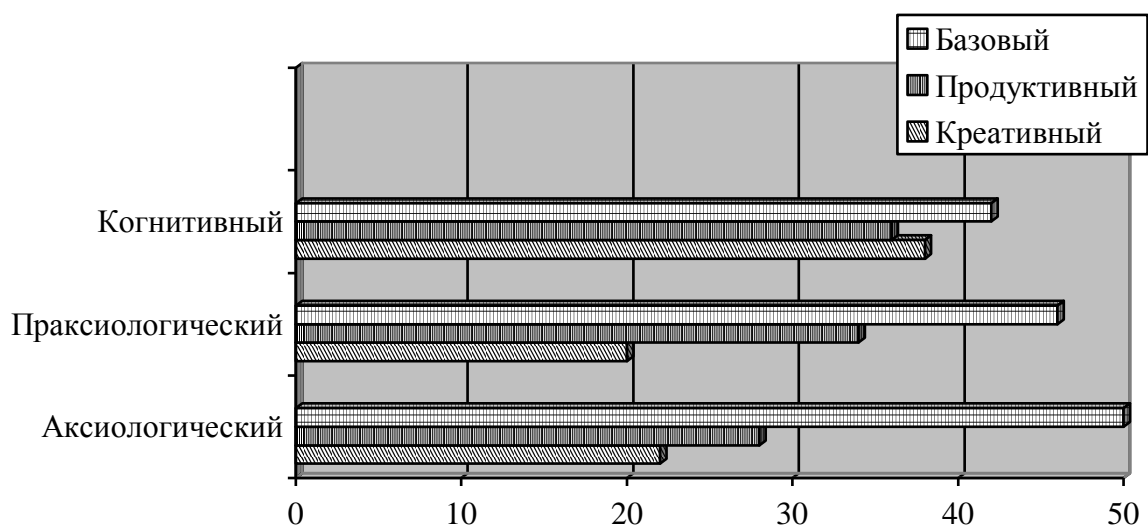


Рисунок 10 – Уровень сформированности отдельных компонентов компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева, в %

На (рис.11) ниже представлены результаты сравнения сформированности отдельных компонентов профессиональной компетенции «Готов реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК – 1) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС и у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева. На диаграмме показатели отражены в средних баллах по выборке.

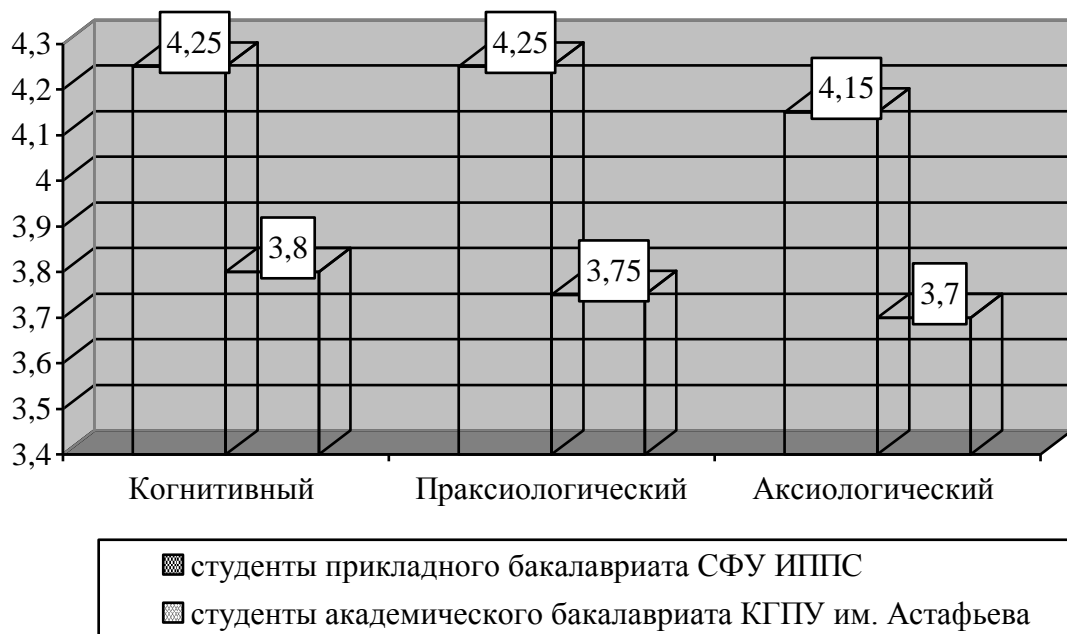


Рисунок 11 – Сформированность отдельных компонентов профессиональной компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) у всех студентов, в средних баллах по выборке



Так, показатели когнитивного компонента профессиональной компетенции у студентов СФУ ИППС составляет 4,25, в свою очередь у студентов КГПУ им. Астафьева данный показатель составляет 3,8.

Показатели праксиологического компонента профессиональной компетенции у студентов СФУ ИППС составляют 4,25, у студентов КГПУ им. Астафьева 3,75.

В свою очередь аксиологический компонент профессиональной компетенции у студентов СФУ ИППС 4,15, у студентов КГПУ им. Астафьева он составил 3,7.

Благодаря наглядной диаграмме, мы можем сделать вывод о том, что компоненты профессиональной компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК – 1), такие как, когнитивный, праксиологический и аксиологический у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС находятся на более высоком уровне, чем у студентов академического (обычного) бакалавриата студентов КГПУ им. Астафьева.

Далее приведем результаты исследования сформированности профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов прикладного и академического бакалавриата.

У 76% студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС данная компетенция сформирована в целом на продуктивном уровне. На креативном уровне данная компетенция сформирована у 24% (рис. 12).

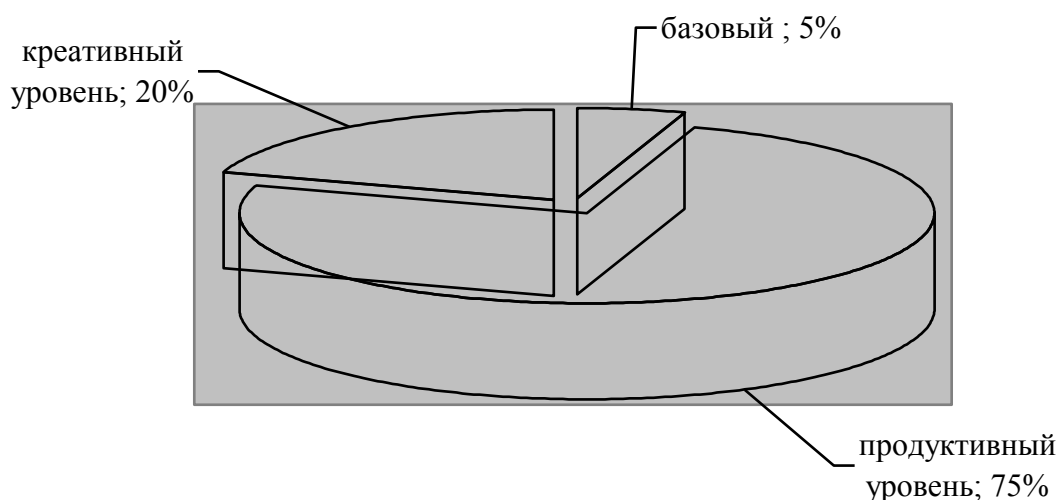


Рисунок 12 – Уровень сформированности профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, в %

У студентов академического бакалавриата КГПУ им. Астафьева профессиональная компетенция «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) сформирована на базовом уровне 36%, на продуктивном уровне – у 60%, на креативном уровне – 4% студентов (рис. 13).

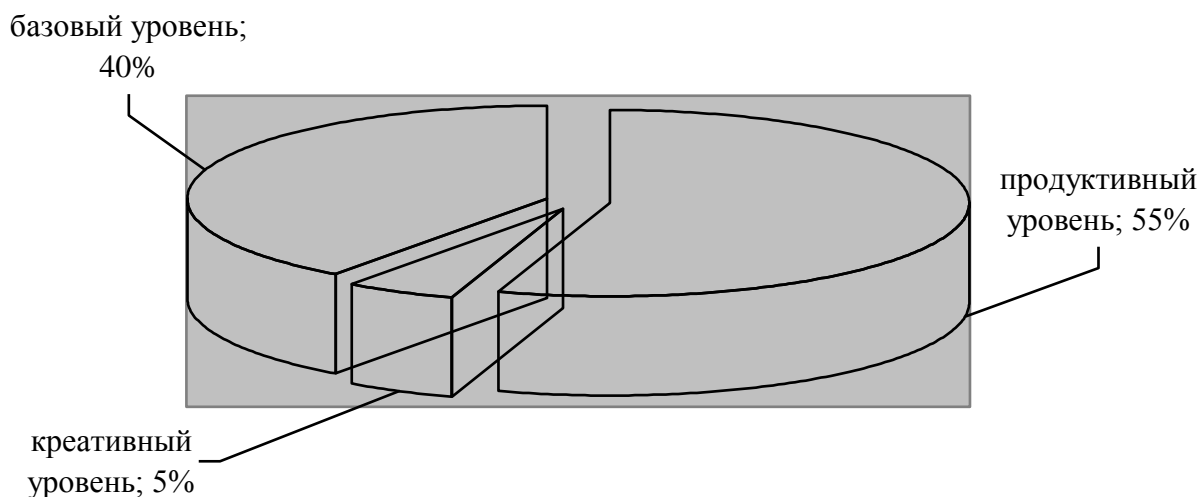


Рисунок 13 – Уровень сформированности профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов академического бакалавриата КГПУ им. Астафьева, в %

На (рис.14) ниже представлены результаты сравнения сформированности отдельных компонентов профессиональной компетенции.

У студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС базовый уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) был выявлен у 10%, продуктивный уровень выявлен у 54%, креативный уровень выявлен у 36%.

Праксиологический компонент данной профессиональной компетенции сформирован на базовом уровне у ИППС 14% студентов прикладного бакалавриата СФУ, на продуктивном уровне – у 46%, на креативном уровне – у 40%.

Третий аксиологический компонент (ПК-8) сформирован на базовом уровне у 10% студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, на продуктивном уровне – у 54%, на креативном уровне – у 36%.

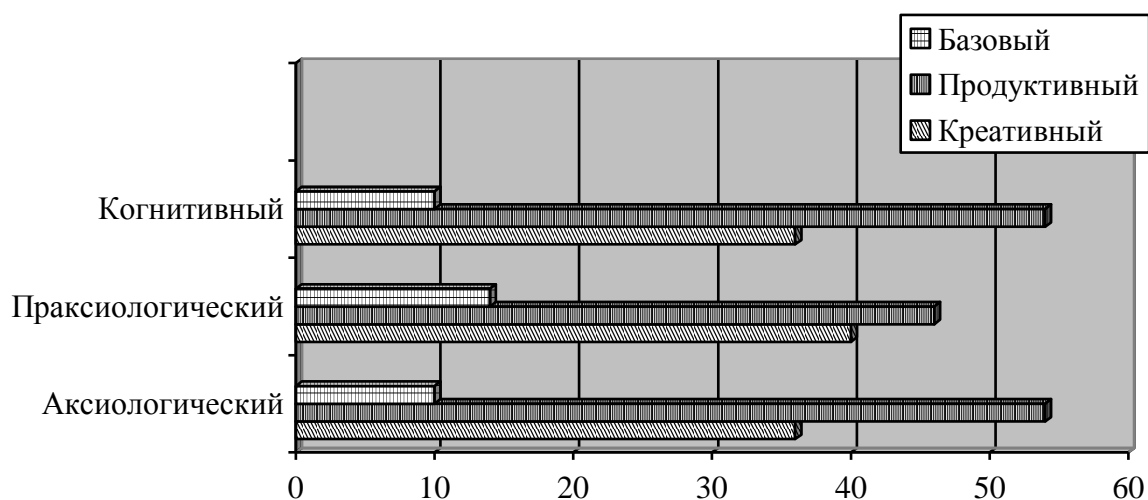


Рисунок 14 – Уровень сформированности отдельных компонентов компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС, в %

Для сравнения приведем подробнее результаты исследования сформированности отдельных компонентов профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева (рис. 15).

У студентов академического бакалавриата КГПУ им. Астафьева базовый уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной компетенции (ПК-8) был выявлен у 46%, продуктивный уровень выявлен у 32%, креативный уровень выявлен у 22%.

Праксиологический компонент данной профессиональной компетенции сформирован на базовом уровне у 40% студентов академического бакалавриата КГПУ им. Астафьева, на продуктивном уровне – у 38%, на креативном уровне – у 22%.

Третий аксиологический компонент (ПК-8) сформирован на базовом уровне 52% студентов академического бакалавриата КГПУ им. Астафьева, на продуктивном уровне – у 36%, на креативном уровне – у 12%.

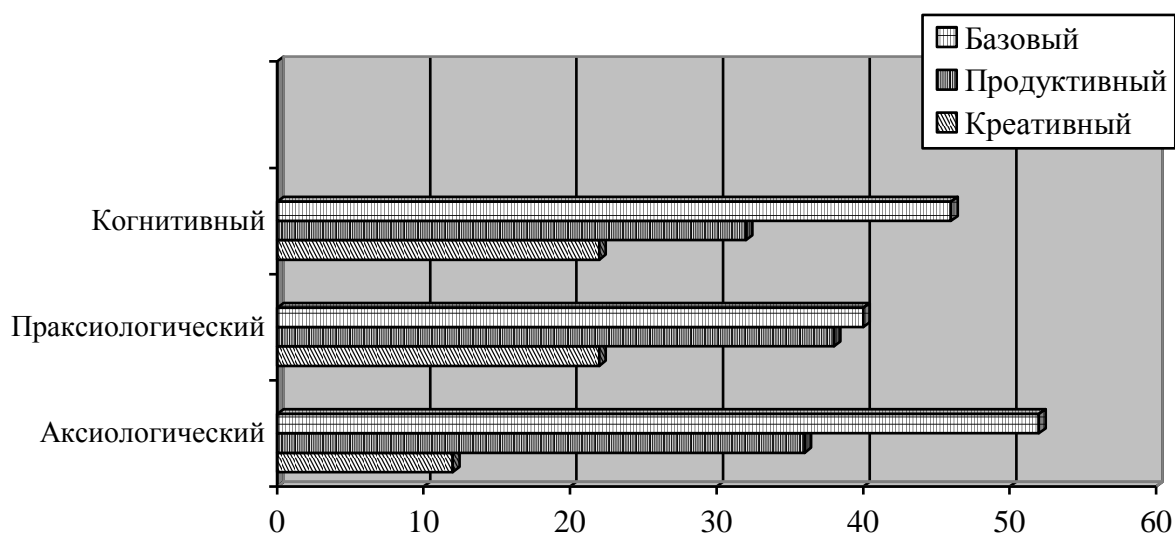


Рисунок 15 – Уровень сформированности отдельных компонентов компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева, в %

На (рис. 16) ниже представлены результаты сравнения сформированности отдельных компонентов профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС и у студентов академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева. На диаграмме показатели отражены в средних баллах по выборке.

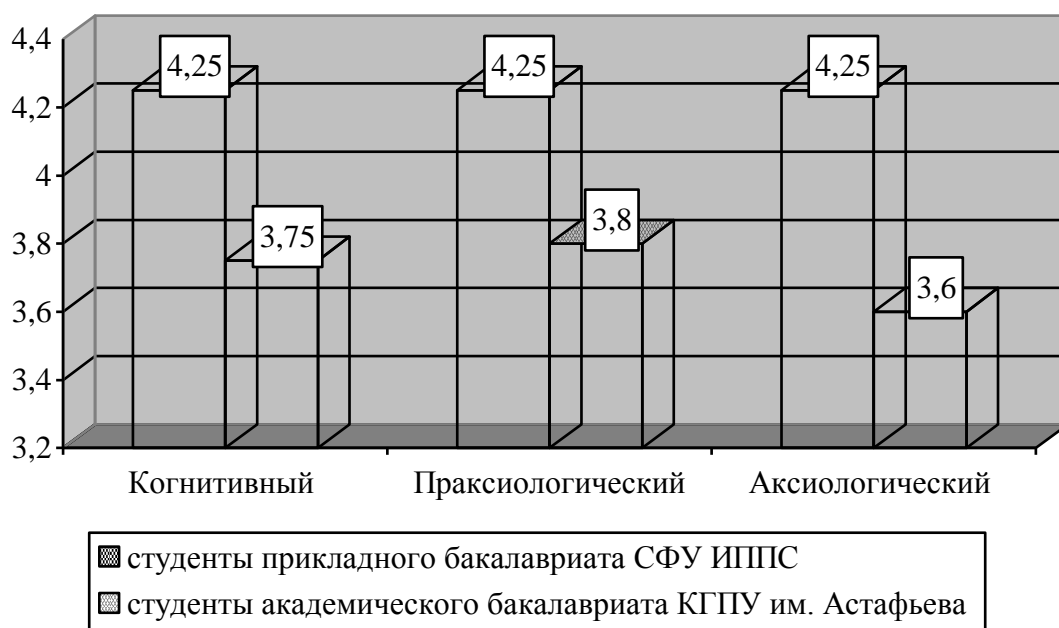


Рисунок 16 – Сформированность отдельных компонентов профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) у студентов, в средних баллах по выборке

Так, показатели когнитивного компонента профессиональной компетенции у студентов СФУ ИППС составляет 4,25, в свою очередь у студентов КГПУ им. Астафьева данный показатель составляет 3,75.

Показатели праксиологического компонента профессиональной компетенции у студентов СФУ ИППС составляют 4,25, у студентов КГПУ им. Астафьева 3,8.

В свою очередь аксиологический компонент профессиональной компетенции у студентов СФУ ИППС 4,25, у студентов КГПУ им. Астафьева он составил 3,6.

Благодаря наглядной диаграмме, мы можем сделать вывод о том, что компоненты профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8), такие как, когнитивный, праксиологический и аксиологический у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС находятся на более высоком уровне, чем у студентов академического (обычного) бакалавриата студентов КГПУ им. Астафьева.

Полученные данные позволяют говорить о том, что практики формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета более эффективны, чем условия бакалавриата академического (обычного). Таким образом, апробация разработанной модели формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета была успешной, и ее результаты позволяют сделать соответствующие методические рекомендации.

### **2.3 Методические рекомендации формирования профессиональной компетентности бакалавров педагогического направления в условиях практико-ориентированной среды университета**

Главная задача практико-ориентированной подготовки бакалавров педагогического направления – это обучение деятельности будущего преподавателя, предполагающее овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте педагога, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

При проектировании каждого модуля должна быть существенно увеличена доля практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы, осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной лабораторно-учебной среде через практикумы и в условиях реальной образовательной организации. При этом каждый модуль – это комплексная единица, состоящая из теории и практикумов, направленных на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога.

Обозначим основные принципы организации работы по формированию профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в условиях практико-ориентированной среды университета:

- ориентация на профессиональный стандарт педагога;
- модульность построения обучения;
- академическая свобода выбора индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающаяся содержательными и технологическими составляющими;
- разнообразие распределенных и концентрированных практик (которые встроены в учебные дисциплины модельной практики, практики-пробы, проектной практики, практики-погружения);
- сетевые формы реализации практик и проектов (тесная связь учреждений образования разного уровня);
- инновационные формы государственной итоговой аттестации (комплексный экзамен, независимая экспертиза образовательных результатов, межмодульный/ междисциплинарный проект, защита практико-ориентированного проекта).

Так, важное первое отличие практико-ориентированной модели подготовки будущих педагогов состоит в её ориентированности на планирование конкретных образовательных результатов студентов. Вторым отличием модели является её ориентированность на индивидуальную деятельность студента. Третье отличие данной модели – событийная организация образовательного процесса, основанная на взаимодействии учебных и социальных событий, выступающих не только средством фиксации и оформления достигнутых образовательных результатов, но и источником образовательного запроса студента, его мотивации на овладение новыми образовательными результатами или углубление уже полученных.

Распределение практики в течение всего периода обучения должно быть равномерным. Оптимальным считаем периодичность практики один раз в неделю. Подобное интенсивное распределение практики в модульной системе обучения в прикладном бакалавриате создаст наиболее оптимальные условия для формирования профессиональных компетенций бакалавров – будущих педагогов.

В прикладном бакалавриате модуль «Практики» должен не сопровождать, а буквально пронизывать все остальные модули, тесно с ними переплетаться.

Обязательным является в прикладном бакалавриате проведение практики разного вида.

Во-первых, это поведение учебной практики, когда студенты в основном наблюдают за педагогическим процессом и анализируют его.

Во-вторых, это проведение практики по получению профессиональных умений и опыта. Во время этого вида практики студентам дается возможность проводить профессиональные пробы под обязательным наблюдением супервизора (в его роли выступает специально обученный сопровождающий).

образовательного маршрута студента опытный учитель школы). Такая практика, по сути, представляет начальную профессиональную деятельность.

В-третьих, это проведение практики педагогической, когда студенты полностью погружаются в профессиональную педагогическую деятельность.

В-четвертых, это преддипломная практика, предоставляющая студентам возможность включения в профессиональную деятельность и выполнение выпускной работы.

На материале изучения модулей в период практики в школах студент совместно с супервизором и руководителем практики от вуза открывает и апробирует логику проектной деятельности. Первые профессиональные пробы реализуются в модельном имитационном режиме в вузе. Процесс освоения логики проектных проб осуществляется по следующей схеме: «замысел – реализация – образовательный результат по разным направлениям – обучение, воспитание, развитие (согласно профессиональному стандарту педагога и ФГОС ВО 3++)» [32, с. 30-31].

Организация всех видов практики студентов на материале дисциплин и практикумов модулей обеспечивает открытие студентами проектной логики организации учебной и воспитательно-развивающей деятельности учащихся, переход от действия по плану к проектному действию, которое соответствует следующим проектным принципам [32, с. 28]:

- диалогичность во взаимодействии с учащимися;
- работа с открытыми поисковыми проблемными ситуациями и обозначенными задачами на материале учебных предметов;
- вариативность содержания для разворачивания различных логик открытия новых знаний;
- прогнозирование педагогом логики рассуждения детей и рисков, а также техник построения методов управления диалогом для их продуктивного преодоления;
- субъектность педагога и учеников во взаимодействии как партнеров по совместному поиску.

Программа практик всех модулей должна включать их разные виды, реализуемые на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня (общего, высшего и среднего профессионального образования). Таким образом, сетевая форма организации практики обеспечит освоение студентами различных видов профессиональной деятельности педагога в соответствии с ФГОС третьего поколения.

В соответствии с замыслом модели формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета необходимо обеспечивать освоение студентами следующих видов деятельности (рис. 17):

- проектирование в течение всего обучения собственного учебно-профессионального пути развития и перепроектирование его по результатам реализации профессиональных проб на практике;

- проектирование уроков и занятий и их перепроектирование в логике деятельностного подхода по результатам реализации на практике в школах;
- организация наблюдения за процессами развития коллектива в целом и отдельного ребенка в частности в учебной, воспитательно-развивающей и других видах деятельности детей;
- организация учебного сотрудничества, продуктивной и понимающей коммуникации в учебной, воспитательно-развивающей и других видах деятельности детей на практике;
- организация консультирования и сопровождения детей и родителей в образовательном процессе, мониторинга образовательных результатов на практике [32].

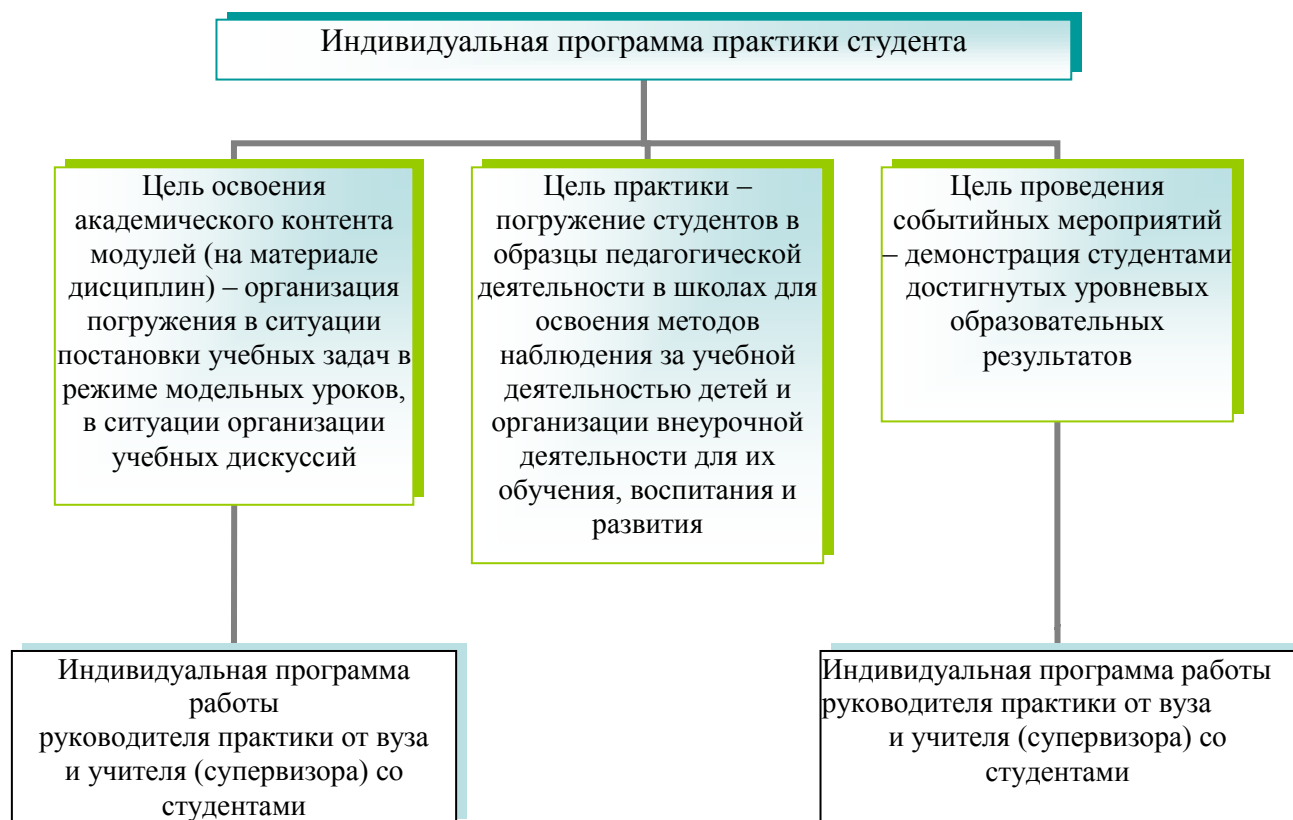


Рисунок 17 – Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета

Приведем набор учебно-практических задач студенты должны осваивать в рамках дисциплин модулей:

- создание индивидуального портфолио для оформления, презентации и анализа достигнутых на материале модулей образовательных результатов;
- проектная проба организации учебной (познавательной) деятельности для достижения целей развития (в модельном режиме);
- проба педагогического действия совместно с руководителем практики по разработке и проведению внеурочных воспитательно-развивающих мероприятий;



– проба проведения наблюдения за разными видами деятельности учащихся и индивидуальным самочувствием ученика согласно предложенной системе критериев наблюдения в дневнике практики в логике деятельностного подхода и системе критериев, разработанной в модельном режиме на материале дисциплин профессиональных модулей.

Перечислим виды самостоятельной работы бакалавров – будущих педагогов, которые рекомендованы для проведения во время практики разного типа. Данные виды работ как раз и направлены на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

В рамках учебной практики предлагается самостоятельная работа на отбор и анализ педагогической и методической литературы, представление результата в виде реферата, доклада, сообщения, эссе. Для мотивации бакалавров и овладения ими профессионально значимыми умениями выстраивать публичное выступление, ответы на вопросы аудитории организовываются конкурсы рефератов, докладов. Здесь оцениваются качество представленной разработки (и ее оформления), презентация, защита, ответы на вопросы. Перечисленные виды работы являются подготовительным этапом к самостоятельному проведению научных исследований (курсовых работ и ВКР).

Во время педагогической практики предлагаются задания по разработке и защите конспектов уроков, внеклассных предметных мероприятий, программ курсов по выбору и элективных курсов (для 10-11 классов), методического и дидактического обеспечения отдельных тем школьного курса, разделов. К этой группе относится также задание, направленное на разработку программы культурно-просветительской работы и культурно-просветительского мероприятия. Результаты этой самостоятельной деятельности бакалавров – будущих педагогов подводятся на конкурсах методических разработок, презентаций. Студенты учатся отбирать материал к урокам и составлять конспекты, методические разработки. Формируются мотивация и интерес к педагогической деятельности, самостоятельность, приемы творческой деятельности. Конкурсы помогают выявить одаренных и талантливых студентов; привлечь студентов к решению актуальных педагогических проблем. В состав жюри привлекаются не только преподаватели и педагоги-практики, но и студенты, что способствует формированию у них приемов оценочной деятельности, которые будут использованы в будущем.

В рамках преддипломной практики проводится работа по написанию выпускных квалификационных работ. Обязательной частью их является опытно-экспериментальный этап, включающий в себя констатирующую и формирующую части.

Дополнительно к традиционным процедурам предзащиты и защиты (или вместо них) можно проводить конкурсы курсовых и выпускных квалификационных работ.

Независимо от вида практики бакалавры проводят выступление с докладом на научно-практической конференции, публикация в сборнике научных работ. Для активизации данного направления на базе вуза ежегодно

проводятся студенческие научно-практические конференции. Кроме того, бакалавры – будущие педагоги регулярно принимают участие в конференциях разного уровня, организуемых другими учебными заведениями.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполнения диссертационной работы были решены все поставленные задачи.

1. Раскрыто содержание понятия профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования. Под компетентностью вслед за А. В. Хуторским мы понимаем уже состоявшееся у обучающегося качество (или их совокупность) и минимальный опыт деятельности в той или иной сфере; обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность обозначает приобретение, преобразование и использование необходимых знаний, которые предполагают активную познавательную деятельность и личностную активность индивида, а также способность реализации на практике конкретных сформированных компетенций. Разница между традиционно признаваемой моделью профессионального образования (знаниево-ориентированной) и моделью нетрадиционной (компетентностно-ориентированной) состоит в личностно- и практико-ориентированной направленности последней. Рассмотренная структурно-функциональная модель профессиональной практико-ориентированной подготовки бакалавра-педагога представляет завершенную и построенную логически структуру, которая состоит из теоретико-методологического, целевого, содержательно-технологического, структурного, результативно-оценочного блоков. В литературных источниках при разработке практико-ориентированного подхода в профессиональной компетентности бакалавра – будущего педагога раскрыт потенциал педагогической практики, профессиональных проб, самостоятельной работы, кейс-метода, практических и лабораторных занятий с использованием инновационных педагогических технологий, ситуаций моделирования, проектирования, творческих заданий, тренингов, деловых и ролевых игр, педагогических мастерских, интерактивных форм семинарских и практических занятий, тесной связи с будущими работодателями.

2. Проанализирован процесс профессиональной подготовки бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета. Апробирована модель формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета. Обучение по программе прикладного бакалавриата отличается от обучения по программе академического (обычного) бакалавриата. В данном случае обучение состоит из базовой части, вариативной части, практики и Государственной итоговой аттестации. На прохождение всех учебных дисциплин в программе прикладного бакалавриата приходится 189 зачетных единиц, на практику – 45 зачетных единиц, на ГИА – 93 зачетные единицы. Модульная система обучения в обычном (академическом) и прикладном бакалавриате существенно отличается. В системе обучения в прикладном бакалавриате модули пересекаются между собой и, что самое главное, модуль

«Практики» пронизывает все остальные модули, тесно с ними взаимосвязан. Практика распределяется равномерно в течение всего периода обучения. Рекомендовано разнообразие распределенных и концентрированных практик (которые встроены в учебные дисциплины модельной практики, практики-пробы, проектной практики, практики-погружения). Программа практик всех модулей включает их разные виды, реализуемые на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня. Сетевая форма организации практики обеспечивает освоение студентами различных видов профессиональной деятельности педагога в соответствии с ФГОС третьего поколения. Подобное интенсивное распределение практики в модульной системе обучения в прикладном бакалавриате создает оптимальные условия для получения учащимися практических умений и опыта.

3. Проведено исследование на оценку сформированности двух профессиональных компетенций и выявление общего уровня профессиональной компетентности бакалавров – будущих педагогов в готовности реализовывать образовательные программы по учебной дисциплине в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1) и способности проектировать образовательные программы (ПК-8) с применением адаптированной для студентов Сибирского федерального университета модели «Критериальной карты оценивания уровня сформированности компетенции» Л. В. Шкериной профессора Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ им. Астафьева). Со студентами прикладного бакалавриата СФУ ИППС была апробирована модель формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета. Полученные данные позволяют говорить о том, что практики формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического направления в практико-ориентированной среде Сибирского федерального университета более эффективны, чем условия бакалавриата академического (обычного). У студентов прикладного бакалавриата профессиональные компетенции сформированы преимущественно на высоком креативном и продуктивном уровне, тогда как у студентов академического бакалавриата преимущественно на более низком базовом уровне, или на продуктивном уровне. Все три компонента профессиональных компетенций (когнитивный, праксиологический, аксиологический) у студентов прикладного бакалавриата СФУ ИППС сформированы на более высоком уровне по сравнению со студентами академического (обычного) бакалавриата КГПУ им. Астафьева.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
2. Арановская И. В. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. - 2002. - № 4.
3. Байбородова Л. В. Взаимодействие педагогического вуза и образовательных организаций / Л.В. Байбородова // Педагогическое образование в системе гуманитарного знания: сборник статей Всероссийского научного конгресса // Приложение № 1 к журналу «Вестник Вятского государственного гуманитарного университета». Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 150–155.
4. Байбородова Л. В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л. В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 47 – 52.
5. Барышникова И. Е. Профессиональная компетентность: виды, структура и современные подходы / И. Е. Барышникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012.
6. Бекоева М.И. Формирование профессиональной компетентности магистранта – будущего педагога на основе практико-ориентированного подхода / М. И. Бекоева // Nauka-rastudent.ru. 2015. No. 3 (15)
7. Бекоева М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2013. № 3. С. 64-69.
8. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8–14.
9. Боровикова А. В. Компетентностная модель профессионального развития педагога / А. В. Боровикова, Е. В. Васильева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014.
10. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. Высшая школа, 1999. – 538 с.
11. Воронин В.Н., Коростелев А.А. Системный подход к управлению качеством подготовки будущих специалистов //Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 25-32.
12. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пос. для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. – 415 с.
13. Гуружапов В.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия

- образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования / В. А. Гуружапов, А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3. С. 143-159.
14. Деркач А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. - Астрахань, 2000 – 328 с.
15. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. - № 4. – С.12.
16. Ермаков Д. С. Компетентностный подход к формированию содержания образования / Д.С. Ермаков, Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М., 2007.
17. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: Учебное пособие. / Н.Ф. Ефремова. – М.: Логос, 2007. – 386 с.
18. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 288 с.
19. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пос. для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
20. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно- целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. – 42 с.
21. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С. 20 – 26.
22. Клеветова Т. В. Реализация практико-ориентированной направленности научно-методической подготовки будущих учителей физики / Т. В. Клеветова // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». №7(34). Декабрь, 2014.
23. Костюнина А. А. Структурно-функциональная модель и технология практико-ориентированной профессиональной подготовки будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования / А. А. Костюнина // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1.
24. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М.: Русский язык, 2012. – 848 с.
25. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С.63 – 66.
26. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании / А. В. Купаевцев // Педагогика. 2005. № 10. С. 27–33.
27. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к

- реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1.
- 28.Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
- 29.Образование в XXI веке. Повышение квалификации и подготовка кадров в образовании. Сборник научных трудов / Под ред. В.П. Симонова. – М.: Международная педагогическая академия, 2009. – 128 с.
- 30.Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.
- 31.Патрушева И. В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза / И. В. Патрушева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2015. Том 7, №4.
- 32.Практико-ориентированная подготовка бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Учитель начальных классов»: практико-ориентированная монография / отв. ред. О.Г. Смолянинова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 224 с.
- 33.Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С. С. Савельева. – Воскресенск, 2012. – 200 с.
- 34.Сластенин В.А. Антропологический подход в педагогическом образовании / В.А. Сластенин // Народное образование. – 1994 - №9. – С.124-126.
- 35.Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 432 с.
- 36.Смирнова Г.С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности: Дисс...к.п.н. Спб., 2000. – 198 с.
- 37.Смородинова М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке / М. В. Смородинова // Молодой ученый. - 2010. - №6. - С. 324-326.
- 38.Солянкина Л. Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина // Известия ВГПУ. 2011. № 1.
- 39.Солянкина Л. Е. Практико-ориентированная образовательная среда как детерминант развития профессиональной компетентности будущего специалиста / Л.Е. Солянкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010.
- 40.Спенсер Л.М. (мл.) Компетенции на работе: модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер-мл., С. М. Спенсер; [пер с англ.]. - М.: НИРРО, 2005. - 371 с.

41. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / Под науч. ред. профессора И. А. Зимней: Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» г. Москва, 16-17 марта 2006 года. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 82 с.
42. Степанова В.Е. В пространстве Мышления и Деятельности (Саморазвитие педагогического коллектива) / В.Е.Степанова. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2007. – 164 с.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. N 1426
44. Харитонов Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2002. - 191 с.
45. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. / М.А. Холодная. - СПб.: «Питер», 2002.
46. Хуторский А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. - 2003. - № 2. - С. 60.
47. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторский, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Орлова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. - Вып. 1. - С.117-137.
48. Шадриков В. Д. Новая модель как основа оценки качества подготовки специалистов / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–34.
49. Шкерина Л. В. Об измерении и оценивании компетенций студентов / Л. В. Шкерина.
50. Шкерина Л. В. Теоретические основы и технологии измерения и оценивания профессиональных компетенций студентов - будущих учителей математики: монография. / Л.В. Шкерина, А. В. Багачук, М.А. Кейв, М.Б. Шашкина. - Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. -312 с.
51. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 8. – С. 14–20.
52. Энциклопедический словарь / Под ред. Б.А. Введенского. – М.: Большая российская энциклопедия, 2014. – Том 2. – 719 с.



## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

#### **Адаптированная модель «Критериальной карты оценивания уровня сформированности компетенции» Л. В. Шкериной, профессора Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ им. Астафьева)**

Таблица А.1 – Экспертная карта оценивания сформированности компонентов профессиональной компетенции «Готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1) ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование»

Компоненты компетенции	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Оценка в баллах		
			3	4	5
Когнитивный	Знает основные требования ФГОС ООС (ФГОС СОС) к условиям реализации образовательных программ (ПК-1.1)	1. Демонстрирует знание возможностей, которые должны обеспечиваться для участников образовательного процесса условиями реализации основной образовательной программы согласно ФГОС			
		2. Демонстрирует знание возможностей, которые должны быть обеспечены для участников образовательного процесса психолого-педагогическими условиями реализации основной образовательной программы согласно ФГОС			
		3. Демонстрирует знание возможностей, которые должны быть обеспечены для участников образовательного процесса информационно-методическими условиями реализации образовательной программы согласно ФГОС			

## Продолжение приложения А

### Продолжение таблицы А.1

Компоненты компетенции	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Оценка в баллах			
			3	4	5	
Когнитивный	Знает структуру реализуемой образовательной программы по предмету, содержание и целевое назначение каждого ее компонента в формате ФГОС (ПК-1.2)	4. Демонстрирует знание структуры образовательной программы по предмету				
		5. Демонстрирует знание целевого назначения каждого структурного компонента образовательной программы по предмету				
		6. Демонстрирует знание предмета на уровне освоения, представленном в образовательной программе и других источниках				
		7. Демонстрирует знание специфики изложения содержания предмета				
		8. Демонстрирует знание основных способов (методов) обучения и образовательных технологий, предусмотренных в образовательной программе				
		9. Демонстрирует знание способов контроля и оценивания образовательных результатов как требований образовательной программы к результатам ее освоения				
	Знает технологический регламент реализации образовательной программы по предмету (ПК-1.3)	10. Демонстрирует знания о инвариантности целевых требований образовательной программы к результатам освоения и вариативности технологических условий достижения этих результатов				
		11. Демонстрирует знание способов проектирования учебных занятий и самостоятельной работы учащихся на основе образовательной программы по предмету				
	Итого баллов по когнитивному компоненту $K_1 = \sum / 11$					
	Практиологический	Умеет анализировать образовательную программу по предмету на ее соответствие требованиям ФГОС (ПК-1.4)	1. Устанавливает степень соответствия структуры данной образовательной программы по предмету требованиям ФГОС			
			2. Устанавливает степень соответствия всех компонентов образовательной программы по предмету целевым требованиям к образовательным результатам			

## Продолжение приложения А

### Продолжение таблицы А.1

Компоненты компетенции	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Оценка в баллах		
			3	4	5
Праксиологический	Умеет на основании образовательной программы разрабатывать (проектировать) сценарии учебных занятий и имеет опыт их реализации (ПК-1.5)	3. Основываясь на образовательной программе по предмету, определяет требования к образовательному результату урока			
		4. Разрабатывает сценарий урока, проектируя все его основные этапы в соответствии с принятыми требованиями к образовательному результату			
		5. Проводит урок на основании разработанного сценария и анализирует его результативность относительно требований к образовательному результату			
	Умеет на основании образовательной программы по предмету разрабатывать индивидуальный учебный план с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося и имеет опыт его реализации (ПК-1.6)	6. На основании образовательной программы по предмету определяет целевые требования к индивидуальному образовательному результату каждого учащегося с учетом его особенностей и образовательных потребностей			
7. На основании сформулированных индивидуальных требований к образовательному результату учащегося разрабатывает его индивидуальную образовательную программу с учетом его особенностей и образовательных потребностей и имеет опыт ее реализации					
Итого баллов по праксиологическому компоненту П1 = $\sum / 7$					
Аксиологический	Понимает роль образовательной программы по предмету в достижении требуемого образовательного результата (ПК.1.7)	1. Понимает, что образовательная программа по предмету является важным методическим средством для реализации учебного процесса			
		2. Понимает, что образовательная программа по предмету является необходимым условием для качественного проектирования каждого урока со всеми его этапами			

**Продолжение приложения А**  
Окончание таблицы А.1

Компоненты компетенции	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Оценка в баллах		
			3	4	5
Аксиологический	Понимает важность опыта реализации образовательных программ по предмету (ПК-1.8)	3. Проявляет намерения к изучению опыта реализации образовательных программ по предмету			
		4. Проявляет намерения к приобретению собственного опыта в реализации образовательных программ по предмету			
		5. Оценивает свою готовность к реализации образовательной программы (сценария урока) по предмету			
Итого баллов по аксиологическому компоненту $A1 = \sum / 5$					

Таблица А.2 – Экспертная карта оценивания сформированности компонентов профессиональной компетенции «Способность проектировать образовательные программы» (ПК-8) ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование»

Компоненты компетенции	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Оценка в баллах		
			3	4	5
Когнитивный	Знает основные требования ФГОС ОО (ФГОС СО) к результатам освоения образовательной программы (ПК-8.1)	1. Формулирует основные требования ФГОС среднего (полного) общего образования к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения ООП			
		2. Формулирует основные требования ФГОС среднего (полного) общего образования к предметным результатам изучения конкретной предметной области (на интегрированном, базовом и профильном уровнях)			
	Знает структуру образовательной программы (ПК-8.2)	3. Называет основные структурные компоненты образовательной программы в соответствии с ФГОС			
		4. Дает целевую и содержательную характеристики каждому структурному компоненту образовательной программы в соответствии с ФГОС			

**Продолжение приложения А**  
Продолжение таблицы А.2

Компонент ы компетенц ии	Критерии сформированнос ти	Показатели сформированности	Оценка в баллах		
			3	4	5
Когнитивн ый	Знает основные принципы определения целевого (результативног о) компонента, содержания и методов обучения, направленных на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов в процессе освоения образовательной программы (ПК- 8.3)	5. Называет группы целей, которые необходимо выделять в целевом компоненте образовательной программы, направленном на получение образовательного результата в формате ФГОС, и дает их содержательное наполнение			
		6. Формулирует основные принципы выбора способов объективного контроля и оценки предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов детей в соответствии с принятой постановкой целей			
		7. Формулирует основные педагогические принципы выбора методов обучения, направленных на получение предметного, метапредметного и личностного образовательного результата при реализации проектируемой образовательной программы			
		8. Формулирует основные педагогические принципы определения содержания образования, направленного на получение предметного, метапредметного и личностного образовательного результата при реализации проектируемой образовательной программы			
	Знает психолого-педагогические условия реализации образовательной программы (ПК-8.4)	9. Характеризует специфику возрастного психофизического развития обучающихся			
		10. Дает определение понятия «психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса»			
		11. Называет и характеризует основные направления и формы психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, способствующие успешной реализации образовательной программы			

**Продолжение приложения А**  
Продолжение таблицы А.2

Компонент ы компетенц ии	Критерии сформированнос ти	Показатели сформированности	Оценка в баллах		
			3	4	5
Когнитивн ый	Знает информационно- методические условия реализации образовательной программы (ПК- 8.5.)	12. Перечисляет основные компоненты информационно-образовательной среды образовательной организации в формате ФГОС и дает им характеристику			
		13. Аргументировано называет компоненты информационно-образовательной среды образовательной организации в формате ФГОС, которые направлены на обеспечение (отдельно для каждого пункта): а) информационно-методической поддержки образовательного процесса; б) планирования образовательного процесса и его ресурсного обеспечения; в) мониторинга образовательного процесса и его результата; г) дистанционного взаимодействия всех участников образовательного процесса			
Итого баллов по когнитивному компоненту К8 = $\sum$ /13					
Праксиоло гический	Умеет проектировать результативный и контрольно- оценочный компоненты образовательной программы (ПК- 8.6)	1. Формулирует требования к предметным, метапредметным и личностным образовательным результатам освоения образовательной программы согласно требованиям ФГОС			
		2. Определяет формы контроля и разрабатывает фонды оценочных средств согласно сформулированным требованиям к результатам освоения образовательной программы			

## Окончание приложения А

### Окончание таблицы А.2

Компоненты компетенции	Критерии сформированности	Показатели сформированности	Оценка в баллах			
			3	4	5	
Праксиологический	Умеет проектировать информационно-методические условия реализации образовательной программы (ПК-8.7)	3. Разрабатывает тематическое содержание программы (в обозначенных пределах), опираясь на ФГОС, рекомендованные учебные пособия и методические материалы				
		4. Определяет общую трудоемкость освоения образовательной программы и распределяет ее между аудиторной и самостоятельной работой учащихся				
		5. Разрабатывает учебный план и календарный учебный график реализации программы				
		6. Выбирает и описывает комплекс методов обучения, которые нужно использовать для достижения требуемых образовательных результатов в процессе освоения содержания проектируемой образовательной программы, и обосновывает свой выбор				
	Умеет проектировать психолого-педагогические условия реализации образовательной программы (ПУ-8.8)	7. При разработке образовательной программы учитывает специфику возрастного психофизиологического развития обучающихся				
		8. При разработке образовательной программы предусматривает вариативные направления психолого-педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе и его различные уровни и формы				
		Итого баллов по праксиологическому компоненту П8 = $\sum/8$				
		Аксиологический	Понимает важность проектирования образовательной программы для обеспечения результативного образовательного процесса (ПК.8.9.)	1. Дает убедительную аргументацию, что трудозатраты на разработку образовательной программы оправданы ее значением для организации и реализации учебного процесса		
2. Проявляет свои намерения к разработке образовательной программы как необходимого методического средства реализации образовательного процесса						
3. Оценивает свою готовность к разработке образовательной программы						
Итого баллов по аксиологическому компоненту А8 = $\sum/3$						

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Результаты оценки сформированности компонентов профессиональной компетенции бакалавров – будущих педагогов

Таблица Б.1 – Сформированность компонентов профессиональной компетенции у студентов прикладного бакалавриата, обучающихся в СФУ ИППС (экспериментальная группа)

Студенты, №№	ПК-1				ПК-8				
	Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов				Способность проектировать образовательные программы				
	Когнитивный К1	Практикологический П1	Аксиологический А1	Уровень	Когнитивный К8	Практикологический П8	Аксиологический А8	Уровень	
1	5	4	5	5 К	5	4	4	4	П
2	4	4	4	4 П	4	4	4	4	П
3	5	4	5	5 К	3	4	4	4	П
4	4	4	5	4 П	5	5	3	4	П
5	5	5	5	5 К	4	5	4	4	П
6	3	4	3	3 Б	4	3	5	4	П
7	4	5	5	5 К	5	4	4	4	П
8	4	3	5	4 П	5	4	4	4	П
9	4	5	4	4 П	5	4	4	4	П
10	4	3	5	4 П	4	4	3	4	П
11	4	5	3	4 П	5	3	5	4	П
12	3	5	5	4 П	5	5	5	5	К
13	5	5	3	4 П	3	5	5	4	П
14	4	5	3	4 П	3	3	4	3	Б
15	4	5	3	4 П	4	5	4	4	П
16	4	3	5	4 П	5	5	5	5	К
17	4	3	5	4 П	4	5	5	5	К
18	5	5	3	4 П	3	5	4	4	П
19	5	5	4	5 К	4	5	5	5	К
20	5	3	3	4 П	5	3	4	4	П
	4,25	4,25	4,15		4,25	4,25	4,25		

Условные обозначения:

Б - базовый уровень

П - продуктивный уровень

К - креативный уровень



## Окончание приложения Б

Таблица Б.2 – Сформированность компонентов профессиональной компетенции у студентов академического бакалавриата, обучающихся в КГПУ им. Астафьева (контрольная группа)

Студенты, №№	ПК-1 Готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов				ПК-8 Способность проектировать образовательные программы				
	Когнитивный К1	Практиологический П1	Аксиологический А1	Уровень	Когнитивный К8	Практиологический П8	Аксиологический А8	Уровень	
1	4	3	4	4 П	3	3	3	3	Б
2	3	3	4	3 Б	3	4	5	4	П
3	4	3	3	3 Б	3	4	3	3	Б
4	5	4	3	4 П	3	3	4	3	Б
5	5	5	4	5 К	3	3	4	3	Б
6	3	5	4	4 П	5	3	4	4	П
7	3	4	3	3 Б	3	3	3	4	П
8	3	3	3	3 Б	3	5	3	4	П
9	3	3	3	3 Б	3	4	3	3	Б
10	5	3	3	4 П	5	4	4	4	П
11	4	3	5	4 П	3	4	4	4	П
12	5	3	5	4 П	3	3	4	3	Б
13	3	3	4	3 Б	5	3	4	4	П
14	4	4	3	4 П	3	3	3	3	Б
15	5	5	3	4 П	3	5	3	4	П
16	3	4	5	4 П	4	5	3	4	П
17	3	5	4	4 П	4	4	4	4	П
18	3	3	5	4 П	4	5	4	5	К
19	3	4	3	3 Б	3	4	4	4	П
20	5	5	3	4 П	3	4	3	3	Б
	3,8	3,75	3,7		3,75	3,8	3,6		

Условные обозначения:

Б - базовый уровень

П - продуктивный уровень

К - креативный уровень

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра информационных технологий обучения и непрерывного  
образования



## МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование и оценивание профессиональной компетентности  
бакалавра - будущего педагога**

44.04.01 Педагогическое образование

44.04.01.06 Менеджмент образовательных инноваций

Научный руководитель  доцент, канд. пед. наук Коршунова В.В.  
подпись, дата

Выпускник  Батраков Р.К.  
подпись, дата

Рецензент  доцент, канд. тех. наук Бортновский С.В.  
подпись, дата

Красноярск 2018