

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Студент

А.Ю. Туркина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

руководитель

к.п.н., доцент И.В. Груздова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.....	14
1.1 Исследование вопроса развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.....	14
1.2 Характеристика профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в свете современных стандартов высшего образования.....	27
1.3 Условия развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.....	47
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.....	66
2.1 Выявление уровня развития профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования.....	66
2.2 Реализация педагогических условий развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в учебном процессе вуза.....	87
2.3 Результаты опытнo-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.....	100
Заключение.....	117
Список используемой литературы.....	120
Приложение А Структура педагогического эксперимента.....	134

Введение

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Высокие темпы развития современного общества, интенсивное расширение информационного пространства, необходимость интеграции в мировое образовательное сообщество, в рамках Болонского и Копенгагенского процессов, требуют целенаправленной корректировки политики в области высшего профессионального образования.

На фоне происходящих в современном мире процессов глобализации, технократического развития общества особое значение приобретают гуманистические тенденции, ориентированные на развитие духовной, высоконравственной, поликультурной личности специалиста.

Получение качественного образования выступает важнейшей ценностью граждан, как определено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года.

Только качественное образование способно подготовить профессионально компетентного специалиста, мобильного, ответственного, творческого, готового к саморазвитию и самосовершенствованию в своем профессиональном труде.

Принимая во внимание специфику профессиональной деятельности будущих бакалавров психолого-педагогического образования, необходимо отметить, что обучение и воспитание детей требуют от специалиста теоретической осведомленности в вопросах педагогики и психологии учебно-воспитательного процесса, а также специальной осведомленности и практической подготовленности к принятию своевременных диагностических решений и построению педагогического взаимодействия. Такая подготовка будет возможна в условиях специально организованного

обучения, с применением подхода, обеспечивающего формирование необходимых компетенций и готовность к решению профессиональных задач.

Значимость выделенных элементов подготовки отмечена в «Национальной доктрине образования до 2025», во ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», а также в актуализированном ФГОС ВО (3++) и в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

Актуальность обозначенной темы определяется поставленными задачами правительства Российской Федерации. В национальном проекте «Образование» интегрированы федеральные проекты, ориентирующие учителей на достижение высоких показателей своей профессиональной деятельности. Российское образование должно стать глобально конкурентоспособным для вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Федеральный проект «Учитель будущего» предполагает внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников.

С принятием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, спроектированного в логике компетентного подхода, происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность» и других на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающегося (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, И.С. Сергеев, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, R.W.White).

Современное высшее образование меняет вектор от подготовки специалиста узкой направленности к подготовке выпускника, способного постоянно самостоятельно приобретать знания, умения, проявлять творческую активность, инициативность, готового к принятию решений, демонстрирующего широкую профессиональную эрудицию. Решению

данных задач способствует высокий уровень самостоятельной познавательной, учебно-профессиональной работы студентов, сформированной в период профессионального образования.

Наибольший интерес с точки зрения проблематики нашего исследования представляют работы в области компетентностного подхода.

В современной педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы реализации в системе профессионального образования компетентностного подхода (В.П. Бездухов, А.Н. Гамаюнова, Р.Ф. Гатауллина, И.В. Георге, Н.А. Паршина, R.W.White).

Обсуждаются понятия «компетенция» и «компетентность», предлагаются самые разные наборы компетенций. Большой вклад в разработку проблем профессиональной компетентности внесли отечественные исследователи А.Л. Андреев, Г.В. Ахметжанова, В.И. Байденко, Е.В. Мальцева, Г.А. Медяник, Н.В. Таринова.

Методологические основы профессиональной компетенции раскрываются в научных работах В.А. Болотов, В.Н. Введенского, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.М. Митяевой, W. Nutmacher.

Вопросы развития профессиональной компетенции учителя было предметом научных исследований Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Слостенина, А.В. Хуторского Л, Е.Н. Шиянова и др.

На современном этапе проблема профессиональной подготовки специалиста с разных точек зрения отражена в работах отечественных ученых. В.А. Слостенин отразил в своих работах вопрос о готовности педагогов к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. М.И. Лукьянова уделяла внимание вопросу профессиональной подготовке педагога, Н.И. Виноградова раскрыла психологические закономерности подготовки будущих педагогов. В научной литературе обсуждаются различные технологии, средства и методы совершенствования профессионального мастерства педагогических работников.

Соответствующие исследования осуществляются в направлении использования потенциала самообучающихся организаций (S.A.Mason, А.А.Марголис, З.З.Серганова), активизации самообразовательной деятельности педагогов (Н.В. Таринова, Т.В. Татьяна), применения ресурсов сетевых профессиональных сообществ (P.Humphreys, K. Greenan, H. Mcilveen).

В работах отечественных педагогов (Н.Л. Бажанова, Т.С. Бурякова, Е.Б. Манузина, Н.А. Паршина) разработаны требования к методической и технологической подготовке бакалавров психолого-педагогического образования.

Изучение научной литературы по данной проблеме позволили выявить ряд существенных противоречий между:

- требованием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования формулировать результат высшего педагогического образования в логике компетентностного подхода, с одной стороны, и недостаточной разработанностью понятия структуры профессиональной компетентности будущего учителя, с другой;

- потребностью в формировании профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования и недостаточной представленностью разработанных способов и технологий их развития.

- потребностью современной школы в учителях, обладающих совокупностью профессиональных компетенций как личностного базиса для самореализации в профессиональной деятельности и неразработанностью технологии развития готовности к ней.

Разрешение противоречий в современных условиях принимает актуальный характер. Вышесказанное определило **проблему исследования**: каковы педагогические условия развития профессиональной компетенции будущего учителя начальных классов?

Проблема позволила сформулировать **тему исследования:** «Развитие профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования».

Объектом исследования выступил образовательный процесс профессиональной подготовки бакалавров психолого-педагогического образования.

Предмет исследования: педагогические условия развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.

Цель исследования: на основе компетентностного подхода разработать и экспериментально доказать эффективность педагогических условий развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.

В ходе исследования была выдвинута **гипотеза**, согласно которой процесс развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования будет протекать успешно, если:

- студенты овладевают положительной мотивацией к процессам саморазвития и самосовершенствования в педагогической деятельности;
- обеспечивается взаимосвязь теоретической и практической подготовки будущих педагогов, которая прослеживается в комплексе разработанных практико-ориентированных учебных заданий для самостоятельной работы, в том числе с электронным сопровождением;
- изучение профессиональных дисциплин предполагает включение в работу на основе выполнения инвариантных, вариативных и адресных творческих заданий с учетом субъектного опыта обучающихся;
- учебная деятельность организована на основе стимулирования профессионально-личностных достижений в форме педагогического портфолио.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу с целью выявления условий развития профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования.

2. Разработать содержание педагогических условий развития профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования в процессе изучения учебных дисциплин и практик.

3. Выявить уровень развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования, обучающихся по профилю «Психология и педагогика начального образования».

4. Проверить эффективность реализации методического сопровождения процесса развития профессиональных компетенций в вузе, базирующуюся на разработанных педагогических условиях.

Методологическую основу исследования составляет компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) в оповлении сущности и структуры профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, а также методологические подходы к разработке содержания условий развития профессиональной компетенции будущих педагогов начального образования: личностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская); системный (Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин); деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, М.Н. Скаткин и др.).

Теоретической основой исследования выступают:

- теории организации педагогического процесса в образовании (В.В. Краевский, М.И. Скаткин, В. А. Сластенин);

- теоретические положения в области подготовки будущих учителей (Г.В. Ахметжанова, Э.Ф. Зеер, И. В. Руденко, В.А. Сластенин);

- закономерности развития профессионального опыта, условия совершенствования профессионально важных деловых и личностных

качеств будущего педагога (Н.И. Виноградова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Реан);

- принципы разработки и осуществления педагогического эксперимента (В.И. Загвязинский, В. В. Краевский, А.М.Новиков).

Методы исследования: теоретико-методологического анализа: теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблематике исследования; комплекс эмпирических методов включал анкетирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента).

Практической базой исследования являлось ФГОБУ ВО «Тольяттинский государственный университет», Гуманитарно-педагогический институт, кафедра педагогики и методик преподавания.

Исследование проводилось в три этапа в течение двух лет.

На первом этапе (сентябрь-декабрь 2019 г.) изучалось состояние рассматриваемой проблемы в научной литературе, выявлялись положительные и отрицательные стороны современного состояния проблемы подготовки специалистов в вузе. На этом этапе уточнялся научный аппарат исследования, разрабатывалась программа исследования. Определены научный аппарат и база исследования.

На втором этапе (январь – июнь 2020г.) осуществлялся поиск решения проблемы.

На третьем этапе (сентябрь 2020 г.-май 2020 г.) проводилось исследование сформированности выбранных общих компетенций, экспериментальная работа по их формированию. Обобщались и описывались результаты исследования, осуществлялась качественная и количественная обработка экспериментальных данных. В этот период публиковались работы практического характера, принималось участие в научно-практических конференциях.

Научная новизна исследования представляет собой следующие результаты работы:

- определены содержательные дидактические единицы развития профессиональных компетенций в дисциплинах профессиональной подготовки в соответствии с задачами подготовки и содержанием ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог»;

- выявлении и научном обосновании педагогических условий, обеспечивающих успешное развитие профессиональных компетенций будущих педагогов: нацеленность активного творческого обучения в высшем образовании на освоение ценностей будущей профессиональной деятельности, выступают необходимым и достаточным регулятивным развитием профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, развития профессиональных качеств, значимых в профессии учителя начальных классов.

Теоретическая значимость исследования включает в себя следующие результаты:

– результаты исследования вносят определенный вклад в дидактику высшего педагогического образования;

– обоснованы условия формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальной школы;

– определено научно-методическое сопровождение процесса развития профессиональных компетенций, раскрыта их роль в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанное содержание педагогических условий в процессе подготовки будущих учителей начальных классов позволили повысить показатели развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования. Результаты исследования могут быть применимы в учебном процессе по подготовке будущих педагогов начального образования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается установленным соответствием содержания работы основным методологическим положениям, адекватностью методов исследования целям, задачам объекту и предмету исследования, подтверждение гипотезы исследования отображаемым в работе результатам педагогического эксперимента.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в определении современного состояния разработки проблемы исследования; выделении приоритетных научно-педагогических предпосылок для разработки содержания педагогических условий в процессе подготовки будущих учителей начальных классов; разработке содержания диагностического инструментария по исследованию уровней развития профессиональных компетенций; представлении содержательной характеристики позитивного влияния результатов исследования на процесс развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования; разработке дидактических модулей содержания учебных дисциплин и учебных практик, нацеленных на развитие профессиональных компетенций бакалавров с учётом требований ФГОС ВО и учебного плана вуза; разработке содержания диагностического инструментария по исследованию уровней развития профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4) бакалавров по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика начального образования»; внедрении сформулированных в исследовании положений и рекомендаций в педагогическую практику.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Его результаты докладывались на научной конференции в рамках «Студенческих дней науки - 2021 в ТГУ» с докладом на тему «К проблеме исследования профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования».

Положения, выносимые на защиту

1. Профессиональные компетенции бакалавров психолого-педагогического образования как интегративная профессионально-личностная характеристика отражает готовность продуктивно осуществлять педагогическую деятельность на основе аксиологических приоритетов: усвоенных профессиональных знаний, эмоционально-ценностного отношения к реализации трудовых функций и выраженной субъектной позиции саморазвития в профессии педагога.

Профессиональная компетенция учителя проявляется в способности организовать педагогический процесс в начальной школе с учетом образовательных потребностей каждого ученика, на основании данных диагностики развития личности и уровня освоения образовательных программ, а также с учетом профилактики и коррекции трудностей обучения и социализации младших школьников.

2. Структура профессиональной компетенции интегрирует мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты и определяется на основе комплекса критериев и соответствующих им показателей: мотивационного - ценностного (направленность на достижения в педагогической деятельности; когнитивного (психолого-педагогические и методические знания; представления о себе как субъекте самосовершенствования); деятельностного (опыт продуктивной педагогической деятельности; активность самообразования и самосовершенствования в педагогической профессии).

3. Педагогические условия, выделенные в результате теоретического анализа и экспериментальной работы (овладение положительной мотивацией к процессам саморазвития и самосовершенствования в педагогической деятельности; обеспечение взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих педагогов; изучение дисциплин профессиональной направленности на основе выполнения инвариантных, вариативных и адресных творческих заданий с учетом субъектного педагогического опыта

обучающихся; организация учебной деятельности обучающихся на основе стимулирования профессионально-личностных достижений в форме электронного педагогического портфолио), выступают необходимым и достаточным регулятивным развитием профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования.

4. Программно-методическое обеспечение развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования содействует продуктивной организации педагогической деятельности в рамках исследовательской проблематики.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, основной части, выводов, заключения, списка использованной литературы и приложения. Основная часть состоит из двух глав: теоретической и опытно-экспериментальной. Заключение содержит характеристику исследовательского пути, выводы.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования

1.1 Исследование вопроса развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования

В целях повышения профессиональной компетентности будущих учителей насущным требованием является разработка инновационных подходов в их обучении, что продиктовано необходимостью сочетания в подготовке специалистов различных междисциплинарных знаний, умения анализировать и проектировать свою деятельность, системно действовать в профессиональной ситуации, принимать решения в нестандартных условиях, обладать способностью к постоянному профессиональному росту. Этого требует и профессиональная сфера современного человека, которая постоянно изменяется.

В сфере профессионального образования сегодня происходят перемены, продиктованные стремлением перейти от цели, выражаемой знаниевыми установками, к целям, ориентированным на развитие у будущих специалистов способности к самостоятельному решению предполагаемых задач и проблем в профессиональной сфере. Компетентностный подход выступает основным средством в реализации данного перехода.

Несомненно, в настоящее время возрастает актуальность компетентностного подхода при модернизации образования. Заслуга разработки основ данного подхода в профессиональной подготовке учителей принадлежит П.Ф. Каптереву [42]. Автор идеи разделения двух групп качеств, характеризующих личность педагога, он выделяет объективную и субъективную группы. К первой, по мнению исследователя, относятся, во-первых, знания в предметной области, их глубина, далее – владение методологией, дидактическими принципами, методикой, и в-третьих,

знаниями детской психологии. Вторая группа представляет субъективные личностные качества педагога, к которым автор, в частности, относит талант к педагогической деятельности, творческий потенциал и др. личностные качества.

Компетентностный подход продиктован необходимостью привести образование в соответствие с потребностями рынка, которому требуются компетентные специалисты, когда внимание обращено на результаты образования, на способность выпускника вуза успешно решать проблемные ситуации.

Более того, данный подход позволяет повысить эффективность образования, что является важнейшим положением процесса его обновления. На фоне возрастающей сложности и динамики профессиональной деятельности формулируется важнейшая задача компетентностного подхода - развитие педагога для решения проблем профессионального характера в новых условиях.

В современное профессиональное образование обосновано в середине 80-х годов XX века вошли понятия «компетенция», «компетентность и «ключевая компетенция», обоснованные рядом европейских ученых, таких как С. Гиффорд, Д. Карр, А. Шелтен, В. Хатмахер.

В работах российских представителей педагогики (В.И. Байденко [9], Л.В. Хуторской [109], В.Д. Шадриков [116] и др.) мы обнаруживаем мнение о компетенциях как об обязательных компонентах профессионального образования. Более того, формулируется положение о компетенциях в их соответствии профессиональным функциям специалиста, Исследователи утверждают, что компетенции в своей реализации тождественны необходимому в практической деятельности качеству любого профессионала.

В толкование термина «компетенция» включены такие понятия, как «способность» и «готовность». В свою очередь, в Большом психологическом словаре содержится определение способностей в виде: «индивидуально-

психологических особенностей, определяющих успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимых к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающих легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности» [21, с. 734].

Исследователи формирования у будущих специалистов способностей отмечают наиболее успешное их развитие в деятельности. Два пути видятся в этом процессе: через освоение знаний, которые характерны для определенного вида деятельности, и путем освоения умений (уровень овладения определенным действием). В первом случае на практике проверяются результаты познания, во втором – уровень овладения различными видами деятельности. Таким образом, развиваться способности, по мнению исследователей, могут непосредственным образом в деятельности.

Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности так же, как и способности, выступает интегральным качеством его личности. Так, во многом способность к определенному виду деятельности в профессиональной сфере характеризуется готовностью будущего специалиста к овладению и успешному осуществлению данного вида деятельности.

Анализируя теоретические источники, мы можем видеть первоочередность употребления понятия «компетентность» при определении успешности людей в отношении их персональных качеств. Овладение определенным набором знаний в понятии компетентности стоит не на первом месте, хотя тоже присутствует там.

Дж. Равенв в своем труде «Компетентность в современном обществе» [78] предлагает развернутое толкование компетентности. По мнению автора, компетентность состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга. Некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной. Компоненты могут заменять друг друга. Рассматривая состав компетентности, ученый видел в

ней «те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично значимых целей...». По мнению Дж. Равена, «компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой» [78, с. 34]. В итоге, ученым выделяются 37 компонентов компетентности.

Следует сказать об определенных разночтениях в современной интерпретации понятий «компетентности» и «компетенции» по словарям. Так, в Толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова эти понятия различаются: компетентность - осведомленность, авторитетность; компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [103].

В словаре иностранных слов [94] дается понятие «компетентный» через понятие «компетенции»: обладающий компетенцией, знающий, сведущий в определенной области.

В Большом энциклопедическом словаре [18] обнаруживаем то же самое - включение понятия «компетенции» в состав компетентности. Только следует отметить, что здесь компетентность выступает в качестве характеристики человека, а компетенции характеризуют функционал личности.

Можно сделать вывод о том, что формирование и развитие компетентности как личностного качества осуществляется путем формирования некой совокупности компетенций.

Отечественные психологи выдвинули ряд положений, которые И.А. Зимняя [37] рассматривает в качестве основания, определяя группы ключевых компетенций. Среди выдвинутых исследовательницей точек зрения интерес представляет положение Б.Г. Ананьева о человеке как субъекте общения, познания и труда, идеи В.Н. Мясищева о том, что человек рассматривается в системе отношений к обществу, другим людям, к труду, а

также положение Н.В. Кузьмина и А.А. Деркача о векторе акмеологического развития компетентности человека.

На основании указанных положений в работе И.А. Зимней [37] мы находим три группы компетентностей:

- 1) непосредственно относят субъекта к себе как личности в его жизнедеятельности;
- 2) характеризуют взаимодействие человека с другими людьми;
- 3) связаны вообще с человеческой деятельностью во всех ее типах и формах.

И.А. Зимняя утверждает также, что круг компетенций очерчен внутренними, потенциальными психологическими новообразованиями. Среди них находятся знания и представления, ценности и отношения, алгоритмы действий. Все эти новообразования должны впоследствии проявляться в компетентностях человека [37, с. 26].

В педагогической литературе данные понятия также разграничивают. Компетентность рассматривается в качестве параметра социальной роли, т.е. соответствия субъекта занимаемому месту, его способности к деятельности, адекватной социальным требованиям. Компетентность определяется по результатам действий человека, это характеристика его эффективности или результативности в деятельности, направленной на разрешение проблем и решение определенного круга задач.

Модернизация высшей педагогической школы в нашей стране непосредственным образом соприкасается с профессиональной подготовкой учителя новой формации, что продиктовано ожиданиями в области образования всего мирового сообщества.

В ходе данной модернизации приняты значимые по своей роли документы, связанные с реформированием современной системы образования. Данные правовые акты определяют направления развития образовательной системы Российской Федерации. Во главу угла ставится радикальное изменение сложившихся форм обучения и воспитания, эта

трансформация должна осуществляться в соответствии с новыми реалиями, всё это в совокупности вносит в круг внимания необходимость решения важной научной проблемы. Согласно проведенным исследованиям данной проблемы в сфере педагогической науки, её решение связано с дальнейшим расширением интеграции знаний и педагогической практики в различных типах образовательных учреждений [48].

К изучению процесса соединения науки и практики обращались многие ученые в своих исследованиях (М.Л. Данилов, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский). В их работах подчеркивается, что следует рассматривать профессиональную подготовку учителя в свете слияния теории и практики, его же практическая деятельность должна базироваться на использовании теоретических знаний при решении педагогических задач.

По результатам анализа педагогической литературы мы можем говорить о двух аспектах компетентности. Она может быть рассмотрена как цель профессиональной подготовки и как результат. Во втором случае как считает исследователь W.Hutmacher [126] этот результат характеризует уровень подготовки специалиста.

Следует обратиться к анализу содержания профессиональной компетентности в разных источниках.

Так, многие исследователи [13, 39] единодушны в мнении о том, что профессиональная компетентность, являясь интегральной характеристикой личности специалиста, определяет высококачественную трудовую деятельность, а также успешное владение различными способами профессиональной деятельности (Е. Л. Белкин, Э. Ф. Зеер).

В.В. Сериков [89] тесным образом связывает компетентность специалистов с компонентами характеристики их квалификации. Он утверждает, что суть определения компетентности - отражать способности человека в деле использования научных и практических знаний в профессиональной деятельности.

Ю. В. Фалалеева [105] определяет профессиональную компетентность так же, как интегральную профессионально-личностную характеристику. Она видит в ней главную черту – это способность специалиста к выполнению профессиональных функций, и эта способность должна, по мнению исследовательницы, проверяться и соответствовать принятым в конкретно-исторический момент требованиям и узаконенным нормам.

С другой стороны, обращается внимание на необходимость динамического развития, на условия развития профессиональной компетентности, которое осуществляется в процессе всего трудового пути специалиста.

И.Б. Бичева включает в данное понятие «процесс развития индивидуального своеобразия субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающий формирование индивидуальных способов самоутверждения в профессиональной среде» [16, с. 32].

О.В. Симен-Северская [91] связывает тесным образом компетентность с профессиональной направленностью личности специалиста, при этом эта направленность формируется, по мнению исследовательницы, как личностно-деятельностное новообразование.

Эти многочисленные точки зрения объединены в положении, сформулированном Б. С. Гершунским [30], утверждавшим необходимость отражения в профессиональной компетентности высокого уровня профессиональных знаний, практического опыта и индивидуальных способностей человека. Кроме того, исследователь отмечает обязательность мотивации к самообразованию и творческому отношению в профессиональной деятельности.

Обращают на себя внимание и многочисленные позиции ученых в отношении определения профессиональной компетентности с точки зрения акцентирования способности специалиста к самостоятельному и эффективному выполнению своих функций. По мнению А.К. Марковой [57], профессиональная компетентность относится к психическому состоянию

субъекта, позволяющему ему действовать в рамках своей профессиональной деятельности наиболее успешно, с чувством ответственности и самостоятельности. Автор считает, что следует рассматривать компетентность как «совокупность способностей и умений выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека»[57, с.82].

Тем не менее, В.А. Болотов [20] видит в профессиональной компетентности прежде всего образованность специалиста, присущую ему систему знаний и умений, которые, по мнению исследователя, в наибольшей степени способствуют его личной самореализации.

Если говорить в узком смысле – о педагогической компетентности, то следует отметить взгляд на её определение В.П. Бездухова [11], который отмечает в первую очередь в данном виде компетентности важнейшие аспекты - проблемно-практический, смысловой и ценностный. При этом взгляде автором выделяются три компонента - содержательный, личностный и деятельностный.

Педагогическая компетентность, по мнению М.А. Холодной [108], выступает в виде особой организации знаний, обеспечивающей формирование способности к принятию решений в предметной сфере деятельности. Как свойство личности, отмечает исследовательница, компетентность имеет различные формы: способ личностной самореализации, высокая степень знаний и умений, определенный итог саморазвития, форма проявления способностей, стиля учебно-познавательной деятельности и др.

Исследователями также подчеркивается динамичность и социальность профессиональной компетентности в случае рассмотрения её как готовности к профессиональной деятельности. В.Г. Зазыкин и А. П. Чернышев [35] предполагают в том числе «широкую общую и специальную эрудицию» и «постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки».

Нами взято за основу определение В.С. Сенашенко, В.А. Кузнецовой и В.С. Кузнецова [85], которое трактует компетентность следующим образом: интегральная характеристика личности, выражающая целостность ее профессиональной деятельности в оценке её профессиональным сообществом.

Анализируя теоретическую литературу, мы пришли к выводу, что, говоря о компетентности, следует иметь в виду личность обучаемого в представлении единства его квалификации и опыта. Обладая компетентностью, выпускник способен успешно работать в определенной области, а также использовать знания, умения и навыки, создавая новые объекты профессиональной деятельности.

Исследования проблемы профессиональной компетенции будущих педагогов обосновывают идею о том, что компетентность предполагает способность специалиста применять в процессе своей профессиональной деятельности имеющиеся научные и практические знания. Компетентный специалист, как отмечается в работе D.C.McClelland [130], должен обладать достаточной для его профессиональной деятельности общей и специальной эрудицией, а для этого постоянно стремиться повышать свою научно-профессиональную подготовку. Более того, компетентность предполагает способность специалиста самостоятельно ставить и решать новые задачи и проблемы, связанные с его сферой деятельности.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Нам следует различать понятия «компетентность» и «компетенция», подразумевая в случае компетенции требование или норму в подготовке специалиста, а под компетентностью имея в виду его личностное качество или даже совокупность качеств, а также опыт в профессиональной деятельности.

Большинство зарубежных исследователей рассматривают понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве синонимов (например,

Т. Hoffmann Т. [124], R.W.White [131], Ю. Колер [45]). Как было рассмотрено выше, нам близка позиция российских исследователей, разводящих данные понятия в их определении (И.А. Зимняя [38], В.И. Байденко [9], В.А. Болотов [19], Г.К. Селевко [84] , В.В. Сериков [89], Ю.Г. Татур [99], А.В. Хуторской [112]).

Так, по определению А.В. Хуторского [112] , «компетенция» - это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Что предполагает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

Г.К. Селевко пишет о том, что «компетенция» предполагает «...готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, компетентности (способы деятельности), психологические особенности, ценности» [84, с.131.]. Исследователь рассматривает в этом понятии образовательный результат, который выражается, прежде всего, в готовности специалиста к профессиональной деятельности, во владении им средствами и методами определенного вида деятельности, в результативности его деятельности. То есть, по мнению ученого, в компетенции сочетаются знания, умения и навыки, что «позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды» [84].

По определению В.И. Тесленко и С.В. Латынцева [11], компетенция – это комплекс следует взаимосвязанных качеств, которыми характеризуется человек и которые заданы в отношении определённого круга процессов и

необходимы, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним.

Следует отметить два значения понятия «компетенция», которые на равных правах применяют в педагогических работах. Во-первых, её понимают в качестве общей способности к действию, предполагающую конкретную ситуацию и основанную на комплексе знаний и практических навыках, опыте, ценностях, приобретенных путем обучения. С другой стороны, в понятии «компетенция» видят норматив или результат образования, то есть, другими словами, требование к специалисту. С позиции компетентностного подхода основным результатом образовательной деятельности становится формирование у студентов необходимых для будущего педагога общих и профессиональных компетенций [110].

Сущность понятия «компетенция» в своей основе включает в первую очередь знания, а затем - умения и навыки. Но в то же время сам термин трактуется шире. Сюда включается и понимание личностью необходимости способности применения имеющихся знаний и умений в конкретной ситуации, решение проблем реальной деятельности. Поэтому можно утверждать, что данное понятие включает в себя не только когнитивный и деятельностный компоненты, но и отношение человека к чему-либо.

В зарубежных исследованиях термин «компетенция» рассматривается как высшая интегративная способность к мобилизации представленных в системе знаний, умений, качеств личности, то есть всего, что необходимо в ситуации решения задачи или реальной проблемы. В этом исследователям видится способность к мобилизации в тесной взаимосвязи с эффективностью определённых действий.

В исследовании А.В. Хуторского [109] выделяются ключевые компетенции в виде общих универсальных (способности) и культурно выработанных способов действия (умения). Данные компетенции и позволяют будущим специалистам вникнуть в ситуацию и достичь результата в профессиональной деятельности. Это получается в случае опыта

применения полученных в образовательном процессе умений, посредством опыта их успешной реализации на практике.

А. В. Хуторской под компетенцией понимает «...некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика» [112].

И.А. Зимняя [37] трактует компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека.

И. С. Сергеев и В.И. Блинов [87] утверждают, что компетенция – может рассматриваться как готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации, в том числе готовность действовать в ситуации неопределённости.

В работе Е.О. Иванова [41] компетенция – это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его самоосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности.

В исследовании Н.В. Тариновой [98] компетенции рассматриваются как явление процессуальное. Они могут проявляться в деятельности и в ней же формироваться. Таким образом, компетенция предполагает способность измениться, как ответ на вызов определенной ситуации, при сохранении образовательного ядра. Компетенции отмечают потенциал, который проявляется ситуативно, а значит, он является основанием отсроченных результатов обучения.

Нормативно-правовыми документами компетенции трактуются как комплексные характеристики подготовленности выпускника. Стандарты предлагают трактовку универсальных компетенций, таких как: межкультурное взаимодействие, самоорганизация, саморазвитие, командная работа и др. Согласно этим трактовкам, выпускник должен быть способен применять знания, умения в определенных стандартных ситуациях профессиональной деятельности, он должен иметь такие личностные

качества, которые позволят ему успешно действовать в изменяющихся условиях реальной действительности.

Придерживаясь мнения о том, что компетенции есть потенциальные возможности, возможно говорить об уровне развития определенных способностей педагога в деле реализации им профессиональной деятельности. При таком решении вопроса профессиональная компетентность выступает как личностный комплекс, в который включены теоретический и практический опыт выпускника в той или иной сфере.

Учитывая изложенное выше, в качестве рабочего определения возьмем за основу определение, которое представлено в работах В.И. Байденко [9]. Автор рассматривает компетенции в качестве «интегрированного сочетания знаний, умений и навыков, способностей и личностных качеств, необходимое для оптимального, самостоятельного творческого решения профессиональных, а также личностных проблем» [9, с.10].

Можно утверждать, что компетенция по сути представляет собой готовность человека решать задачи в определённой области, включая область педагогической деятельности. Компетенцию можно представить в виде личностного новообразования. В него должны быть включены как теоретические знания и освоенные обобщенные способы выполнения действий, так и опыт творчества.

Е.А. Ямбургом, В.В. Рубцовым и др. разработан профессиональный стандарт педагога, представляющий базовые требования к качеству профессиональной педагогической деятельности. В него включены трудовые функции, обозначена основная миссия, а также компетенции учителя. В нем содержится требования к освоению педагогом предметно-педагогической компетентности, ИКТ-компетентности, овладению различными видами развивающей деятельности. По стандарту, педагог должен обладать способностью формировать и развивать универсальные учебные действия, прививать учащимся навыки эффективной деятельности в виртуальной реальности, навыки поликультурного общения. В качестве

общепедагогической функции названо овладение учителем многообразными формами и методами обучения.

Психологические, педагогические и социальные условия при исследовании содержания профессиональных компетенций выявлены в работах И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой [46], Л.И. Анциферовой [5], Е.И. Огарева [70], И.В. Руденко [82]. Также, исследуя профессиональные компетенции, Л.М. Митина [60] пишет об их психологическом содержании, условиях их развития, динамике в их становлении. В исследовании Г.А. Медягник [59] профессиональные компетенции бакалавра психолого-педагогического образования понимаются как качество личности, в котором присутствует готовность использовать свой личностный потенциал в целях решения профессиональных задач, в реальной педагогической деятельности. Сегодня идет поиск оснований и условий для ее реализации в современном образовании.

Уделяется большое внимание в современных условиях определению комплекса профессиональных компетенций. Упор делается на то, что овладение определенным комплексом компетенций позволит обеспечить качественное и эффективное исполнение будущим специалистом педагогической деятельности. Также требует решения актуальный вопрос выработки критериев и показателей сформированности общепрофессиональной компетентности в рамках профессионального обучения педагога.

1.2 Характеристика профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в современных стандартах высшего образования

Закон Российской Федерации «Об образовании», обеспечивая нормативно-правовой статус развития образования, определил важнейшим нормативным правовым актом государственные образовательные стандарты

(ГОСы). Таким образом, современные стандарты являются обязательной нормой для всех образовательных учреждений в плане их исполнения и внедрения.

В процессе своего становления образовательные стандарты претерпевали существенные изменения: от временных - до стандартов нового поколения.

90-е годы XX века стали временем разработки первых (временных) образовательных стандартов и федеральных компонентов. Лишь с 2000 г. стали разрабатываться ГОСы первого поколения для общего образования и первого и второго поколений - для высшего образования. На основе принятых изменений в Закон «Об образовании» в 2009 г. стали разрабатываться стандарты нового поколения – Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы).

Формирование федеральных стандартов осуществлялось с учетом актуальных и перспективных потребностей личности, развития общества и государства, его обороны и безопасности, образования, науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы в порядке, установленном законодательством РФ.

Учебно-методическим объединениям вузов была поставлена задача разработать стандарты высшего профессионального образования по отдельным направлениям подготовки, но и в этой работе возможно проследить определенную эволюцию.

Обратясь к Единому государственному стандарту высшего профессионального образования (утвержден 12 августа 1994 г. и действовал до 2000 г.), мы обнаружим в нем:

- структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании;

- общие требования к основным профессиональным образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации;

– общие нормативы учебной нагрузки студента высшего учебного заведения и её объем;

– академические свободы высшего учебного заведения в определении содержания высшего профессионального образования; – общие требования к перечню направлений (специальностей) высшего профессионального образования;

– порядок разработки и утверждения государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям) высшего профессионального образования в качестве федерального компонента; – правила государственного контроля за соблюдением требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Первое поколение государственных образовательных стандартов - с 2000 г., второе поколение - 2005 г. ориентировало образовательный процесс вузов на получение знаний, умений и навыков. А в 2009 г. были введены стандарты третьего поколения, которые предлагали в образовательном процессе формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Но уже в 2012 г. вновь принятый Закон «Об образовании в Российской Федерации» повлек за собой корректировку имеющегося к этому времени комплекса стандартов. Обновленный ФГОС третьего поколения для программ высшего образования основывался на установлении уровней: 1) высшее образование – бакалавриат; 2) высшее образование – специалитет, магистратура; 3) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В 2016 г. появился Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, но уже в 2018 г. он был скорректирован и утверждён как ФГОС ВО 3++ [106].

Данный стандарт своё обновление получил на основании новых тенденций в развитии образовательного пространства высшей школы. При

сравнении со стандартами прошлых поколений мы видим, что основное отличие - это ориентация на «компетенции», что трактуется как «способность применять знания и умения в определенной области»). А также яркой отличительной чертой является присущий этому стандарту «компетентностный подход», который понимается как «умение работать с информацией и готовность к реальным жизненным ситуациям». Необходимость в ориентации вузов на рыночную конкуренцию, на качественное предоставление образовательных услуг продиктовало современное более свободное формирование организациями высшего образования основных образовательных программ.

Но стандарты третьего поколения характеризуются как относительной свободой в организации образовательного процесса, так и повышением ответственности вузов в отношении качества предлагаемых услуг в сфере образования. Политика постоянного совершенствования влечет за собой требование к вузам внедрения в практику своих учреждений изменений в содержание и структуру образовательных программ, в условия реализации учебного процесса. Все эти изменения ориентированы на повышение профессиональной компетентности выпускников вузов.

В ходе обозначенных изменений необходимо отметить и существенные преобразования в структуре стандарта. В нем появились так называемые «примерные основные образовательные программы» (ПООП), которые предоставляют примерный учебный план, примерный календарный учебный график, примерные рабочие программы дисциплин и практик. Эти программы выступают в качестве образца, на основании которого формируется конкретная программа дисциплинам бакалавриата. Образец программы устанавливает объем и содержание образования определенного уровня и (или) направленности; планируемые результаты освоения образовательной программы; примерные условия образовательной деятельности. В примерную образовательную программу был включен также рекомендуемый фонд оценочных средств для аттестации, в том числе

рекомендации к программе государственной итоговой аттестации. В это же время было устранено разделение на академический и прикладной бакалавриаты.

Структура программы сохранила деление на три блока: дисциплины, практики и государственная итоговая аттестация. В объеме программы не включаются элективные и факультативные дисциплины, но они могут заменять дисциплины по выбору, которые определяются участниками образовательного процесса и составляют 30% общего объема программы.

Требования к результатам освоения программы бакалавриата претерпели существенные изменения. Так, в первую очередь, важным моментом является введение в программу такого понятия, как «универсальные компетенции».

Имеется разделение на категории формируемых компетенций, при этом изменяются формулировки тех, которые сохранены в новом стандарте. Особый акцент делается на профессиональных компетенциях. Примерная образовательная программа устанавливает обязательные профессиональные компетенции. Но имеется определенная свобода в формулировках так называемых рекомендуемых профессиональных компетенций, кроме того, вуз может дополнять самостоятельно их объем.

В Федеральном государственном образовательном стандарте [106] на ступени бакалавриата важное место отводится практико-ориентированному, деятельностному характеру получения педагогического образования.

Исследования ученых показывают, что реализация современного образования возможна, если будущие педагоги овладевают такими способами деятельности, которые способствуют личностному профессиональному становлению.

Изменение целей современного образования, смещение представленных в нем акцентов непосредственным образом повлияло на формирование всех компетенций (универсальных, общепрофессиональных и

профессиональных), формулируемых в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 3++.

А.А. Марголис [56] пишет, что цель подготовки педагога это «формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т. е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях» На основании данного определения следует вывод о том, что практика не является примитивным копированием профессиональных действий специалиста-педагога, а предполагает развитие навыка решения педагогических задач и проблем. Что, в свою очередь, должно привести к нахождению общего способа профессиональных действий и этот общий способ станет основой для различных ситуаций профессиональной деятельности.

ФГОС ВО 3++ [106] выделяет несколько основных видов профессиональной педагогической деятельности: педагогическая, культурно-просветительская, организационно-управленческая, проектная, методическая, сопровождения; и задает основу для компетентностной модели будущего педагога. Успешная реализация перечисленных видов деятельности бакалавр психолого-педагогического образования обуславливает, в первую очередь, владение суммой общепрофессиональных и профессиональных компетенций, составляющих «ядро» профессиональной компетентности педагога.

Для выпускника, освоившего образовательную программу в соответствии с требованиями ФГОС ВО (3++), обязательными являются три вида компетенций – универсальные, общепрофессиональные и профессиональные.

Первый вид (универсальные компетенции) связан с любым видом профессиональной деятельности: это способность к анализу, критической оценке, аргументации позиции, способность к любой коммуникации, к сотрудничеству.

Общепрофессиональные компетенции, согласно ФГОС 3++, предполагают основы деятельности специалиста с точки зрения правовых и этических категорий. Сюда включена способность к разработке программ; совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся; построение воспитывающей образовательной среды; контроль и оценка формирования результатов обучения; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности; взаимодействие с участниками образовательных отношений; научные основы педагогической деятельности [106].

Отмечается, что профессиональные компетенции суть предметно-специализированные, относящиеся к конкретной профессиональной области деятельности. Именно они в наибольшей степени определяют конкурентоспособность специалиста [65].

В международной терминологии общепрофессиональные компетенции названы «ядерными», т.е. их содержание инвариантно для всех специалистов. На основе их инвариантного характера возможно выделить виды общепрофессиональных компетенций.

В первую очередь, сюда относятся познавательные компетенции, которые позволяют специалисту получать, хранить, преобразовывать и использовать необходимую в его деятельности информацию.

Далее следует назвать вид ценностно-ориентационных компетенций, которые предполагают выработку у будущего специалиста целемотивационного аспекта деятельности, способности к принятию нравственно-этических норм, характеризующих общество и профессиональную среду.

Следующий вид общепрофессиональных компетенций – коммуникативные. Данный вид компетенций определяется необходимостью межличностного взаимодействия, выработкой способности действовать в условиях типовой коммуникации, способов разрешения проблем в сфере деятельности, в различных ситуациях социума.

И последняя группа общепрофессиональных компетенций имеет технико-технологический характер. Данный вид связан с операционно-инструментальным содержанием профессиональной деятельности. Эти компетенции предполагают принципы, способы и средства планирования как собственной, так и коллективной деятельности. Сюда входят компетенции специалиста по проектированию и расчету техники и технологии процесса профессиональной деятельности.

Исследователи отмечают, что именно общепрофессиональные компетенции являются основополагающими в профессиональном статусе специалиста. Они определяют способности, знания и умения истинного профессионала, являясь инвариантом профессиональной деятельности. Поэтому способность к овладению данным видом компетенций тесно связана с успешным профессиональным трудоустройством, его широтой и охватом сфер деятельности.

В направлении подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование «Психология и педагогика начального образования» ФГОС ВО 3++ отмечает следующие общепрофессиональные компетенции:

1) основы профессиональной деятельности в правовой и этической сфере (ОПК 1 - Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики);

2) разработка основных и дополнительных образовательных программ (ОПК-2 - Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием компьютерных технологий));

3) совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся (ОПК-3 - Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов);

4) построение воспитывающей образовательной среды (ОПК-4 - Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе фундаментальных национальных ценностей);

5) контроль и оценка формирования планируемых результатов (ОПК-5 - Способен осуществлять контроль и оценку результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении);

6) психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности (ОПК-6 - Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями);

7) взаимодействие с участниками образовательных отношений (ОПК-7 - Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ);

8) научные основы педагогической деятельности (ОПК-8 - Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний) [106].

В качестве примера можно привести конкретизацию общепрофессиональных компетенций в учебном плане бакалавров психолого-педагогического образования (учитель начальной школы):

- способен организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПК-1);

- способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося (совместно с методистами) необходимые изменения в построение образовательной деятельности (ПК-2);

- готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации (ПК-3);

- готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ основного общего образования (ПК-4).

Что касается профессиональных компетенций, декларируемых ФГОС 3++[106], то следует отметить особый акцент на представлении о специалисте как активном субъекте - носителе всего объема профессиональных компетенций. Исходя из этого понимания, характеристика профессиональной готовности специалиста предусматривает его компетентность, в отличие от предыдущего набора отдельных знаний, умений и навыков. Коренное отличие кроется в характеристике специалиста с точки зрения его готовности к профессиональной деятельности на основе полученных знаний, приобретенных умений и опыта, способности его внутренних ресурсов к самостоятельному анализу и практическому решению возникающих профессиональных проблем, производственных задач.

В нашем исследовании особую значимость приобретают взгляды ученых на профессиональные компетенции с различных сторон их изучения:

- как самостоятельный феномен;
- с точки зрения их важных и значимых характеристик (социальная природа, потенциал, комплексность, проявление в деятельности, развивающий потенциал и др.);
- как система знаний, умений и личностных качеств, направленных на осуществление студентом его будущей профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции, по мнению И.А. Зимней [38], имеют характеристику в соответствии с основополагающими профессиональными способностями, знаниями и умениями специалиста, отражающими инвариант, необходимый в любой профессиональной деятельности.

С другой стороны, А.С. Белкин и В.В. Нестеров [14] полагают, что в педагогической области компетенция выступает как весь объем профессиональных полномочий и функций, необходимых для эффективной деятельности в образовательном пространстве.

Анализ трудов В.А. Сластенина [93], А.В. Хуторского [109,110], Т.Г. Шкатовой [117] показал, что в настоящее время не определён однозначный подход к составу и самой структурной составляющей профессиональных компетенций педагога. Один из них связан с раскрытием структуры профессиональной компетентности через систему педагогических умений учителя, другой – с выделением отдельных компетенций в соответствии с ведущими видами профессиональной деятельности педагога. Ученые считают, что педагогическая профессия относится к классу преобразующих и управляющих одновременно, поэтому её профессиональную составляющую возможно определить как единство практической и теоретической готовности педагога к деятельности в сфере образования.

Обратимся к анализу генезиса самого понятия «профессиональные компетенции бакалавра психолого-педагогического образования».

В первую очередь профессиональные компетенции трактуют как способность специалиста к действиям обобщённого характера в профессиональной сфере. При этом имеется в виду, что профессионально компетентный человек ориентирован на непрерывное самосовершенствование и самообразование. Это свойство личности определяет социально значимую характеристику его профессиональной деятельности, что является основным фактором его успешной работы по специальности.

Владение теорией и навыками практической деятельности относят к сущностным характеристикам профессиональных компетенций. Имеется в виду, в первую очередь, способность специалиста осуществлять в учебном процессе реализацию базовых и элективных курсов. Кроме того, педагог

должен быть готов использовать в учебном процессе методики, а также технологии, соответствующие уровню и качеству разного рода образовательных ступеней. Эта готовность специалиста дополняется способностью к применению научных методов диагностирования и анализа результатов обучения. К профессиональным компетенциям относится и способность специалиста осуществлять педагогическое сопровождение обучающихся по их социализации и самоопределению.

По мнению ряда исследователей, в структуру профессиональной компетентности входят личностные качества специалиста, его научно-теоретическая готовность и опыт профессиональной деятельности. Кроме того, компетентность выражается в способности специалиста к самостоятельной и ответственной деятельности в профессиональной сфере. Так, способность педагога оценивать свою деятельность и развиваться в соответствии с этой оценкой, готовность к изменениям, преобразованиям и усовершенствованию - всё это качества профессионально компетентного педагога, которые способствуют развитию не только его самого, но и влияют на успехи образовательного учреждения, которое, в свою очередь, заинтересовано в поддержке его индивидуальности. Следовательно, по мнению И.С. Алексеевой [2] компетентность повышает шансы молодого специалиста на дальнейшее развитие его профессионализма, а также развитие в соответствии с требованиями времени образовательного учреждения, где протекает педагогическая деятельность.

Следует отметить сущностные аспекты содержания понятия «профессиональная компетентность» на основе анализа большинства его определений:

- способность интегрировать полученные знания, приобретенные умения и навыки в целях оптимального исполнения профессиональных обязанностей в соответствии с современными установками производственной сферы (педагогического процесса);

- способность осуществлять успешную коммуникацию в рамках профессиональной деятельности на основе партнерства и сотрудничества;
- готовность использовать свои способности для осуществления эффективной профессиональной деятельности с учетом требований специальности и конкретного рабочего места;
- способность самостоятельно регулировать, рефлексировать, оценивать свою деятельность в целях обеспечения адаптации к меняющимся условиям педагогического процесса;
- готовность к постоянному самостоятельному повышению своего уровня знаний и умений, самосовершенствованию;
- способность самостоятельно мобильно решать возникающие профессиональные проблемы.

Все названные аспекты профессиональной компетенции педагога представлены в стандартах по программам педагогического образования. Но эта совокупность компетенций может быть дополнена и другими, например: готовность к использованию новейших технологий; способность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости профиль деятельности и многие другие.

С целью выявить основные характеристики содержательной стороны профессиональной компетентности студентов психолого-педагогического образования нами был проведен анализ исследований по данной проблеме, научной психолого-педагогической литературы, а также нормативных документов.

Так, Н.В. Кузьмина отмечает в профессиональной компетентности ряд элементов (виды компетенций):

- специальная (или профессиональная) - в сфере преподаваемой дисциплины;
- методическая - в области способов формирования знаний, развития умений обучающихся;
- социально-психологическая - в области процессов общения;

- дифференциально-психологическая - в области мотивов и способностей;

- аутопсихологическая – в области оценки собственной деятельности и личности [49].

И.В. Кузнецова и В.Д. Шадриков [116] трактуют педагогическую компетентность как единство предметной, общепедагогической, профессионально-коммуникативной, управленческой, инновационной, рефлексивной, информационно-коммуникативной компетенций.

С другой стороны, Л.М. Митина [60] в понятие общепрофессиональная компетентность включает: «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности. Исследовательница отмечает три компонента в структуре общепрофессиональной компетентности: 1) деятельностный, определяющий способность к осуществлению педагогической деятельности в плане её самостоятельности и ответственности; 2) коммуникативный, характеризующий активный творческий подход в педагогическом общении; и 3) личностный компонент, относящийся к способности педагога развиваться и самосовершенствоваться [60].

Профессиональная компетентность педагога для В.А. Сластенина это «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [92].

Теоретическая готовность специалиста трактуется ученым как «определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний». В.А. Сластенин утверждает: «знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие

у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений» [92].

Практическую готовность к осуществлению педагогической деятельности определяют, по мнению ученого, внешние умения. Автор выделил в кругу педагогических умений следующие:

- уметь выстраивать педагогические задачи в соответствии с содержанием процесса воспитания;
- уметь создавать и внедрять в практическую деятельность логически завершенные педагогические системы;
- уметь устанавливать связи между компонентами и факторами воспитания и актуализировать их в действии на практике;
- умения, связанные с анализом и оценением результатов педагогической деятельности [92].

Подходы к структурированию понятия «общепрофессиональная компетентность будущего педагога» предложены И.В. Георге [29], который рассматривает профессиональную компетентность на основе таких ключевых позиций, как:

- цель профессиональной подготовки;
- результат, определяющий состояние специалиста по способности к осуществлению профессиональной деятельности;
- способность специалиста к применению научных и практических знаний по предмету профессиональной деятельности, качество его труда на основе владения способами выполнения деятельности;
- общая и специальная эрудиция специалиста;
- готовность к постоянному повышению научно-профессиональной подготовки;
- стиль и способы самоутверждения в профессиональной среде;
- элементы самостоятельности и ответственности в психологическом состоянии специалиста;

- способность и умение специалиста выполнять определенные функции, нацеленные на результативность его труда.

В своем исследовании профессиональной компетенции педагога Е.В. Мальцева [54] утверждает, что данный фактор обусловлен, в первую очередь, качеством профессионального образования, а по своей сути является гармоничным соединением профессиональных знаний, умений, и профессионально-значимых личностных качеств, которые определяют эффективность и успешность педагогической деятельности.

Н.Л. Дмитриева [33] на основании исследования общей и профессиональной компетентности педагога выделяет компоненты её структуры и к таковым относит:

- 1) содержательный – знания;
- 2) деятельностный – умения;
- 3) личностный – самосознание;
- 4) социальный - общественная значимость.

Следует отметить сложный характер деятельностного компонента, в который, по мысли автора, входят целые группы педагогических умений: исследовательские, гностические, организаторские, коммуникативные, проектировочно-конструкторские. В описании данных педагогических умений и содержатся особенности профессиональной деятельности педагога.

Таким образом, профессиональную компетентность бакалавра психолого-педагогического образования возможно определить как совокупность деловых и личностных качеств будущего специалиста. Уровень его мотивации, знаний, умений и навыков должен определяться требованиями педагогической деятельности.

В то же время понятие «профессиональная компетентность педагога», по мнению исследователей, должна представлять совокупность теоретической и практической готовности осуществлять педагогическую деятельность, именно данное единство и характеризует его профессионализм.

Как считают П.И. Образцов и Т.И. Смагина [69], профессионализм учителя выражается в его готовности к разным видам педагогической деятельности, подкрепляемой способностью применять полученные знания, умения, а также личностными качествами, определяющими успешное выполнение профессиональных задач. Следовательно, опираясь на данные характеристики, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность учителя выступает как интегральная характеристика его личностных и профессиональных качеств. Данные качества определяются степенью овладения психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, что и обеспечивает готовность и способность к выполнению педагогических функций. В свою очередь, ценностное отношение к педагогической деятельности, ответственность за ее результаты позволяют успешно реализовать в профессиональной деятельности сформированные компетенции.

В процессе формирования профессиональных компетенций исследователи выделяют ряд компонентов: целевой, мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, содержательно-операциональный, диагностический, оценочно-рефлексивный. Данные компоненты позволяют подробнее обратиться к характеристике самих профессиональных компетенций и говорить о их содержательной структуре.

Исследователями выделяется *целевой компонент* в процессе формирования профессиональных компетенций. Данный фактор определяется целью обучения и закономерно отражается в квалификационной характеристике выпускника. Если достигается обозначенный результат, возможно говорить о завершенности формирования компетентности. Всё это определяется результатами деятельности студента, степенью его усвоения системы знаний и овладения различными видами профессиональной деятельности.

Следующий компонент, характеризующий процесс формирования профессиональных компетенций, - *мотивационно-ценностный*. В рамках

данного компонента формируется ценностное отношение к будущей профессии, возникают мотивы овладения знаниями и умениями. Данная мотивация наиболее успешно формируется, если выпускник стремится к успешности в своей будущей профессиональной деятельности.

Функция мотивационно-ценностного компонента, по мнению Н.Л. Бежановой [10], - формирование у студентов лично значимого отношения к объекту и предмету их будущего профессионального труда, что достигается путем формирования мотивов, осознания значимости цели деятельности. Закономерны в рамках данного компонента усвоение связи между педагогическим воздействием и его мотивами, развитие навыков анализа, самостоятельного решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, интереса к планированию и осуществлению задуманного.

Авторы исследований выделяют также *когнитивный компонент*, который определяет овладение системой предметных и межпредметных знаний. Будущий педагог должен не только усвоить необходимые для его деятельности знания, но и научиться находить нужный учебный материал, уметь его структурировать, применять знания из различных предметов, чтобы обеспечить единство педагогического процесса. Необходимо поэтапное накопление знаний и умения применять их в профессиональной сфере, чтобы движение в обучении шло от накопления знаний внутри предмета и способов решения стандартных задач к переносу их в новые условия, к решению усложненных задач.

Далее называется операционно-деятельностный компонент. Здесь имеются в виду организационные формы, связанные с формированием общепрофессиональных компетенций: приобретается опыт специалистов по применению технологий обучения, осуществляется контроль развития общепрофессиональной компетентности студентов.

Следующий -содержательно-операциональный компонент связывается с действиями получения информации о педагогической деятельности, её сущности и структурировании. В рамках данного компонента приобретаются

знания о её основах, умение ориентироваться в полученной информации, использовать её в нужное время. Данный компонент предполагает также информационную и конструктивную функции в обучении будущих педагогов [47].

В рамках диагностического компонента исследователи указывают на критерии и мониторинг сформированности профессиональных компетенций. Здесь учитывают различные показатели: знания и умения в области различных дисциплин, способность применять их комплексно в профессиональной деятельности, отношение к решению профессиональных задач.

Оценочно-рефлексивный компонент определяет формирование навыков самоконтроля и самооценки. Также речь идет об умении объективно оценить уровень развитости личностных качеств учителя в его профессиональной области.

Подводя итог обзору психолого-педагогической литературы по проблеме сущности профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического направления, возможно говорить о представлении их структуры в виде ценностного, знаниевого и операционально-технологического компонентов.

Первый компонент – ценностный – характеризует установку (внутреннюю и внешнюю) профобразования к учебной деятельности, а также совокупность устойчивых и субъективно значимых профессиональных и личных ценностей.

Второй компонент – знаниевый – предполагает определённый уровень знаний в профессиональной области, а также степень представления о способах его самостоятельного приобретения и способности добывания нового знания.

Третий – операционально-технологический – определяет реализацию и совершенствование умений и навыков осуществления логических, технологических операций в процессе решения учебных задач.

В качестве инфраструктурного компонента некоторые исследователи говорят также о субъектном опыте. Здесь уместно дать определение понятия «субъектный опыт» И.С. Якиманской: «личный опыт конкретного человека без оценки его истинности, научности, непротиворечивости с позиции общественно-исторического познания; опыт жизнедеятельности, приобретаемый в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей» [120].

Определение данного понятия дает право говорить об уникальности каждого человека и, соответственно, делать особый акцент на его индивидуальности. Поэтому есть все основания считать обучающегося не просто субъектом педагогического процесса, а признать мысль о том, что он является им в качестве носителя субъектного опыта. Данный опыт приобретается в процессе обучения. Так, Т.В. Татьяна отмечает, что в рамках этого взгляда на субъектный опыт следует признать учение не изолированной когнитивной функцией, а сознательной деятельностью обучаемого. «В ней реализуются личные планы, намерения студентов в соответствии с их целями, ожиданиями, сформированным отношением к реальной педагогической действительности, а также готовностью к ее преобразованию с учетом собственного опыта» [100, с. 62 - 69].

Понятие «новый педагог» предполагает квалифицированного и компетентного специалиста. Квалификация будущего педагога связана с качеством выполнения и решения профессиональных задач, в том числе и в условиях неопределённости, умением находить новый оригинальный и оптимальный путь решения педагогической задачи.

Модернизация высшей школе на современном этапе нацелена на создание необходимых условий, внедрение новых технологий для подготовки такого педагога, подготовленного как с практической, так и методической точек зрения к достижению образовательных результатов в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами.

1.3 Условия развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования

Современное образование, ориентированное на компетентностный подход, в своих целях видит подготовку такого специалиста в педагогической сфере, который бы соответствовал требованиям времени, т.е. был способен осуществлять свою деятельность в информационном обществе, готовить учеников к требованиям современности.

Развитие профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования – это учебная деятельность, направленная на приобретение будущими педагогами знаний, умений и опыта, на формирование таких личностных качеств, на основании которых он был бы готов исполнять профессиональные обязанности на практике. Изменения, коснувшиеся качественной подготовки специалистов, требований к его профессиональному соответствию социальной действительности, говорят о необходимости преобразований в самой системе педагогического образования. И эти изменения, в первую очередь, должны ориентироваться на развитие индивидуальности будущего профессионала, его творческого потенциала, необходимых для будущего педагога личностных качеств.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование трактуют становление личности педагога в единстве его личностного и профессионального развития.

При этом важно отметить, что рассматриваемый процесс протекает сегодня в условиях существенных преобразований в педагогической практике: пересматриваются в той или иной степени Федеральные государственные стандарты начального общего, а также основного образования; корректируются профессиональные функции в стандарте «Педагог»; изменяются цели и ориентиры подготовки бакалавров психолого-педагогического образования и др.

В силу внесенных корректив в содержание Федерального стандарта 3++ по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» остро стал вопрос о внесении изменений и в сам процесс подготовки будущих специалистов. Закономерно последовала ориентация в его организации на создание условий, способствующих успешному формированию профессиональных компетенций педагогов.

Здесь следует уточнить само понятие «педагогические условия», под которым в рабочем порядке мы будем рассматривать основные компоненты самой педагогической системы, в которых проявляются возможности образовательно-пространственной среды со стороны её личностных и процессуальных факторов, а также в плане её оптимального функционирования и эффективного развития.

Деятельность обучающихся, структура их взаимодействия с обучающимися преобразуются в силу цифровизации образовательной среды. Оказывают несомненное влияние на эти изменения и модульно-рейтинговая система обучения, и непрерывная практика внутри учебного процесса, в связи с чем изменяется сама схема деятельности преподавателя. В связи со всеми этими преобразованиями исследователи обращаются к решению таких вопросов, как субъектность позиции обучающегося, его учебная самостоятельность и самоорганизация, разработка индивидуальной схемы обучения, принципов профессиональной направленности в учебной деятельности и многим другим проблемам, связанным с переходными процессами в педагогической сфере.

В п.1, 5, 7 статьи 48 Федерального закона от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» [107] определяется степень профессиональной деятельности участников образовательного процесса, где говорится о том, что «педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обязаны применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество

образования формы, методы обучения и воспитания, систематически повышать свой профессиональный уровень» [107].

Успешность развития профессиональных компетенций, обусловлена целым комплексом педагогических условий.

В первую очередь, исследователи вузовской практики подготовки учителей говорят о важности психолого-педагогического сопровождения учащихся, которое, несомненно, повышает качество подготовки, выполняет в ней интегративную роль, а также способствует оптимально эффективному становлению будущего педагога с профессиональной точки зрения.

В целях осуществления психолого-педагогического сопровождения исследователями предлагается система исследовательско-развивающих технологий, оптимизирующих учебно-профессиональную деятельность учащихся. Предназначение данной системы видится авторам разработок в необходимости наиболее эффективной реализации творческого потенциала студентов. Цель разработок технологий - продуктивность обучения в возможной степени её достижения. Кроме того, с помощью подобной системы технологий создаются условия комфортной психической атмосферы для всех участников педагогического процесса. Общая концепция психолого-педагогического сопровождения предполагает основные компоненты данной системы - диагностический, формирующе-развивающий и корректирующий, которые представлены в ней отдельными технологиями.

Сама организация сопровождения осуществляется путем выработки стратегии, тактики и техники, представленной комплексом мер – организационных, диагностических, психологических и педагогических. Проектируемые меры нацелены на успешное функционирование, контроль и эффективность педагогического процесса с точки зрения личностно-профессионального развития будущих педагогов.

Например, психолого-педагогическое сопровождение при обучении по направлению «Психология и педагогика начального образования», может предполагать в своей организации:

- работу над профессиограммой специалиста, являющейся целью профессиональной подготовки, согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов;

- осуществление психолого-педагогической диагностики будущих учителей для определения индивидуальности, играющей значительную роль в профессиональном становлении обучающихся;

- психолого-педагогическое поддержание профессионально-личностного роста студентов в процессе учебной деятельности;

- образовательные технологии профилактики и коррекции личностных и профессиональных затруднений обучающихся;

- система профессиональной практики и трудоустройства студентов;

- мониторинг профессиональной деятельности выпускника.

Разрабатывая условия процесса обучения педагогов, исследователь Т.С. Бурякова [22, 23] предлагают применять их в комплексе. Одним из приоритетных условий Т.С. Бурякова [22] рассматривает применение индивидуального стиля в учебно-профессиональной деятельности студента. Данное условие в организации учебного процесса, по мнению автора, нацеливает на выбор образовательных технологий с учетом личностного и профессионального развития студентов. Данный фактор, в свою очередь, способствует созданию условий эмоциональной удовлетворенности обучающихся от их деятельности.

Также предлагается внедрение технологий индивидуально-ориентированного обучения путем тренингов в целях личностного и профессионального роста, через применение индивидуального и группового консультирования, введение индивидуального образовательного маршрута.

Среди условий, выделенных Т.С. Буряковой [22], отмечается важность и необходимость совместной деятельности преподавателя и студента. Немаловажную роль играет также создание атмосферы благоприятных взаимоотношений в группе учащихся. По мнению исследовательницы, чтобы стимулировать активную деятельность студентов, необходимо формировать

конструктивное, с эмоциональной точки зрения позитивное общение в группе как студентов, так и педагогов [23, с. 94].

Третья группа условий, которые рассматривает Т.С. Бурякова, касается применения коммуникативных технологий личностного характера. Исследовательница утверждает, что, используя личностно-коммуникативные технологии, педагог может выстроить учебно-профессиональную деятельность каждого студента «с учетом потребностей, интересов, склонностей, способностей и возможностей, а также коммуникативного опыта» [23, с. 104].

В исследовании М.В. Николаевой [67] обозначается комплекс педагогических средств, связанных с развитием профессиональных компетенций будущих педагогов. К ним автор относит:

1) эмоциональные стимулы как в содержании, так и в самом процессе обучения (среди них рассматриваются такие, как эмоционально-образный, игровой, соревновательный, творческий и др.);

2) создание ситуаций в учебном процессе, связанных с самонаблюдением и управлением своими психическими состояниями (здесь применимы педагогические задачи, психогимнастические упражнения, игры и т.п.);

3) ситуации эмоционально-ценностного переживания (задания и упражнения на самопознание, самооценку, анализ межличностного взаимодействия, проекты на саморазвитие).

В деле развития личностно-профессионального становления студентов большое значение приобретает их активное участие в различного рода научных конференциях. Обеспечение возможности развития творческой реализации потенциала обучающихся позволяет, по мнению Т.В. Рудиной, наиболее успешно развивать как их личностно-профессиональный уровень, так и формировать и развивать профессиональные компетенции бакалавров психолого-педагогического образования [81, с. 234].

Профессиональный рост учителей видятся, с точки зрения Т.В. Золотовой и И.Е. Якуниной [40] в следующих аспектах работы по совершенствованию мастерства специалиста: 1) достижение уровня профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; 2) освоение различных аспектов модернизации образования; 3) организация системы эффективного контракта работников педагогической сферы; 4) оптимизация статуса педагогической профессии.

М.А. Головчин и Т.С. Соловьева в своей статье [31] выдвигают в качестве основного фактора в развитии образования общемировой тренд - его маркетизацию. В рамках данной тенденции учителя сталкиваются с определенными трудностями, которые связаны с самоидентификацией педагога в условиях рыночной экономики, что является обычной проблемой переходного периода. Эти затруднения преодолимы при условии грамотного подхода к решению данной проблемы профессионально развитыми специалистами.

В рамках теоретического обзора проблемы нами выделены принципы, руководствуясь которыми, по мнению исследователей, можно осуществлять успешное развитие профессиональных компетенций будущих педагогов [22, 55]:

- 1) анализ проблемных педагогических ситуаций;
- 2) ориентировочно-поисковая позиция к любым аспектам педагогического опыта;
- 3) совместное решение задач всеми участниками образовательного процесса, принцип коллегиальности;
- 4) рефлексия собственного педагогического опыта, анализ и варьирование условий профессиональной деятельности.

Наблюдение и анализ работы опытных педагогов в значительной степени способствуют формированию способности рефлексии в отношении

собственной профессиональной деятельности обучающихся. Такая работа может проходить только в тесном контакте будущих педагогов с опытными учителями. Данное взаимодействие предполагает анализ стиля поведения учителя, опыта работы педагога в целом, на основании чего формируется оценочное отношение к усвоенным методам обучения и воспитания. Подобная рефлексия должна подкрепляться освоением инноваций и педагогических технологий, всё это в совокупности будет являться фактором высокой профессиональной мотивации, устойчивой педагогической позиции, вызывать потребность в самообразовании и творческом подходе к будущей профессиональной деятельности [1].

М.И. Лукьянова [53] называет факторы, которые могли бы способствовать возникновению устойчивой мотивации будущих специалистов к педагогической деятельности:

1) установка на поиск логически выверенных путей достижения эффективности учебно-воспитательного процесса;

2) процесс углубленного осмысления педагогических проблем, стремление к разрешению противоречий и преодолению трудностей в профессиональной деятельности;

3) воспитание потребности новых подходов к организации учебного процесса, стремление внедрить инновации в педагогический процесс, проявить личностные качества, реализовать сформированные компетенции, раскрыть творческий потенциал.

В зарубежных исследованиях присутствует интересная мысль о необходимости и важности различных педагогических коммуникаций, формируемых с целью профессионального совершенствования, развития компетенций. S.A. Mason [129] пишет о профессиональных педагогических сообществах как факторе, играющем положительную роль в деле становления педагогического мастерства. Автор рассматривает подобные сообщества как организационную структуру, позволяющую позитивно влиять на процесс обучения будущих педагогов.

Г.А. Романова [80] считает, что профессиональные компетенции совершенствуются, если развивать у будущих учителей направленность на рефлексию, чему способствует работа по выявлению педагогических затруднений, а также развитие способности к методической работе в школе. Исследовательница обращает внимание на необходимость атмосферы творческого сотрудничества, которая наиболее успешно развивает у обучающихся навыки самосовершенствования и самореализации.

С этих же позиций исследовательница И.А. Мушкина [64] говорит о значимой роли педагогической рефлексии, которая важна в деле развития профессионально-творческой деятельности педагогов.

Таким образом, по мнению исследователей, можно утверждать, что именно педагогическая рефлексия выступает в качестве основного фактора, который позволяет специалисту осуществить адекватную оценку своего уровня профессиональных достижений, с помощью данной оценки педагог объективно подходит к пониманию достигнутых знаний и умений. Следовательно, развитие данного навыка педагогической рефлексии, несомненно, относится к важнейшему условию формирования компетентности бакалавров психолого-педагогического направления.

В то же время в работе О.А. Лапиной и О.А. Вороновой [52], посвященной рассмотрению специфики внедрения ФГОС в систему образования, отмечается важность развития самостоятельности обучающегося как в процессе получения знаний, так и в отношении переработки полученных знаний, в приобретении навыков профессиональной деятельности. Способствует развитию инициативы со стороны учащихся освоение ими новых форм педагогической работы, таких как режиссура урока, прогнозирование образовательной среды и т.п. Навыки преодоления подобных трудностей, по мнению авторов, способствуют в дальнейшем более комфортному существованию учителя в профессиональной сфере.

Приступая к развитию компетенций, важно настроить студентов на оценку собственного недостатка развития той или иной компетенции,

сформировать у них понимание того, что от развития компетенций напрямую зависит успешность будущей профессиональной деятельности [76]. Можно сказать, что мотивация в этом аспекте является основой развития профессиональной компетентности будущего специалиста. Однако следует отметить, что мотивация не может развиваться, поэтому её возникновение зависит от ряда благоприятных факторов. Приобретаются знания и навыки, в меньшей степени, но могут в определенном смысле развиваться личностные особенности и способности [76].

В своей работе С.Д. Ваулин, М.А. Волкова и И.А. Щуров [25] рассматривают педагогическое содействие, которое выражается в поддержке и помощи, осуществляемых в процессе взаимодействия. Авторы указывают, что в результате подобного содействия достигается такой вариант работы, который максимально эффективен для получения оптимального результата. Соответственно, в обучении студентов психолого-педагогического направления несомненную пользу может принести принцип педагогического содействия, в рамках которого особый акцент делается на помощи и взаимодействии при осуществлении педагогической деятельности.

Такое же видение педагогической поддержки мы обнаруживаем в исследовании М.Л. Предигер [77], где обращается особое внимание при формировании мотивации к профессиональному саморазвитию на педагогическое содействие студентам со стороны преподавателей. Автор рассматривает условия осуществления педагогического содействия в виде взаимодействия преподавателя и студента на основе трех принципов: саморегуляция деятельности, фасилитация, креативность.

В работе С.Ю. Лаврентьева и Д.А. Крылова [51] предлагается в качестве сопровождения и помощи студентам педагогический консалтинг, который возможно осуществлять в различных формах. Авторы рассматривают в своем исследовании такие виды педагогического консалтинга, как консультирование, тьюторство, при этом уделяют внимание использованию технологий синхронного («Скайп, «Телеграмм») и

асинхронного действия (интернет-порталы, дистанционное образование). Параллельно идет речь о возможности применения различных видов наставничества, среди которых авторами рассматриваются такие, как ситуационное, супервизия, кураторские кружки.

Если говорить о временных рамках формирования отдельной компетенции, то, как правило, в методической литературе речь идет о двухлетнем периоде её формирования при условии активного применения в практической деятельности. Процесс же развития компонентов профессиональной компетенции занимает, по мнению ученых, более короткий период.

Касаясь сравнения личностного и профессионального роста индивида, ученые, авторы монографии «Полиаспектная подготовка современного педагога»[76] выделяют особенности каждого из процессов. Так, в личностном росте они усматривают цели развития характера, способностей и индивидуальности человека. В профессиональном росте - приобретение знаний и умений, а также способов профессиональной деятельности. При чем эти приобретаемые качества должны позволять индивидууму реализовать себя в избранной сфере, решать возникающие профессиональные задачи и затруднения.

Профессиональный рост, с точки зрения Н.А. Моревой, заключается в становлении, развитии и реализации в реальной работе профессиональных качеств и способностей, знаний и умений. Поэтому, делает вывод исследовательница, профессиональный рост протекает динамично и непрерывно, педагог должен быть способен данный процесс проектировать в своей деятельности. Н.А. Морева [62] пишет: «Для определения понятия «профессиональный рост» следует говорить о включении в него таких компонентов профессиональной деятельности как: личностный, предполагающий развитие качеств личности, которые необходимы для людей определенных профессий; предметный, предполагающий освоение предмета профессиональной деятельности на основе профессионального

мастерства; функциональный, предполагающий усложнение профессиональных функций и повышение их значимости; социальный, предполагающий изменение социального статуса профессионала за счет повышения должностного положения. В самом общем плане профессиональный рост следует понимать как комплексный процесс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных прогрессивных изменений, происходящих в личностном, предметном, функциональном, социальном компонентах профессиональной деятельности педагога».

Н.Н. Никитина [66] выделяет процессы: самоопределение, саморазвитие, самосовершенствование и самообразование, основная цель которых - обеспечить профессиональный рост студента в сфере педагогического образования.

По мнению исследователей, самоопределение возможно квалифицировать как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Необходимость постоянного профессионального самоопределения в процессе психолого-педагогического образования, по мнению А.К. Марковой [58], вызвана сложностью и противоречивостью процессов профессионального становления.

Саморазвитие, по мнению исследователей О.С. Анисимова [4], А.А. Бодалёва [17], можно трактовать как позитивные качественные изменения в личности человека, возникающие в результате его собственных планомерных усилий.

Процесс самосовершенствования заключается в деятельности человека, направленной на усиление уже имеющихся характерных свойств и качеств и на приобретение новых позитивных свойств, умений и навыков, а, возможно, и на коррекцию отрицательных качеств и недостатков.

В исследовательской традиции самообразование рассматривается как процесс самостоятельного приобретения знаний, как самостоятельное

обучение. Но есть и другая трактовка самообразования. Так, В.М. Розин [79] видит в данном процессе момент самосозидания, осуществляемый во взаимодействии внутреннего «я» человека с более просвещенными, более опытными людьми – педагогами, через подобное взаимодействие личность просвещает себя, приобщается к культуре.

О.Б. Даутова и С.В. Христофоров [32] под самообразованием понимают активную деятельность субъекта в целях обогащения собственных духовных потребностей и запросов, направленную на реализацию своего творческого и личностного потенциала. Авторы отмечают самостоятельный и непрерывный характер самообразования. Именно поэтому оно является одним из важных факторов процесса непрерывного педагогического образования и составляет сущностное зерно данной идеи.

Таким образом, самоопределение, саморазвитие, самосовершенствование и самообразование являются процессами, обеспечивающими профессиональный рост и становление будущего педагога.

Разработка программ профессионального становления является элементом педагогического проектирования. Именно формирование компетентности педагога как качества личности нуждается в первую очередь в своем проектировании, что получило научное обоснование в работах В.П. Беспалько [15], М.В. Кларина [43], В.М. Монахова [61], В.В. Серикова [89]. Суть проектирования рассматривается в работах ученых как создание прогнозируемых вариантов предстоящей деятельности и предполагаемых ее результатов. К педагогическому проектированию ученый относит процесс разработки деталей предстоящей деятельности как обучающихся, так и преподавателей.

Особого внимания заслуживает разработка индивидуальной траектории обучения. Данная идея учитывает образование индивида на различных этапах его жизненного пути, поэтому в её понимании студент выступает как

активный субъект, его активность определяется в том числе познанием себя и преобразованием себя на этапе получения высшего образования.

В работе А.Ю. Сергиенко [88] отмечается необходимость правильного планирования профессионального развития, оно не может быть общим и универсальным. Студенту важно понять, чему ему нужно учиться, он должен поставить задачи, определить этапы и время их прохождения. Индивидуальные задачи отдельного студента должны быть согласованы с этапами образовательной программы. И это задача важна не только для обучающегося, но и для преподавателя. Здесь исследователь указывает на проектирование программ как на одно из решений данной проблемы. Чтобы приступить к процессу проектирования, необходимо помочь каждому отдельному студенту выявить его мотивации и нужду в профессиональном отношении. Только потом возможен процесс проектирования, оптимально позволяющий найти пути и подходы к каждому студенту в деле его профессионального становления. Автор исследования делает вывод о насущной необходимости оказания всяческой помощи обучающемуся в приобретении опыта, который воплотится впоследствии в его будущей профессиональной деятельности.

Ориентация на новое качество образования дала толчок введению компетентностного подхода в педагогический процесс. На основании данного подхода сменились приоритеты в образовании: произошла смена цели, т.е. не знания стали приоритетными при разработке индивидуальной программы обучения, а факторы самообразования, самостоятельного повышения профессионального уровня, проектируемого на основе возможности к конкуренции в реальной сфере деятельности.

Закономерно, что перед профессиональным образованием высшей школы стал вопрос обновления его содержания, разработки новых форм и методов, а также поиска адекватных современности средств обучения с ориентацией на компетентностный подход. Основные изменения коснулись общей концепции образовательных стандартов, что выразилось в цели

высшего образования – формирование определенной системы компетентностей будущего специалиста. Данная система, включающая универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, сформирована с целью обеспечить чуткое реагирование на потребности рынка труда, гибкость профессионального образования. Так как подобная установка в образовании обоснована необходимостью воспитания конкурентоспособного специалиста, то, кроме всего прочего, в цели современного профессионального образования включается развитие способности применения полученных знаний в практической деятельности, возможности переносить их из одной области в другую.

Становление этой способности на самых ранних этапах предопределяет включение в педагогический процесс междисциплинарной интеграции. Она осуществляется взаимопроникновением учебных дисциплин, созданием единого образовательного пространства, применением новейших педагогических и информационных технологий. Междисциплинарные связи нацелены на формирование у обучающихся способности владения обобщенным характером познавательной деятельности, что и требует компетентностный подход. В результате выпускники овладевают обобщенными способами познавательной деятельности, что позволяет стать основой для комплексного видения ситуации и проблем на практике. Безусловно, принципом конструирования учебного процесса при таком подходе могут становиться именно межпредметные связи, которые выступают в качестве элементов содержания образования, посредством чего происходит синтез разнопредметных знаний и, в итоге, осуществляется системный подход в обучении.

Компетентностная парадигма в работах А.В. Хуторского [112] строится на основе формирования компетентностей, которые базируются на результате человеческого опыта, представленного:

- 1) опытом познавательной деятельности в форме получаемых знаний;

2) опытом известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу;

3) опытом творческой деятельности в форме решений проблемных ситуаций;

4) опытом эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций.

В настоящее время констатируется факт недостаточности применения традиционных форм аттестации студентов – зачетов, экзаменов и тестирований, так как они уже не могут дать представления о качестве подготовки будущих специалистов. Следовательно, назрела необходимость применения новых форм, выявляющих не столько степень информированности учащихся, приобретенные ими знания и умения, сколько свидетельствующих о динамике развития личностно-профессионального статуса будущих педагогов, о их готовности реализовать свой потенциал в будущей педагогической деятельности. Применение компьютерных технологий при организации образовательного процесса рассматривается в работе J.A.Belz, S.L.Thorne [122]. Авторы утверждают, что цифровизация педагогического процесса позволяет проявить компетенции, востребованные современными реалиями жизни, как в производстве, так и в гуманитарной сфере деятельности человека.

К инструментам такого рода исследователи относят электронное портфолио будущего учителя. Г.Н. Артемьева и Н.А. Зыкова [6] считают, что данная форма выступает как инструмент собственного планирования, управления и оценивания индивидуального профессионального и личностного роста. Посредством портфолио студенту предоставляется возможность собственной презентации на виртуальном рынке труда для получения интересной и выгодной работы. В портфолио не только накапливается информация, представляющая достижения его владельца в учебном процессе, но также присутствует управленческий компонент по освоению компетенций в практической части деятельности студента,

следовательно, портфолио выступает в качестве полноценной части процесса обучения. Кроме того, электронное портфолио, являясь компонентом виртуальной образовательной среды, всецело будет способствовать динамике достижений студента в отношении саморазвития и самопланирования, самореализации и саморефлексии [6].

Таким образом, применение электронного портфолио видится исследователям при оценке и контроле качества обучения студентов; при мониторинге общепрофессиональных компетенций будущих педагогов. Также электронное портфолио формирует у студентов готовность к самореализации и расширяет возможности для успешного трудоустройства.

Как считает Н.А. Паршина [73] успешному вхождению в профессиональную деятельность способствуют промежуточные формы (семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных педагогических ситуаций, тренинги), обеспечивающие преобразование одной базовой формы в другую.

Авторы исследования Л.Г. Смышляева [90], И.А. Дроздецкая [95] рассматривают реализацию ООП подготовки бакалавра педагогического образования согласно ФГОС ВО 3++ на основе принципа интеграции системно-деятельностного, контекстного и компетентностного подходов. Продуктивность данного подхода, по мнению авторов, определяется применением некоторого комплекса образовательных технологий. К ним исследователи относят методы проблемного и проектного обучения, метод развития критического мышления, интерактивного обучения, кейс-стади, игровые и тренинговые технологии, метод дискуссии, а также дистанционные технологии в образовании. В итоге, через определяемый авторами технологический формат образовательной программы подготовки бакалавров достигается интеграция педагогического труда и профессиональной подготовки к этому труду будущих специалистов.

Подводя итоги анализа литературы, можно утверждать, что эффективность развития общепрофессиональных компетенций будущих

педагогов в процессе обучения в вузе достигается в случае учета следующих педагогических условий:

- 1) гармоничное сочетание фундаментальной и профессиональной подготовки;
- 2) учебно-познавательная деятельность, стимулирующая профессионально-личностные достижения;
- 3) нацеленность на развитие рефлексивной и субъектной позиции студента;
- 4) ориентация на развитие самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности;
- 5) вовлечение в инновационную деятельность;
- 6) применение технологий дистанционных - при организации самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы студентов, использование электронного сопровождения, позволяющего организовать субъектную оценку профессионально-педагогической деятельности студентов.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил определить значимость развития профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования. В стандартах третьего поколения высшей школы важное место отводится компетентностному подходу, продиктованному реформами российского образования.

В теории существуют различные взгляды в понимании сущности компетенции, и, обобщая различные взгляды по этому вопросу, нам представляется возможным определить компетенции как способность и готовность выпускника на основе полученных знаний и приобретенных умений решать различные профессиональные задачи.

Анализ литературы по проблеме эффективного развития профессиональных компетенций в процессе обучения бакалавров психолого-педагогического образования, можно отметить, что педагогическая наука на

современном этапе отводит в данной проблематике ведущее значение вопросу компетентности будущего специалиста.

По определению, профессиональные компетенции включают полномочия специалиста, осуществляемые им посредством решения совокупности специальных задач.

Профессиональную компетентность в науке соотносят с культурой личности, ее уровнем образованности и воспитанности. Сюда же включаются приобретенный практический опыт, индивидуальные способности, мотивация самообразования и самосовершенствования, творческий характер и ответственность в деятельности. Профессионализм соотносят со знаниями, умениями и навыками, системой профессионально-личностных качеств, определяют как важнейшую характеристику подготовленности специалиста, как совокупность организаторских, коммуникативных и конструктивных умений [36].

Исследователями О.В. Ершовой и Э.Р. Муллиной [34] выделяются когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты любой компетенции. Первый компонент связан с освоением научного знания и понятийного аппарата. Деятельностный - с практическим применением знаний, степенью практического опыта. Последний компонент связан с особенностями восприятия и ценностными качествами личности. Для формирования профессиональных компетенций следует ориентироваться на виды деятельности, указанные в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Анализ проблем развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования позволяет сформулировать следующие выводы.

Профессиональную компетенцию будущего педагога характеризует интегративное качество личности, которое связано с готовностью реализовать весь личностный потенциал - знания, умения, профессиональный опыт – в целях решения профессиональных задач,

которые возникают в педагогической деятельности современного информационного общества.

Анализируя научную литературу по проблеме определения понятия «педагогическое условие», мы пришли к следующей его трактовке: это комплекс целесообразных с педагогической точки зрения и логически подобранных обстоятельств, способствующих эффективности протекания процесса развития профессиональной компетентности.

Анализ педагогических условий развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в теоретической части нашего исследования исходил, кроме всего прочего, из требований к будущему учителю, которые продуцируются современным обществом. Эффективному развитию профессиональных компетенций содействует реализация комплекса педагогических условий: обеспечение положительной мотивации к овладению студентами профессиональной составляющей педагогической деятельности; использование дистанционных технологий и обеспечение электронного сопровождения при обучении бакалавров психолого-педагогического образования с учетом влияния интернет- и Web-технологий, выступающих важным фактором современного общества и оказывающих активное воздействие на развитие образования.

Совокупность условия позволяет спроектировать наиболее эффективный процесс развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования

2.1 Выявление уровня развития профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования

Актуальность и недостаточная изученность проблемы развития профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов обусловила необходимость проведения педагогического эксперимента по изучению и развитию рассматриваемых качеств личности.

Для этого было проведено опытнo-экспериментальное исследование, целью которого выступила апробация педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование комплекса педагогических условий развития профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, будущих учителей начальных классов.

Достижение цели связано с решением следующих задач:

- определить уровень развития показателей профессиональных компетенций студентов педагогического вуза, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»;
- апробировать и определить результативность педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие профессиональных компетенций будущих педагогов начального образования;
- провести анализ, обобщение и интерпретацию результатов экспериментального исследования по развитию профессиональных компетенций студентов педагогического вуза.

Опытнo-экспериментальная работа спроектирована с учетом требований педагогического эксперимента и включает три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Опытно - экспериментальное исследование было реализовано с 2019 по 2021 год на базе ТГУ. В исследовании приняли участие 36 респондентов – обучающиеся 1 и 3 курсов направления подготовки 44.02.03. «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика начального образования», профиль «Психология и педагогика дошкольная» в количестве 4 академических групп.

Представим результаты экспериментальной работы.

Констатирующий этап состоял в выявлении исходного уровня развития профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ранее в выводах теоретического исследования мы отметили, что компетенция состоит из следующих составных частей: когнитивный, деятельностный, ценностный.

Когнитивная составляющая отвечает за формирование знаний и понятийного аппарата, деятельностная составляющая – за практическое применение знаний, формирование практического опыта, мотивационно-ценностная – за восприятие, формирование ценностных качеств личности [34].

Выделенные компетенции формируются при выполнении видов деятельности, указанных в ФГОС ВО 3++ и представлены в содержании таблицы 1.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональных компетенций исследовался на основе применения методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильиной), мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана), применялся опросник «Мотивационная готовность к использованию педагогических технологий в будущей профессиональной деятельности» (модифицированный вариант опросника С.Ю. Степанова «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности»).

Когнитивный компонент оценивался с помощью тестирования по психолого-педагогическим знаниям и представлениям (разработаны тесты по

дисциплине «Теория обучения», авторский тест-опросник «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов».

Деятельный компонент исследовался по результатам анализа отчетов студентов по учебной практике (ознакомительная практика), а также инструментом оценки выступила методика Р.С. Немова «Педагогические ситуации». Представим содержание разработанной нами карты профессиональных компетенций.

Таблица 1 – Карта профессиональных компетенций

ПК	Способен организовывать на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы (ПК-1);	Способен проводить диагностику уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, внося необходимые изменения в построение образовательной деятельности (ПК-2);	Готов создавать условия, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации (ПК-3); готов во взаимодействии с психологом проводить комплекс мероприятий по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ (ПК-4).
Компонент			
Когнитивный	применение психолого-педагогических знаний в педагогической практике	знает способы диагностики	знает содержание использования специальных научных знаний
Деятельностный	применяет на практике психолого-педагогические технологии на основе личностных, возрастных, психофизиологических особенностей обучающихся для индивидуализации обучения, развития, воспитания	эффективно оценивает в процессе педагогической диагностики в рамках реализации образовательных программ начальной школы	использует специальные научные знания при организации профилактической и коррекционной работе в начальной школе

Продолжение Таблицы 1

Мотивационно-ценностный	активная позиция в приобретении новых знаний и расширение опыта профессиональной деятельности в области применения современных технологий. новых знаний.	личностное отношение и положительная мотивация к самостоятельному приобретению опыта профессиональной деятельности в области осуществления педагогической диагностики	стремление к самоактуализации в профессиональной деятельности педагога в области применения специальных знаний организаций развивающего, коррекционного процесса
-------------------------	--	---	--

На основании разработанных критериев на начальном этапе опытно-экспериментальной работы проведено исследование проявления профессиональной компетенции будущих педагогов экспериментальных и контрольных групп. В таблице 2 представлены уровни развития компонентов профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.

Таблица 2 – Уровни развития показателей профессиональной компетенций бакалавров психолого-педагогического образования

Компонент	Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Когнитивный	знает содержание педагогической деятельности при организации обучения и технологии коррекции способы диагностики	знания применяются в ситуациях неопределённости	знания применяются в нестандартных (незнакомых) ситуациях	знания применяются в стандартных (знакомых) ситуациях
Деятельностный	применяет образовательные, коррекционные диагностические технологии с учетом и особенностей развития учащихся	умение применить технологии обучения, коррекции, диагностики в ситуации неопределённости	умение применить технологии при обучении, коррекции и диагностики в нестандартных (незнакомых) ситуациях	умение применить технологии обучения, коррекции, диагностики в стандартных (знакомых) ситуациях

Продолжение Таблицы 2

Мотивационно-ценностный компонент	самостоятельность приобретения знаний, опыта профессиональной деятельности в области современных технологий и методик организаций обучения, проведения коррекционной работы и диагностики развития младших школьников, стремление к самоактуализации и саморазвитию	самостоятельность в приобретении знаний и расширения опыта деятельности основана на личностно-значимых мотивах учения	самостоятельность приобретения знаний и опыта применения знаний в практике организации образовательного, коррекционного диагностического процесса основана на стандартных мотивах успешности деятельности, проявляется в значимых ситуациях	самостоятельность приобретения знаний и опыта применения знаний в практике организации образовательного, коррекционного диагностического процесса основана на внешних стандартных мотивах, проявляется эпизодически
-----------------------------------	---	---	---	---

С целью определения исходного уровня развития показателей мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования применялась «Методика изучения мотивации обучения в вузе», автор методики Т.И. Ильина. Тест размещен на сайте testserver.pro, который представляет собой глобальную систему тестирования обучающихся и педагогов.

Целью исследования было выявление мотивов образовательной деятельности обучающихся по направлению психолого-педагогического образования и имеющих значение развития профессиональных компетенций будущих педагогов начального образования. Это были мотивы приобретения знаний в области педагогической деятельности, связанной с реализацией технологии организаций образовательного процесса в начальной школе, а также стремление студентов к самоактуализации в процессе обретения знаний.

Методика включает 50 позиций-утверждений. Из подложенных утверждений четыре являются нейтральными и предполагают свободный ответ. Остальные являются закрытыми (с выбором ответа из двух предлагаемых). Ответы на вопросы данной методики основываются на необходимости проявления от респондента критического отношения к себе, способность оценить свои положительные и негативных личностных качества. Посредством оценки респондентами степен и согласия или несогласия с представленными утверждениями осуществлялось выявление у студентов преобладающего мотива обучения в вузе. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Мотивы обучения студентов в вузе (%)

Мотивы	ЭГ	КГ
Овладение профессией педагога	16,6	22,2
Получение знаний в области организации образовательного процесса	33,4	33,4
Получение документа о высшем образовании	50	44,4

При анализе ответов на вопросы методики мы констатируем, что большинство студентов не уверены в правильности выбора профессии педагога (64,4%), в качестве стимулирующих факторов рассматривают успехи своих сверстников по группе (55,6 %), приобретают знания с целью получения положительного результата в процессе освоения учебных дисциплин (57,6 %).

Доминирует мотивы получения высшего образования ради документа, это внешняя мотивация, о преобладании мотива, направлен н ого н а получение документа об образовании (что соответствует низкому уровню), который составил 50 % в ЭГ и 44,4 % в КГ. Обучающиеся второго курса связывают важность приобретения диплома с возможностью будущего

карьерного роста, применения высшего образования и общего кругозора, а также опираются на суждения своих друзей.

Вторым по значимости для студентов педагогического вуза выступает мотив «приобретения знаний в области психологии и педагогики» (средний уровень) (28,8%). Отмечается, что такие знания полезны в общении, социализации, в будущей семейной жизни. Полученные результаты ответов на вопросы опросника позволяют сделать выводы и том, что студенты ранних курсов обучения не ориентирована на процессы самосовершенствования при обучении и не отмечают предпочтения в том, что в процессе обучения необходимо прилагать максимальные усилия для усвоения программы обучения по отдельным предметам или дисциплинам, особенно если эти предметы (область знаний, сфера умений) им не интересны или они не связаны с их представлениями о будущей профессиональной деятельности.

Бакалавры как будущие учителя еще не осознают в полной мере значимость и ценность того опыта и объёма теоретических знаний, которые им необходимо осваивать в рамках изучения общепрофессиональных дисциплин. Среди всех мотивов учения, отмечается как наименее привлекательный мотив «овладение знанием и опытом деятельности в профессии учителя», так в ЭГ и КГ такие ответы были получены в 50% случаев от общего числа опрошенных студентов.

Общий анализ показал, что респонденты проявляют при ранних этапах обучения неудовлетворенность будущей педагогической профессией в социально-экономическом плане и низкий уровень интереса по отношению к освоению таких видов деятельности учителя как организация и технология проведения образовательной, коррекционно-развивающей, адаптационной и, особенно, диагностической работы в начальной школе.

Мотивы профессиональной деятельности изучались с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», в основу которой положена концепция о внешней и

внутренней мотивации. Студентам второго курса предлагалось рассмотреть семь мотивов профессиональной деятельности, а затем оценить (ранжировать) в соответствии с личностной значимостью по пяти бальной системе данные мотивы. Если отмечается преобладание внутренних мотивов, то мы оценивали такой вариант ответа как высокий уровень, представление и называние внутренних и внешних положительных мотивов оценивалось как базовый средний уровень, преобладание внешних мотивов – как начальный низкий уровень. Результаты опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Изучение мотивов профессиональной деятельности у бакалавров психолого-педагогического образования (%)

Группа	ЭГ	КГ
Уровень мотивации		
высокий	16,7	11,1
средний	55,6	61,1
низкий	27,7	27,7

Анализ количественных данных, представленный в таблице 4, говорит о том, что у студентов, обучающихся на втором курсе, не ярко выражены внутренние мотивы внутренние, отражающие личностно-значимые ценности приобретения знаний и опыта профессиональной деятельности. В ЭГ и КГ примерно равное количество студентов ориентированы либо на внешние мотивы владением профессиональной деятельностью, либо их ответы связаны с сочетанием внешних и внутренних мотивов в овладении содержанием будущей профессиональной деятельностью.

С целью определения уровня осознанности студентами значения педагогической технологии в обеспечении гарантированного результата педагогической деятельности, стремления к самоактуализации в процессе их изучения нами использовался опросник «Мотивационная готовность к использованию педагогических технологий в будущей профессиональной деятельности». Опросник представляет модифицированный вариант

опросника «Шкала готовности к творческой инновационной деятельности», автором которой является С.Ю. Степанова [50].

Диагностическая методика предлагает из 15 утверждений, каждая которые представлена двумя позиции и вариантом оценки от 1 до десяти. Респондент, отвечая на вопросы, должен выбрать ту или иную позицию согласия или несогласия с представленным утверждение (суждением). Одновременно предлагается оценить степень согласия - несогласия по шкале от 1 до 10. Уровневая принадлежность оценивалась по сумме баллов. Результаты данных, полученных в ходе проведения методики «Шкала готовности к творческой инновационной деятельности» представлены в таблице 5.

Таблица 5– Мотивационная готовность к проведению современных педагогических технологий в будущей профессиональной деятельности (%)

Уровни	ЭГ	КГ
высокий	22,2	22,2
средний	33,3	27,8
низкий	44,5	50

Анализ количественных данных, который представлен в таблице 5 позволяет говорить о том, что большинство опрошенных связывает опыт овладения современными цифровыми и педагогическими технологиями организации образовательного процесса в начальной школе с возможностью решения материальных вопросов, материальной заинтересованность, а не с возможностью самореализации. Однако есть студенты, это 22,2% в ЭГ и КГ, которые убеждены, что эффективное употребление современных технологий в профессиональной деятельности учителя начальных классов связано с необходимостью овладения такими технологиями и обеспечивает конкурентоспособность выпускника на современном рынке труда.

Следовательно, если обобщить данные обследования, мы можем сказать, что студентам ранних курсов обучения (2 курс) в большей степени

присущ базовый средний уровень (45,8 %) мотивационной готовности к использованию современных, особенно цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности. Участники опроса высказали точку зрения о том, что применение технологий является значимым и обоснованным, однако они не уверены, что их использование будет способствовать повышению продуктивности современного образовательного процесса в начальной школе. При этом студенты испытывают тревогу перед затруднениями или неудачами в проектировании и реализации технологий и полагают, что их грамотное внедрение в образовательный процесс потребует больших усилий со стороны учителя и достаточно большего объёма времени для подготовки к реализации современных технологий в педагогический процесс обучения, а также необходимы и материальные ресурсы. В качестве положительного момента следует отметить, что освоение технологий студентами рассматривается как составляющая инновационной деятельности будущего учителя.

Полученные на основании трех методик исследования содержания мотивационно-компонента в структуре профессиональной компетенции будущего учителя дают возможность сделать вывод о низком уровне сформированности данного показателя. Обобщенные количественные данные представлены на рисунке 1.

Таким образом, можем сделать выводы о том, что наличие положительной мотивации и проявление активной позиции у студентов, обучающимися на ранних курсах обучения в осуществлении их профессиональной деятельности с использованием современных технологий организаций процесса обучения детей в начальной школе, а также осуществлении коррекционной работы по адаптации школьников к обучению в школе и технологии освоения диагностики личностного роста и развития младших школьников, что отвечает содержанию профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, находится преимущественно на низком уровне сформированности.

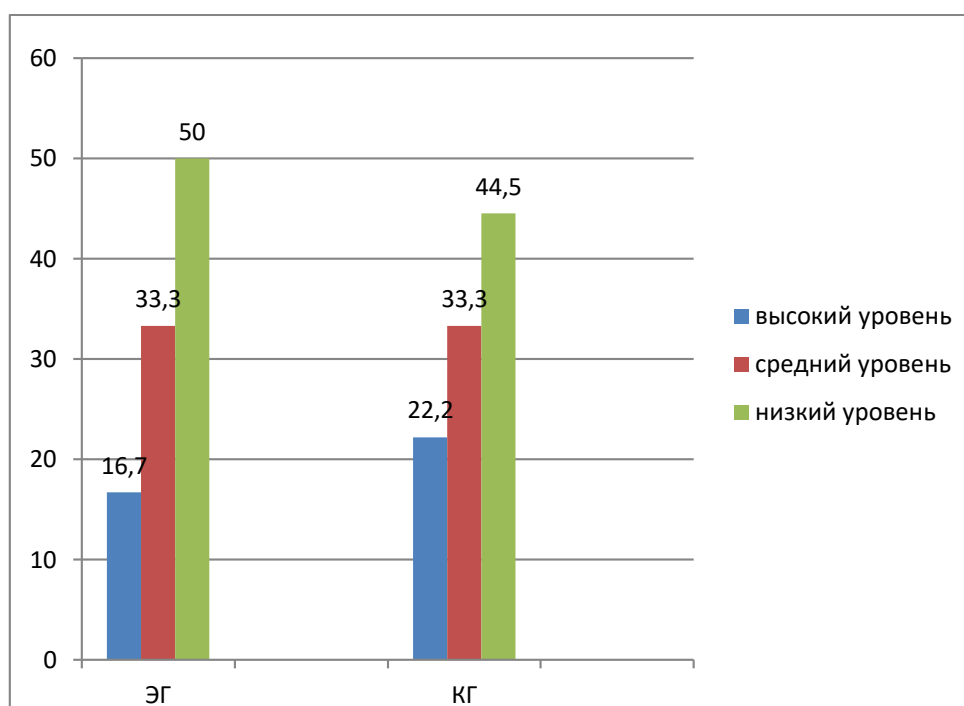


Рисунок 1 – Исходный уровень сформированности мотивационно-ценностного показателя в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, (%)

Такой показатель в уровне развития профессиональной компетенции может оказывать тормозное влияние на становление других важных качеств в структуре профессиональных компетенций будущих педагога начального образования.

Следующий шаг констатирующего эксперимент был связан с исследованием уровня сформированности у бакалавров психолого-педагогического образования когнитивного показателя в структуре профессиональных компетенций. Сформированность когнитивного критерия оценивалась на основе применения тестов по изученной дисциплине «Теория обучения», а также использовался авторский опросник «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов».

Опросник «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов» включал 20 вопросов открытого и закрытого типов, который позволял выявить уровень знаний в области применения современных педагогических технологий организации образовательного

процесса в школе. Содержание теста-опросника включались вопросы и описательные задания как открытого, так и закрытого типа.

Результаты диагностики уровня сформированности знаний в области применения техник, методов и образовательных технологий в процессе организации обучения в начальной школе, а также признаков и описания современных педагогических технологий суммировались на основе полученных баллов выделялась принадлежность к высокому-среднему-низкому уровням, характеризующих сформированность показателей, которые отнесены к показателям развития когнитивного компонента в структуре профессиональных компетенций студентов. Определения уровня происходило путём суммирования верных ответов, количественные обобщенные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень сформированности специальных научных знаний в области обучения и воспитания младших школьников (когнитивный компонент) (%),

Уровни	ЭГ	КГ
высокий	11,1	22,2
средний	33,3	27,8
низкий	55,6	50

Результаты полученных данных при проведении тестирования по дисциплине «Теория воспитания» в результате обобщения ответов на вопросы и задания теста-опросника «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов» показал недостаточность специальных научных знаний теоретических основ в области организации процесса обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, а также неточность и расплывчатость знаний в области организации индивидуальной и дифференцированной работы связано с обучением детей с особыми образовательными потребностями. Специальные научные знания не сформированы и по отношению проведения диагностики освоения образовательной программы детьми начальной школы. Знает содержание

педагогической деятельности, требующие использования специальных научных знаний при коррекции и адаптации к обучению, способы диагностики с участниками образовательных отношений лишь не более 40%, некоторое из опрошенных допускают неточные формулировки.

Результаты анкетирования выявили низкие пороговые знания у студентов в ЭГ у 10 человек, это 55,6% и у 9 студентов КГ, что соответствует 50% от общего числа, участвующих в опросе. Так, при ответе на вопрос «Что такое педагогическая технология» опрошенные, отнесенные к низкому уровню отвечали, что это «способ обучения», «путь достижения задачи обучения в классе», «авторская методика», «пошаговое обучение». Сложность вызывали вопросы с определением авторов педагогических технологий, а также вопросы и задания на соотнесение методологических требований, предъявляемых к педагогическим технологиям с предложенным описанием технологию. Затруднялись студенты назвать используемую технологию в описании фрагмента урока или коррекционного занятия, определить способ диагностики при выделении исследуемых качеств или результатов обучения.

Тесы по дисциплине «Теория обучения» включали 25 тестов, которые отражали знания студентов способов организации на уроках совместную и самостоятельную учебную деятельность, деятельность школьников младших классов, направленную на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы, а также методов и техник адаптации школьников к процессу обучения и диагностики оправления уровня освоения образовательной программы (ПК 1,2,3,4). Результаты тестирования отражены в таблице 7.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты плохо информированы в вопросах отбора методов и способов диагностики образовательных результатов, связанной с той или и ной программой обучения в начальной школе, а также не могут отразить пути проведения

коррекционных мероприятий со школьным психологом по адаптации младших школьников к обучению.

Таблица 7 – Уровень сформированности у студентов знаний по вопросам технологии и методики обучения младших школьников (когнитивный компонент) (%)

Уровни	ЭГ	КГ
высокий	22,2	22,2
средний	33,3	38,9
низкий	44,5	38,9

У студентов не сформированы представления о разработке технологических карт по организации процесса обучения, проведения урока, они слабо информированы о техниках проведения целеполагания, конструирования и контроля образовательного процесса в начальной школе. Респонденты затрудняются назвать отличительные признаки понятий методика обучения и технология, способы диагностики и способы коррекции образовательных результатов. Результаты тестирования по содержанию курса «Теория обучения» показали доминирование средних и низких показателей в структуре когнитивного компонента профессиональных компетенций.

Обобщенный анализ представленных выше методик, отражающих уровень развития показателей когнитивного компонента в структуре профессиональных компетенций будущих бакалавров психолого-педагогического образования отражены на рисунке 2.

Определения исходного уровня развития показателей деятельностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования оценивалась на основе анализа отчетов по учебной практике (ознакомительной практике), предполагающий оценку способностей к организации учебной деятельности учителя и практических заданий по методике Р.С. Немова «Педагогические ситуации».

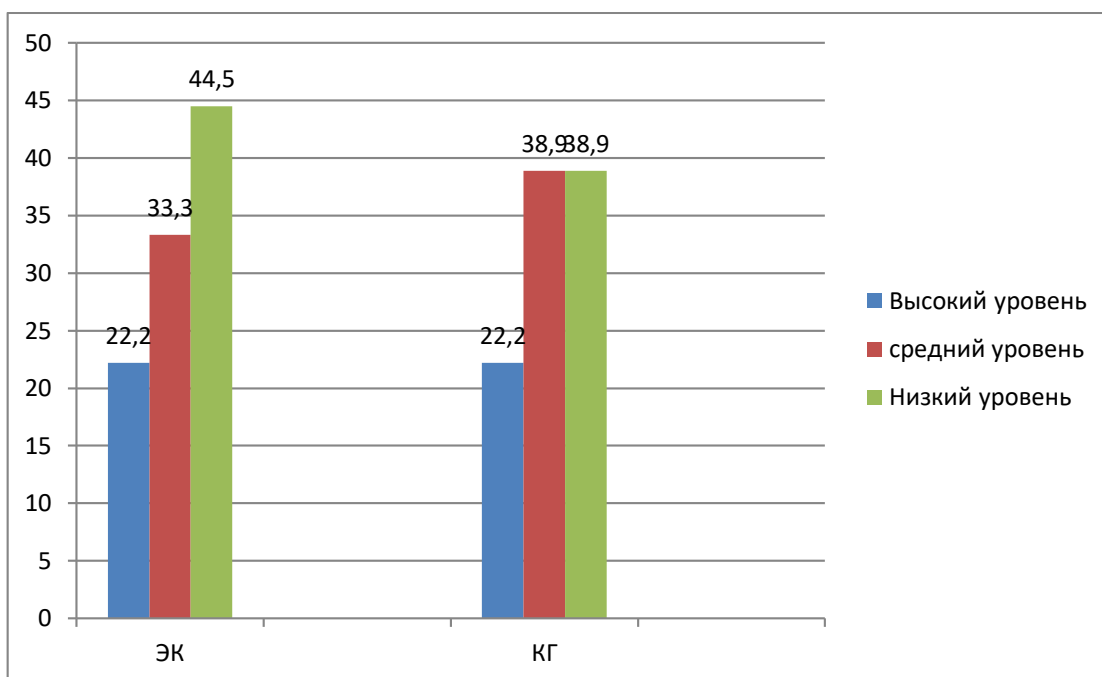


Рисунок 2 – Исходный уровень развития показателей когнитивного компонента в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, (%)

Отчет по учебной практике (ознакомительной практике) включал анализ практических заданий, связанных с хронологической записью урока в начальной школе, анализом всех структурных элементов урока в начальной школе, анализ деятельности учителя и учеников на уроке, описанием стиля общения учителя с учениками на уроке и во внеурочной деятельности, планирование, организация и проведение перемен в начальной школе, анализ содержания образовательных программ. Отчет по практике включал задание, которое предполагало анализ документации, которую ведет учитель начальных классов.

При анализе отчета по учебной практике оценивались такие характеристики студентов, которые отражали его представления по вопросам практической деятельности как субъекта, соучастника педагогического процесса т.е. способности студентов к отождествлению практического опыта со своим педагогическим опытом работы на практике, его аналитическая позиция в отражении содержания педагогической деятельности на практике.

Аналитические материалы отчета по практике студентов, в целом, отражали уровень владения практикантами такими умениями как конструктивные, организаторские и коммуникативные умения. Эти умения характеризуют способности обучающихся студентов конструировать образовательный процесс, умение применять методы и технологии с учетом индивидуальных особенностей, умение организовывать дифференцированный подход в деятельности с детьми, умение использовать приемы контроля, оценки, коррекции результатов обучения с учетом анализа предметного содержания обучения младших школьников в начальной школе, а также индивидуального подхода к организации обучения учеников.

Уровень владения педагогическими умениями студентов отражен в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень владения педагогическими умениями в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования (%)

Педагогические умения	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
конструктивные	22,2	22,2	38,9	33,3	38,9	44,5
организаторские	22,2	22,2	33,3	33,3	44,5	44,5
коммуникативные	11,1	11,1	27,8	33,3	61,1	55,6

Анализ итогов проверки отчетов по учебной практике студентов позволяет сформулировать выводы о доминировании средних и низких показателей сформированности педагогических умений (конструктивных, организаторский, коммуникативных) как показателя деятельностного критерия в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования. Большая часть обучающихся студентов второго курса не умеют методически и педагогически грамотно провести анализ практической деятельности учителя и своей практики. У

студентов замечены сложности в организации младших школьников, умении общаться с учителями и родителями, трудность в объяснении материала, затруднения в коррекционных подходах и методах работы. Умение оценивать деятельность детей вызывает методические сложности, технологический процесс обучения зачастую нарушается или не замечается в практике.

Инструментом оценки исходного уровня сформированности показателей деятельностного критерия выступила методика «Педагогические ситуации», автором которой является Р.С. Немов. Содержание методики включает предложение испытуемым ситуаций, которые требуют применения наиболее рационального с точки зрения психологии и педагогики реагирования и способа осуществления конкретного педагогического действия. Выполнение задания сопровождалось беседой экспериментатора с испытуемым с целью получения развернутого интерпретирования его профессиональной позиции. При подведении итогов оценивались полнота и точность ответа, опора на теоретические знания в области педагогики и психологии, способность высказывать свою точку зрения, владение педагогическими понятиями, проявление умений в технологии организации деятельности воспитания и обучения младших школьников. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Владение педагогическими умениями на основе педагогических ситуаций (деятельностный компонент) (%)

Уровни	ЭГ	КГ
Высокий	11,1	11,1
Средний	44,4	50
Низкий	44,5	38,9

Решение педагогических ситуаций, а также анализ и обобщение данных исследования показало, что у студентов не сформированы организационные основы, отражающий уровень установления взаимодействия обучающихся, организаторские способности слабо

проявлялись при ответах респондентов, сложности возникают в ситуации прогнозирования педагогических действий, а также необходимости управления процессом. Студенты затруднялись высказывать свою точку зрения, находить наиболее целесообразный путь решения проблемы, сложно было обосновать свое мнение, опираться на знания теории обучения и воспитания младших школьников.

Обобщив данные по двум методикам обследования показателей деятельностного критерия в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования мы получили следующие количественные результаты, которые отражены в содержания рисунка 3.

Подведение итогов исследования педагогических умений бакалавров психолого-педагогического образования выявило ряд проблем в коммуникативных навыках обучающихся, которые затрудняются дифференцировать деловую и личностную коммуникацию с учётом возраста младших школьников, затрудняются конструировать процесс обучения, опираясь на опыт младших школьников, а также оценивать уровень достижений учащихся и уровень их индивидуальных потребностей в процессе общения и образовательной деятельности.

По завершению констатирующего эксперимента нами была проведена аналитическая работа по выявлению уровня развития всех показателей профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования. Данные по всем методикам суммировались и выводились средние показатели в процентном отношении. Это позволило выявить общую динамику сформированности профессиональных компетенций бакалавров.

Количественный и качественный анализ не показал значительных расхождений между уровнем развития показателей деятельностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в экспериментальной и контрольной

группах. Это говорит об относительно равных позициях в развитии показателей профессиональной компетенции в ЭГ и в КГ.

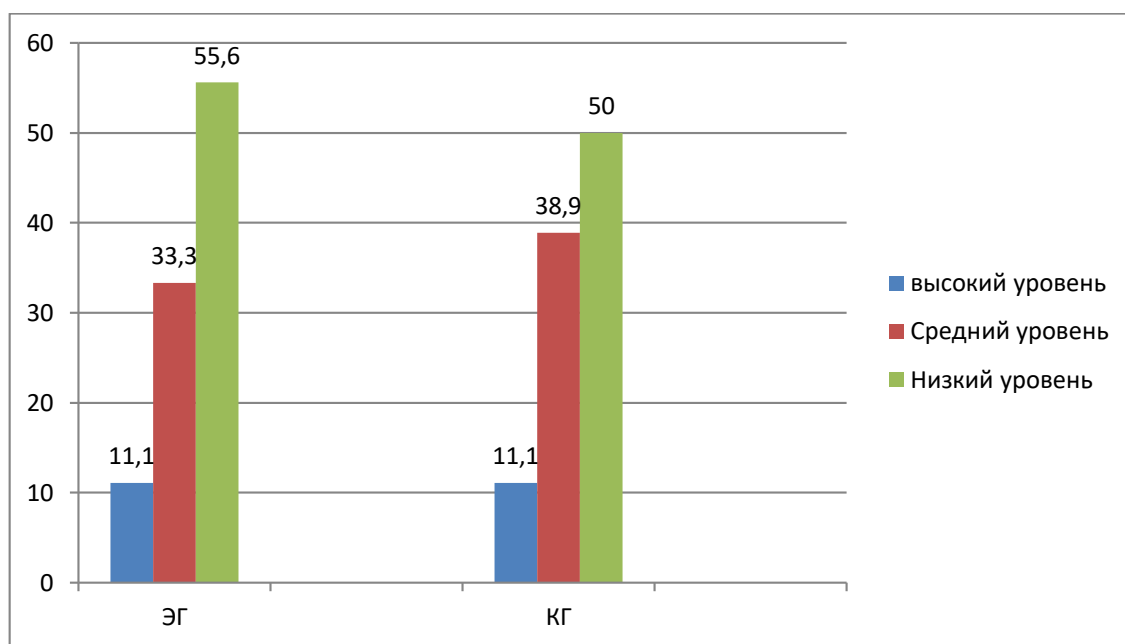


Рисунок 3– Исходный уровень развития показателей деятельностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования (%)

Анализ выявил, что большинство бакалавров имеют средний и низкий уровень развития профессиональных компетенции. Малая группа студентов имеют высокий уровень, среди которых большая часть находится на границе со средними показателями.

Обобщенные количественные данные уровня развития профессиональной компетенции представлены на рисунке 4.

Результаты проведения комплекса диагностических процедур показали, что у бакалавров низкий уровень развития профессиональной компетенции был выявлен у 38,9 % (7 человек) в ЭГ и у 33,4 % (6 человек) в КГ. Данный уровень проявляется в том, что отсутствует мотивация повышения своей профессиональной компетенции в учении и стремление к самостоятельности приобретения знаний, расширению опыта профессиональной деятельности в области современных технологий и методик организаций обучения,

проведения коррекционной работы и диагностики развития младших школьников, стремление к самоактуализации и саморазвитию.

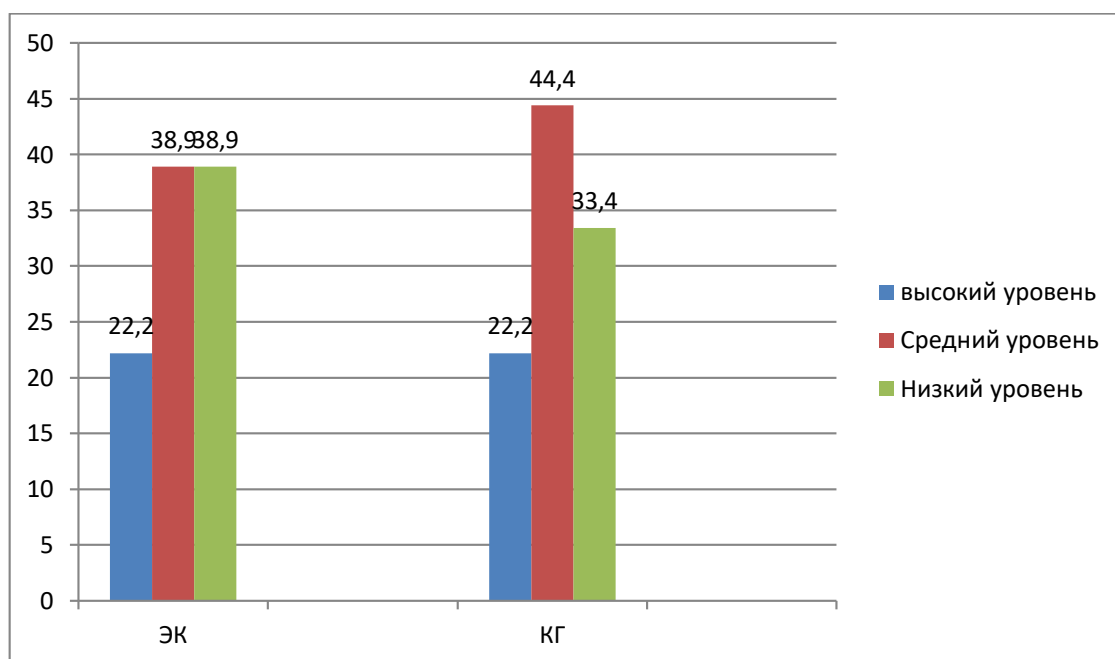


Рисунок 4– Исходный уровень развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, (%)

У студентов размыты представления о применении современных технологий в образовательном процессе, испытуемые затрудняются организовать процесс обучения, применить на практике имеющийся опыт познания современных педагогических технологий, затрудняются в организации коррекционной работы по адаптации младших школьников к трудностям обучения и диагностике школьной успеваемости на основе стандартных образовательных ситуаций.

Средний уровень развития профессиональных компетенций был констатирован у 38,8 % (7 человек) в экспериментальной группе и 44,4% (8 человек) в контрольной группе.

Средние показатели соотносятся с такими проявлениями качественных характеристик в развитии профессиональных компетенций как наличие мотивации к повышению профессиональных знаний и стремления их самостоятельно приобретать, но достаточно низкой активностью в

реализации этого мотива. При проведении диагностического среза наблюдалась пассивная позиция в отношении пополнения опыта знаний применения современных технологий в обучении младших школьников, самостоятельность приобретения знаний и опыта применения знаний в практике организации образовательного, коррекционного диагностического процесса, мотивы познания основаны на стандартных ситуациях проявления успешности деятельности. Проявляются не достаточно глубокие и размытые в точности формулировок понятий и формулировок сущности, структурно-содержательных и процессуальных основ педагогических технологий, особенностей отбора и использования образовательных технологий при обучении, коррекции и диагностике развития младших школьников. Выделены сложности организации процесса обучения в нестандартных или креативных ситуациях.

Высокий уровень развития профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования был констатирован у 22,2 % (по 4 человека) в ЭГ и КГ. Будущие педагоги, обладающие высокими показателями в профессиональном развитии, отличаются осознанным пониманием необходимости самообразования и расширения опыта педагогической деятельности, знанием методик и технологий организации обучения и профессиональных функций учителя в начальной школе, а также способности на практике организовать педагогическую деятельность, учитывая особенности развития детей, индивидуальные черты учеников и задачи педагогической работы. Студенты умеют провести анализ педагогической работы учителя, методично грамотно оценить свои педагогические достижения, успешно организовать работу по многим направлениям педагогической деятельности учителя начальной школы.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень развития профессиональной компетенции у бакалавров не высок. Это недостаточный уровень знаний, не устойчивость в овладении технологическими, коммуникативными, организационными умениями.

Вместе с тем студенты понимают роль профессиональных знаний и значение высокого уровня профессиональной компетенции в области организации образовательной, коррекционно-адаптационной работы и диагностической педагогической работы в профессии учителя. Повышение уровня профессиональной компетенции бакалавров возможно при реализации совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования. Данные условия и содержание процесса развития профессиональных компетенций бакалавров раскрываются в следующем параграфе.

2.2 Реализация педагогических условий развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в учебном процессе вуза

Проблема развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования требует выявления, обоснования и проверки совокупности педагогических условий, обеспечивающих максимальную динамику показателей профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования.

Цель формирующего этапа педагогического эксперимента была связана с апробацией педагогических условий, которые обеспечивают эффективное развитие профессиональных компетенций, а именно:

- 1) овладение положительной мотивацией к процессам саморазвития и самосовершенствования в педагогической деятельности;
- 2) обеспечение взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих педагогов, которая прослеживается в комплексе разработанных практико-ориентированных учебных заданий для самостоятельной работы, в том числе с электронным сопровождением;

3) включение в работу по изучению дисциплин цикла теории и технологии начального образования на основе выполнения инвариантных, вариативных и адресных творческих заданий с учетом субъектного опыта обучающихся;

4) организация учебной деятельности обучающихся на основе стимулирования профессионально-личностных достижений в форме электронного педагогического портфолио.

Первая линия формирующей методики была связана с реализацией условия овладения положительной мотивации к процессам саморазвития и самосовершенствования. Положительные мотивы к учению и саморазвитию имеют решающее значение в организации учебного процесса. Но в реальных условиях протекания учебного процесса не все виды деятельности обучающихся мотивированы на высокий результат овладения знаниями и умениями и не все виды учебной деятельности приносят положительные результаты в освоении содержания учебным курсом.

Качество профессиональной подготовки в вузе обусловлено тесной взаимосвязью между содержанием учебных дисциплин. Существуют теоретические и научно-методические связи между дисциплинами, если такие связи установлены, то качество и глубина усвоения учебного материала студентами обеспечивается осмысленной логикой в усвоении системы знаний, оптимизацией целостного процесса обучения интеграцией наук, которые изучаются в данном процессе. При построении первой линии формирующего эксперимента в решении задачи развития профессиональных компетенций мы исходили из положений об установлении межпредметных связей в построении процесса обучения.

Был проведен анализ учебного плана по программе обучения бакалавриата, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика начального образования». Анализ учебного плана проведен с целью выявления тех дисциплин, между которыми возможно установление межпредметных связей, что потребовало

провести анализ тематического планирования и структуре рабочей программы дисциплин и содержание изучаемых тем по каждой из рассмотренных дисциплин учебного плана. Были выбраны темы в структуре дисциплин, взаимосвязанные с изученными ранее темами в курсе «Введение в профессию». Нами были определены виды междисциплинарных связей, это прямые виды связей, которые носят характер учебно-междисциплинарных и исследовательско-дисциплинарных. Прямые учебно-междисциплинарные связи указываются в содержании рабочих дисциплин курсов и предполагают при изучении новой дисциплины опору на уже изученные ранее знания. Мы взяли за основу те знания и профессиональный опыт, который студенты получили на первом курсе при изучении дисциплины «Введение в профессию». Учебно-исследовательские связи связаны с рассмотрением одной проблемы, но в разных областях знаний о человеке. К примеру, тип общения педагога с учениками в дисциплине «Введение в профессию» рассматривается при изучении темы основы общения в курсе «Общая и экспериментальная психология».

Формирующая работа по повышению мотивации у студентов к процессам саморазвития в условиях установления междисциплинарных связей, между знаниями, сформированными в рамках изученной дисциплины «Введение в профессию» и при изучении дисциплин «Теория воспитания», «Теория обучения», «Теория и методика музыкально-эстетического образования» и «Современные образовательные технологии» предполагала актуализацию знаний по изученным ранее учебным курсам, жизненного опыта, учебной практики.

При разработке презентаций в изучаемых курсах использовались знания в области информационно-коммуникативных технологий, например, при разработке презентаций по педагогическим темам были востребованы знания школьного курса «Информатика» и дисциплины первого курса «Основы информационной культуры». Эти знания позволяли и обеспечивали мультимедийное оснащение педагогического процесса, например, при

разработке компьютерных игр, содержания мультимедийных презентаций, а также при работе с интерактивной доской.

Для достижения поставленных на практических занятиях целей студенты использовали мультимедийные средства, такие как диктофоны, ноутбуки, проекторы, видеокамеры и аудиосистемы. Овладение технологиями применения мультимедийных средств, позволило осуществлять обучение более информативно, применять методы самонаблюдения на занятиях и в самостоятельной работе обучающихся при выполнении практических заданий по практике (например, в ходе учебной практики, составить «фотографию» урока в начальной школе). Овладение технологией применения в образовательном процессе электронных средств обучения, конечном итоге, повлияло на эффективность организации самостоятельной работы студентов, в целом. Знания информационной культуры позволяли применять возможности модулей поиска в сети Интернет, работать с большими данными, например таблицами, архивными файлами, документами, которые составлены в различных текстовых редакторах.

Использовались знания в области психологии игры при разработке игровых техник воспитания и игровых технологий в обучении младших школьников.

Актуализация знаний при изучении педагогических дисциплин, связанных с освоением технологии обучения, адаптации к школьному обучению, а также коррекции процессов освоения образовательной программы, в том числе и в процессе анализа данных диагностики с помощью традиционных учебных заданий, происходила в процессе изучения тем курса «Современные образовательные технологии», «Теория воспитания», «Теория обучения». Тема «Организация педагогического взаимодействия» рассматривается с точки зрения психологии общения, сотрудничества, технологии организации активных и интерактивных методов обучения в начальной школе, методов воспитания, создания развивающей образовательной и безопасной среды в образовательной организации.

Примером усиления мотивации при освоении знаний в области профессиональной деятельности учителя было применение при изучении курса «Теории воспитания» метода «метафоры». В процессе организации учебного занятия по теме «Учитель 21 века: основные профессиональные компетенции и личностные качества», была поставлена цель - вовлечь студентов в общее действо по обсуждению творческого вопроса. Задание, которое было предложено студентам, носило творческий характер и предполагало создать образ учителя будущего в процессе создания особой атмосферы на занятии, предполагающей эмоционально насыщенное переживания обсуждаемого материала, представления своего видения и понимания профессии учителя и ее горизонтов развития, самопринятия роли учителя будущего в форматах образного отражения, например, сочинение поэтического текста, изображения с помощью коллажа или режиссёрской постановки. Приветствовалось объединение в подгруппы при решении творческого задания. При выполнении творческого задания с помощью метода «метафоры» отмечались следующие аспекты, что отражали студенты в своем творческом продукте об учителе будущего, его практическую деятельность, его личностную позицию или отражали свой образ, в котором присутствовали персонифицированные черты. В отношении развития образа учителя отмечались вопросы динамики профессионального становления личности в прошлом, настоящем и будущем, просматриваются ли такие линии развития, с чем они связаны. Как и в каких формах запечатлены профессиональные изменения. При анализе работы студентов процессе выполнения творческого задания особо выделялось возможность эмоциональных проявлений, которые сопряжены с идентичностью, готовностью, соответствием требованиям, притязаниям, мотивации к работе учителя. Отмечались и такие проявления как перспективные линии в развитии профессии и трудности, с которыми учитель сталкивается в своей работе в будущем. Завершение занятия после того, как были представлены все творческие проекты студентов, включало обобщение идеи и видения

образа учителя будущего и видения себя в профессии учителя, обсуждение отличий между традиционным образом и инновационным образом учительства. После представления группами результатов своей работы и интерпретации материалов делалось обобщение в отношении видения профессии или себя как учителя, оформлялся вопрос к собравшимся об отличиях традиционного и инновационного учительства.

Следовательно, повышение мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию, а также мотивации к профессиональной деятельности учителя возможно при активном участии обучающихся в процессе познания на основе актуализации опыта и знаний, творческого осмысления компетенций и личностных характеристик.

Вторая линия формирующего эксперимента была связана с реализацией условия включения в образовательный процесс подготовки педагога начального образования практико-ориентированных учебных заданий для самостоятельной работы, в том числе с электронным сопровождением. Эффективность обеспечения взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих педагогов зачастую в обучении связана с сочетанием освоения готовых научных результатов с опытом приобретения знаний в самостоятельной деятельности познания, а также приобретение опыта, который влияет на трансформацию теоретических знаний и их обогащение в процессе самостоятельной практико-ориентированной деятельности. Это прослеживается также и при создании практических ситуации проблемного характера занятиях и в ходе учебных и производственных практик.

Использование проблемных методов в обучении позволяет вовлекать процессы осмысления вопросов организации образовательной деятельности детей, возможностей осуществления индивидуальной и подгрупповой работы, вопросов адаптации к школьному обучения, интерпретации диагностируемых качеств при оценке уровней овладения школьниками образовательной программы.

При изучении курса «Современные образовательные технологии» тема «Активные методы обучения. Интерактивные технологии в образовательном процессе» обсуждение содержания материала началось с обсуждения проблемы об универсальности технологии обучения вне зависимости от возраста обучающихся. Студенты отмечали необходимость учета индивидуальных особенностей и дифференцированного подхода при подборе педагогической технологии и организации образовательного процесса в начальной школе.

Изучение темы в курсе «Современные образовательные технологии» о структуре и содержании педагогической деятельности учителя студентам был предложен вопрос «Как взаимосвязана структура урока и его тип, каковы закономерные связи?». Развернувшаяся дискуссия показала, что студенты отождествляют структуру урока с его типом. При анализе ответов студентом, отмечалось, что студенты связывают метод и задачи обучения, а также условия организации взаимодействия учителя с учениками на уроке.

Содержание учебной дисциплины «Современные образовательные технологии» ориентировано на освоение студентами знаний в области организации процесса обучения младших школьников в начальной школе с учетом уже имеющихся знаний студентов в области теории обучения и психологии организации и протекания учебной деятельности. Рабочая программа дисциплины построена по модульному принципу. Первый модуль курса теоретический и включает освоение базовых понятий, содержания теории вопроса о технологиях обучения, раскрывает теоретические вопросы технологизации образовательного процесса, в том числе и в начальном образовании. Второй модуль курса «Современные образовательные технологии» отражает практическую составляющую изучаемой дисциплины и имеет практико-ориентированный характер, что связано с умением применить, отобрать педагогические технологии с учетом характера образовательной деятельности обучающихся, решения дидактических задач и возрастных особенностей развития школьников. Следовательно,

построение практических занятий по данной учебной дисциплине было ориентировано на организацию самостоятельной работы студентов по поиску и презентации знаний в области организации образовательной деятельности младших школьников. Практические задания по дисциплине включали изучение педагогических технологий: технологии развития критического мышления, технологии личностно-ориентированного обучения, интерактивные технологии обучения, технологии традиционного и проблемного обучения, технологии современного проектного обучения школьников, технологии коллективного обучения, технологии обучения в сотрудничестве и технологии «портфолио», технологии компенсирующего обучения, игровые технологии и информационно-коммуникативные технологии. Характерной особенностью при проведении практических занятий было применение различных вариантов интерактивных форм обучения: применялись кейсы, видео-фрагменты, учебные проекты, виртуальные квесты. Каждый из названных методов связан с изучением той или иной педагогической технологии обучения младших школьников. В ходе изучения тем курса студентами были выполнены следующие виды самостоятельной работы в форме индивидуального домашнего задания (ИДЗ): студенты провели исследование по теме «Влияние интерактивных технологий на мотивацию обучения младших школьников», представили отчет по данному исследованию; реализовали педагогический проект «Условия эффективности технологии ... (игрового обучения, компенсирующего обучения, дифференцированного обучения, сотрудничества) младших школьников» (по выбору обучающегося); презентация образовательной технологии в соответствии с целью обучения и изучаемым предметом (видео-запись урока, конспект, разработанный студентом).

В ходе прохождения учебной практики (научно-исследовательская работа) студентами выполнялись блоки заданий, связанные с подбором диагностических заданий для оценки уровня готовности младших

школьников к обучению в школе и характера протекания процесса адаптации, проведения исследования и оформления справки по итогам проведенного исследования. Данные задания по практике предполагали совершенствование профессиональных компетенций в отборе методов диагностики уровня освоения детьми содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий (ПК-2) и создания условий, облегчающие адаптацию детей к учебному процессу на начальном этапе обучения в образовательной организации (ПК-3).

Первый блок заданий по учебной практике предполагал самостоятельный подбор диагностических методик. Для этого студенты должны составить картотеки диагностических методик, нацеленных на выявление готовности учащихся первых классов к обучению в школе. Картотека диагностических методик включала информацию об авиаторах методики, ее цели и ведущих методах обследования, содержании и процедуре проведения диагностики, способах обработки и интерпретации эмпирических данных, необходимость выделения преимуществ и ограничения исследовательских действий.

Второй блок практических заданий по учебной практике связан с непосредственным проведением исследования по выявлению уровня готовности учеников первых классов к обучению в школе, сбором и систематизацией эмпирических данных.

Третий блок задания включал составление Справки о результатах диагностики адаптации обучающихся первых классов. В Справке студентам-практикам требовалось указать количество респондентов, учебный класс, используемые в обследовании методики, результаты исследования в виде обобщенных данных (таблицы, рисунки), а также характеристики качественного уровня выявленных показателей по каждой из используемых методик исследования уровня готовности к школьному обучению учеников первого класса. В справке студенты должны сформулировать выводы и заключение по характеристике готовности к школьному обучению,

сформулировать рекомендации учителю начальных классов, педагогу-психологу и родителям по организации процесса адаптации первоклассников к школьному обучению. Анализ отчётов по учебной практике показал, что студенты в целом, справились с практическим заданием, проявили творческие и методические способности в подборе методик исследования и анализе результатов. Оценка качества уровней развития профессиональных компетенции оценивалась на контрольном этапе данного педагогического эксперимента.

Следующее направление в реализации формирующей методики было связано с включением в работу по изучению дисциплин цикла теории и технологии начального образования вариативных и адресных творческих заданий с учетом субъектного опыта обучающихся. Задания, которые были разработаны и включались в процесс обучения по учебным курсам «Теория и методика музыкально-эстетического образования», «Творческое развитие младшего школьника». Первый блок заданий по данному направлению формирующей методики связан с развитием качеств необходимых студентам при реализации изменений в построении образовательной деятельности (ПК-2). Задания предполагали разработку проектов по учебным дисциплинам с учетом темы изучаемой по дисциплине и необходимости внесения авторских конструктивных решений в построение процесса обучения детей первого класса, которые испытывают трудности в адаптации к школьному обучению. Опыт диагностики трудностей обучения и аналитическая работа по составлению справки по описанию процесса адаптации к школьному обучению учеников первых классов позволили организовать самостоятельную работу обучающихся. Задания, которые были разработаны и включены в содержание практических занятий учебных курсов делились на три группы: а) аналитические, которые связаны с анализом педагогического опыта по вопросам обучения и воспитания школьников; б) технологические, предполагавшие разработку технологических карт и конспектов уроков, внеурочных занятий, бесед, классных часов, рабочих

программ и тематики проектов по решению задач обучения, адаптации и коррекции обучения младших школьников; в) практические, которые связаны с проведением на практических занятиях фрагментов уроков, внеурочных занятий, мини мастер-классов, тренингов по воспитанию, обучению и коррекции развития младших школьников. Подобные задания в своей совокупности позволили развить у студентов экспериментальной группы такие качества профессиональной компетенции как способность отбирать, планировать, проектировать и конструировать содержание уроков в соответствии с обозначенными программой обучения дидактическими задачами, а также с учётом реализации содержания и тематики внеурочных занятий, воспитательных мероприятий. На практических занятиях студенты осваивали способы моделирования учебного и воспитательного процессов в начальной школе, конструирования элементов педагогической деятельности учителя начальной школы.

Завершающая линия экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций была связана с реализацией условия организация учебной деятельности обучающихся на основе стимулирования профессионально-личностных достижений в форме электронного педагогического портфолио. основное содержание деятельности по стимулированию качеств профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов связывалось с организацией научно-исследовательской работы в рамках выполнения курсовой работы по дисциплине «Теория воспитания». Исследовательская работа начиналась с нетрадиционной для учебного процесса в вузе формы выбора темы исследования. Темы исследований были инициированы организацией (базой практики студентов) на проведение исследования (или реализации проекта) в области актуальных для начальной школы проблем обучения и воспитания детей младшего школьного возраста. Далее работа по выполнению исследования протекала в форме разработанного Веб-квеста.

Веб-квест представляет собой одну из форм интерактивного обучения. В условиях выполнения исследовательской работы Веб-квест был построен таким образом, чтобы студенты в процессе самостоятельной работы при использовании форм электронного сопровождения исследовательской деятельности, могли усвоить методику организации научно-исследовательской работы в школе и целенаправленно продвигаться к решению поставленных задач.

Начало Веб-квеста связано с организацией поиска необходимой для выполнения курсовой работы информации в открытых источниках Интернета. Далее, задания в алгоритме Веб-квеста связаны с организацией эффективного планирования исследовательской работы, нахождением важных для исследования идей в источниках литературы, использование полученной информации в практических целях и для развития навыков критического мышления, анализа, синтеза и оценки полученной в ходе проведения исследования эмпирической информации.

Анализ результатов выполненных студентами курсовых работ при использовании алгоритма действий, согласно разработанному содержанию заданий, и поэтапному их выполнению, показал, что работы студентов отличались сложностью вопросов исследований, соответствием проблемы исследования современному состоянию отечественной и зарубежной науки в области психолого-педагогических знаний.

В процессе работы над исследованием в области теории и практики воспитания и обучения младших школьников, студенты успешно справились с такими задачами как необходимость интегрировать теоретическую и эмпирическую информацию, оценивать ее достоинства и недостатки, применять изученную теорию вопроса для описания, предварительного анализа и предварительного проектирования профессиональной педагогической деятельности учителя. Исследовательская работа позволила запустить механизмы саморазвития, т.к. побуждала студентов к размышлению о противоречиях и проблеме исследования, к поиску научного

решения проблемы исследования, необходимости отбирать методы исследования, соответствующие культуре научной и педагогической деятельности и предмету исследования. Апробация результатов исследования происходила в рамках студенческой конференции «Дни науки в ТГУ», лучшие работы вошли в электронный сборник материалов конференции и содержание электронного портфолио обучающихся, размещенного на сайте Тольяттинского государственного университета, а также отразились в научных статьях и выступлениях студентов в режиме онлайн с докладами на Всероссийских конференциях, что подтверждено сертификатами участников конференций.

Таким образом, проведенное исследование по развитию профессиональных компетенций у бакалавров психолого-педагогического образования позволило утверждать, что апробация педагогических условий эффективно повлияла на развитие показателей профессиональных компетенций будущих учителей и отразилась в таких качествах как способность организовать учебную деятельность в соответствии с программой обучения, осуществлять диагностику овладения младшими школьниками содержания учебных программ с помощью стандартных предметных заданий, вносить коррективы в процесс обучения и создавать оптимальные условия для осуществления адаптации к школьному обучению на начальном этапе обучения младших школьников в школе, а также вместе с педагогом-психологом организовать процессы профилактики трудностей адаптации школьников к освоению образовательных программ, что соответствует профессиональным компетенциям, заложенным в учебном плане по направлению подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки психология и педагогика начального образования.

Результаты проведенной работы в ходе формирующего эксперимента были оценены на следующем этапе опытно-экспериментальной работы и отражены в содержании контрольного среза.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования

Контрольный этап педагогического эксперимента был нацелен на выявления эффективности проведенной работы по реализации педагогических условий развития профессиональной компетенции у бакалавров психолого-педагогического образования.

Эффективность проведенного формирующего этапа педагогического эксперимента оценивалась путем сравнения данных диагностики показателей развития профессиональной компетенции у студентов в экспериментальной и контрольной группах, а также посредством сравнения данных, полученных на констатирующем и на контрольном этапах экспериментальной работы.

Обучение в контрольной группе происходило без внесения коррективов в процесс обучения с учетом выделенных в гипотезе исследования и в содержании второго параграфа второй главы педагогических условий. При проведении констатирующего среза были выявлены незначительные расхождения в показателях развития профессиональных компетенций у обучающихся, включенных в экспериментальную и контрольную группы участников педагогического эксперимента.

Программа контрольного эксперимента соответствовала содержанию констатирующего эксперимента.

В ходе контрольного среза были применены аналогичные констатирующему эксперименту методики определения итогового уровня развития показателей профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования.

При определении мотивационно-ценностного показателя в структуре профессиональной компетенции применена методика «Методика изучения мотивации обучения в вузе», автор методики Т.И. Ильина. Описание

методики представлено в п.1.2., результаты исследования по данной методике мотивов обучения студентов в вузе в таблице 10.

Таблица 10 – Мотивы обучения студентов в вузе (%)

Группы	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Овладение профессией педагога	16,6	44,4	22,2	27,8
Получение знаний в области организации образовательного процесса	33,4	38,9	33,4	33,4
Получение документа о высшем образовании	50	16,7	44,4	38,8

Данные проведения анкетирования показали, что мотивы, связанные с овладением профессией у студентов в ЭГ были выше по количественным показателям, чем у обучающихся КГ, динамика роста по данному показателю в ЭГ ярче выражена, с 16,6% до 44,4%, в то время как в КГ наблюдался незначительный рост. Мотивы, связанные с получением документа об образовании у студентов в ЭГ сократились с 50% до 16,7%, в КГ снижение по данному формальному признаку профессиональной компетенции сократились только на 5,6% , с 44,4% до 38,5%.

Студенты экспериментальной группы при тестировании показали, что получение профессии педагога для них имеет лично значимую цель в их образовании, профессия педагога для них важна и имеет перспективу в будущей карьере, при этом также в ответах на вопросы текста отмечалось, что изучение предметов имеет важное значение при овладении профессиональным мастерством учителя. В экспериментальной группе такие ответы присутствовали у 61,1% респондентов из общего числа опрошенных, в контрольной группе только у 33,3% обучающихся.

Второй диагностический показатель в структуре мотивационно-ценностного критерия направлен на исследование мотива профессиональной деятельности с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности», в основу которой положена концепция о внешней и внутренней мотивации. Результаты тестирования представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Изучение мотивов профессиональной деятельности у бакалавров психолого-педагогического образования(%)

Группа	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
высокий	16,7	44,4	11,1	22,2
средний	55,6	50	61,1	50
низкий	27,7	5,6	27,7	27,8

Преобладание личностно-значимых внутренних мотивов профессиональной деятельности мы наблюдали в экспериментальной группе, рост внутренних мотивов (высокий показатель) наблюдался с 16,7% до 44,4% в экспериментальной группе, среди таких мотивов назывались мотивы «удовлетворения от процесса профессиональной деятельности» и/или «возможность самореализации», а также мотив «достижения уважения». В контрольной группе высокие показатели возросли с 11,1 % до 22,2%. Средние показатели, которые связаны с внешними положительными мотивами профессиональной деятельности будущего учителя были диагностированы у 50% ив ЭГ и В КГ. Низкий уровень мотивации, который связан с внешними, с негативными мотивами был констатирован у 5,6% в ЭГ и у 27,8% в КГ. В экспериментальной группе наблюдалось сокращение количества человек, у которых диагностированы внешние негативные мотивы профессиональной деятельности с 27,8% (4 человека) до 5,6% (1 человек).

Завершающий шаг по исследованию уровня развития показателей мотивационно-ценностного критерия был связан с исследованием у студентов готовности использовать технологии обучения, которые направлены на реализацию целей и задач начального образования. С этой целью использовался модифицированная методика применения опросника С.Ю. Степанова «Шкала готовности к творчески-инновационной деятельности». Результаты опроса респондентов представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Мотивационная готовность к проведению современных педагогических технологий в будущей профессиональной деятельности (%)

Группы	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
высокий	22,2	50	22,2	27,8
средний	33,3	44,4	27,8	33,3
низкий	44,5	5,6	50	38,9

Обобщение полученных качественных характеристик, полученных в ходе опроса, показывает, что в экспериментальной группе наблюдается увеличение высокого уровня развития готовности использовать современные педагогически технологии при организации обучения младших школьников. В экспериментальной группе высокие показатели возросли с 22,2% до 50%, низкие сократились с 44,5% до 5,6%. В ответах студенты ЭГ высоко оценивают роль и значение применения современных методов и технологии обучения в начальной школе, применения их для достижения максимального эффекта в освоении образовательной программы младшими школьникам, считают, что использование образовательных технологий взаимосвязано с результативностью и эффективностью образовательного процесса, студенты проявляют готовность в преодолении сложностей организации обучения в школе за счет применения адекватной педагогической технологии, с учетом задач, формы организации деятельности и уровня подготовленности младших школьников. Данные, которые были получены в контрольной

группе показывают приращение высоких показателей с 22,2% до 27,8% и сокращение низких с 50% до 38,9%. Студенты контрольной группы также считают необходимость применения современных технологий в образовательном процессе, однако в значительно меньших случаях считают, что смогут самостоятельно преодолевать трудности в организации обучения за счет той или иной технологии обучения и не проявляют решительности в этом процессе.

Более яркая динамика в приращении высокого уровня и сокращения низких показателей отмечается у студентов экспериментальной группы. Динамика развития мотивационно-ценностного показателя в структуре профессиональной компетенции представлена на рисунке 5.

Обобщенные количественные данные отражают динамику развития мотивационно-ценностного показателя в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, которая представлена на рисунке 5.

Подводя итоги диагностики развития показателей мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетенции бакалавров, можно утверждать, что динамика высоких показателей в экспериментальной группе опережает показатели развития данных качеств в контрольной группе.

Студенты экспериментальной группы (44,4%) имеют положительную мотивацию к процессам саморазвития в области получения и обогащения профессиональных знаний, позволяющих им успешно организовывать процессы обучения в начальной школе.

Высокие (44,4%) и средние показатели (50%) в ЭГ отражают личностно значимую позицию в осуществлении профессиональной деятельности с использованием современных образовательных технологий организаций процесса обучения детей в начальной школе. У студентов проявляется интерес и в отношении обогащения опыта осуществления коррекционной работы по адаптации школьников к обучению в школе и технологии

освоения диагностики личностного роста и развития младших школьников. Результаты, полученные при исследовании респондентов контрольной группы, отражают незначительные изменения в показателях мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования. Это подтверждается динамикой, обобщенной в количественных данных, представленных на рисунке 5.

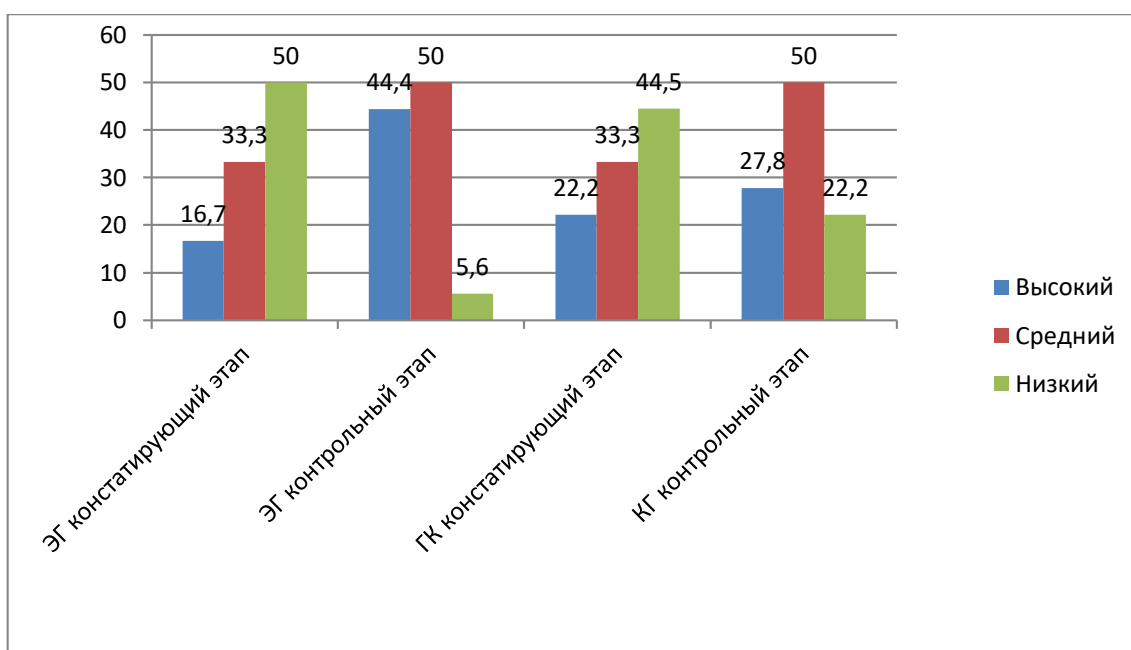


Рисунок 5 – Итоговый уровень развития мотивационно-ценностного показателя в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, (%)

Высокие показатели в развитии мотивационно-ценностных показателей в структуре профессиональных компетенций у студентов ЭГ влияют и на поведенческий, а также знаниевый показатель сформированности профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования.

Выявление итогового уровня развития показателей, которые отражают содержание когнитивного компонента в структуре профессиональной компетенции, осуществлялось в соответствии с содержанием

констатирующего этапа эксперимента. Сформированность когнитивного компонента оценивалась на основе применения тестов по изученной дисциплине «Современные образовательные технологии», а также использовался авторский опросник «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов». Уровень развития показателей когнитивного компонента суммировался на основании двух методик: тестирования и опроса. Данные по методике «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов» представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Уровень сформированности специальных научных знаний в области обучения и воспитания младших школьников (когнитивный компонент) (%)

Группы Уровни	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
высокий	11,1	50	22,2	33,3
средний	33,3	44,4	27,8	38,9
низкий	55,6	5,6	50	27,8

Результаты проведения опроса показали, что в ЭК возрастает количество студентов с высокими показателями и сокращается число респондентов с низким уровнем сформированности специальных научных знаний в области обучения и воспитания младших школьников (когнитивный компонент). В ЭГ, наблюдается следующая динамика: высокий уровень возрос с 11,1% до 50% (9 чел.), средний уровень повышен на 11,1% и низкий сократился на 50%. В КГ динамика следующая: высокие показатели возросли с 22,2% до 33,3%, средний уровень повысился на 11,1%, низкий сократился на 22,2%.

В ответах на вопросы опросника «Педагогические технологии в деятельности учителя начальных классов» студенты верно отвечали на вопросы, связанные с определением понятия педагогической технологии, дифференцировали понятие «образовательные технологии» и «педагогические технологии», верно характеризовали признаки

технологического подхода в обучении, называли характерные черты и особенности каждого вида образовательной технологии.

В контрольной группе в большинстве ответов студентов были выявлены не всегда точные формулировки педагогических технологий, их ошибки касались содержания и классификации педагогических технологий, наблюдались фрагментарные знания при описании содержательного наполнения каждого из видов педагогических технологий, наиболее сложными были вопросы о методологически основаниях применения педагогических технологий в образовательном процессе начальной школы.

В программе исследования когнитивных показателей развития профессиональной компетенции будущих педагогов был включен процесс тестирования по дисциплине «Современные образовательные технологии». Студентам ЭГ и КГ было предложено 25 тестов, содержание которых связывалось с представлениями об организации процесса обучения детей в начальной школе, а также осуществлении коррекционной работы по адаптации школьников к обучению в школе и технологии освоения диагностики личностного роста и развития младших школьников, что отвечает содержанию профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования. Результаты тестирования студентов ЭГ и КГ представлены в таблице 14.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты ЭГ информированы в вопросах отбора методов и способов диагностики образовательных результатов, связанной с той или иной программой обучения в начальной школе, а также способны отразить пути проведения коррекционных мероприятий со школьным психологом по адаптации младших школьников к обучению.

Обобщение результатов тестирования показало, что в экспериментальной группе высокий уровень сформированности у студентов знаний по вопросам технологии и методики обучения младших школьников

(когнитивный компонент) вырос с 22,2% до 55,6%, низкие показатели при этом нивелированы и не были выявлены в ходе тестирования.

Таблица 14 – Уровень сформированности у студентов знаний по вопросам технологии и методики обучения младших школьников (когнитивный компонент) (%)

Группы Уровни	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
высокий	22,2	55,6	22,2	33,3
средний	33,3	44,4	38,9	44,5
низкий	44,5	-	38,9	22,2

В контрольной группе такой динамики не наблюдалось в сокращении низких и средних показателей развития, так высокий уровень возрос на 11,1 %, низкие показатели сократились на 16,7%. Что в сравнении с данными, полученными в ЭГ говорить об эффективности условий развития профессиональной компетенции при проведении формирующего эксперимента.

Результаты проведенного тестирования студентов показали, что в ЭГ на высоком уровне сформированы представления о разработке технологических карт по организации процесса обучения, проведения урока, они ориентируются в условиях применения различных образовательных технологий в начальной школе. Вопрос о сущности технологического подхода к обучению, студенты связывают с эффективностью организации обучения в целом и при организации конкретного урока в начальной, когда необходимо учитывать особенности осуществления совместной и самостоятельной учебной деятельности, направленной на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы.

Студенты с высоким уровнем развития знаний в области образовательных технологий верно указывают на отличительные признаки понятий методика обучения и технология, знают способы осуществления

диагностики и направления коррекции образовательных результатов. Результаты тестирования по содержанию курса «Современные образовательные технологии» показали доминирование высоких и средних показателей в структуре когнитивного компонента профессиональных компетенций.

Обобщенный анализ представленных выше методик, отражающих уровень развития показателей когнитивного компонента в структуре профессиональных компетенций будущих бакалавров психолого-педагогического образования отражен в рисунке 6.

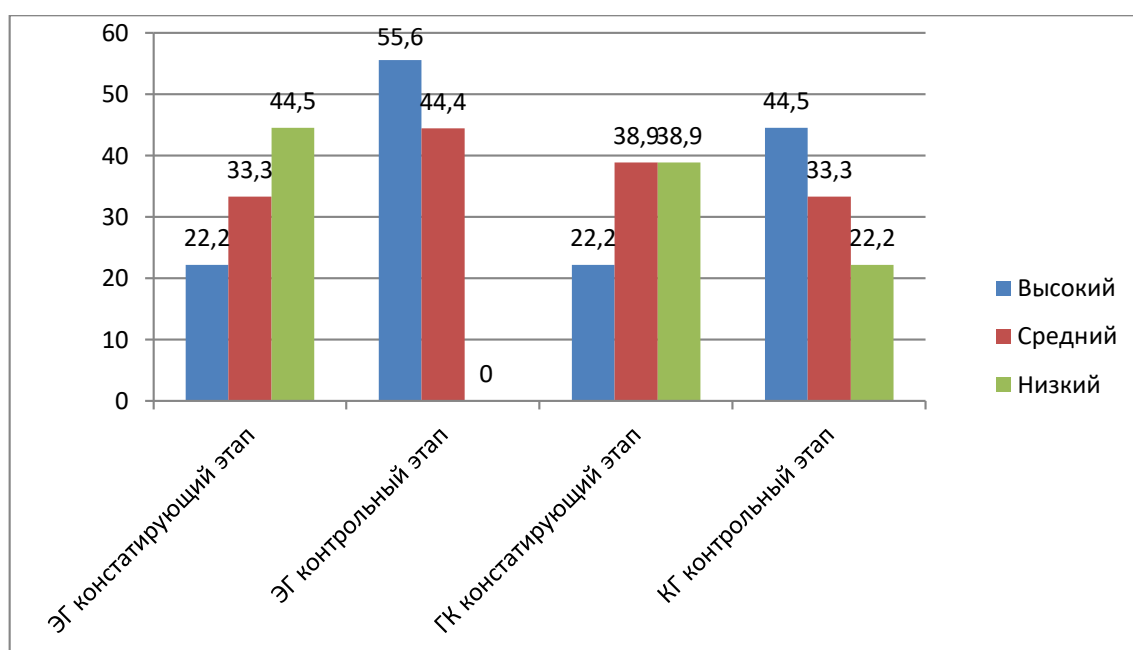


Рисунок 6 – Исходный уровень развития показателей когнитивного компонента в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, (%)

Результаты исследования показывают, что у студентов в ЭГ и ГК преобладают высокие показатели, но у студентов ЭГ высоких показателей на 11,1% больше, а низкие показатели отсутствуют.

Выявление итогового уровня развития показателей деятельностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования оценивалась на основе анализа

отчетов по учебной практике (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) и комплекса практических заданий по методике Р.С. Немова «Педагогические ситуации». Данные методики применялись и на констатирующей ступени исследования.

Результаты проверки отчетов по учебной практике (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) отражены в содержании таблицы 15.

Таблица 15 – Уровень владения педагогическими умениями в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования (%)

Педагогические умения	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
конструктивные	50	33,3	50	44,4	-	16,7
организаторские	50	22,2	33,3	33,3	16,7	11,1
коммуникативные	56,6	33,3	44,4	50	-	16,7

Аналитические материалы отчета по практике, в целом, отражали уровень владения практикантами такими умениями как конструктивные, организаторские и коммуникативные умения. Эти умения характеризуют способности обучающихся студентов конструировать образовательный процесс, умение применять методы и технологии с учетом индивидуальных особенностей учеников начальной школы, умение организовывать дифференцированный подход в образовательной деятельности с детьми, использовать валидные диагностические методы, описывать результаты экспериментальной работы, умение интерпретировать данные диагностики, проводить коррекционную работу по повышению результатов обучения с учетом анализа предметного содержания обучения младших школьников в начальной школе, а также индивидуального подхода к организации обучения учеников.

Анализ выполненных практических заданий по учебной практике (научно-исследовательская работа (практика по получению первичных навыков научно-исследовательской работы) включал рефлексивное описание проведенной работы в начальной школе, связанной с организацией научного исследования.

Высокий уровень владения педагогическими умениями и навыками, который был выявлен в ходе контрольного среза у 50% обучающихся ЭГ и у 30% в КГ. Отчеты студентов по практике отражали высокий уровень владения такими профессиональными навыками как применение современных научных знаний в осуществлении педагогической деятельности на практике в образовательной организации; способность учитывать особенности развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в разнообразных видах деятельности, в том числе и условия индивидуального взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями; навыками трансформации психолого-педагогических знаний в педагогической деятельности в соответствии с психофизиологическими, возрастными, познавательными особенностями обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; навыками реализации путей преодоления трудностей в обучении, владение навыками корректировки способов достижения образовательных результатов (в том числе разрабатывать и реализовывать программу преодоления трудностей).

Анализ данных анализа письменных отчетов показал, что во всех группах у студентов наблюдается повышение уровня развития профессиональных навыков, характеризующих конструктивные, организаторские и коммуникативные умения и навыки. Данные, представленные в таблице 15, отражают эту динамику. Высокие результаты в показателях сформированности навыков и умений у студентов ЭГ на 20% выше, чем у студентов КГ. Низкие показатели у студентов ГК выше, чем у студентов ЭГ. Так, конструктивные и коммуникативные навыки у студентов ЭГ не были констатированы, у студентов ГК низкий уровень развития

профессиональных умений и навыков был констатирован у 16,7% обучающихся. Динамика снижения низких показателей показала, что повышение происходила в ЭГ за счет высоких характеристик, в КГ только среднего уровня развития профессиональных умений и навыков.

Анализ отчетов по учебной практике свидетельствует, что в ЭГ доминируют высокие и средние показатели развития деятельностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров, низкие показатели не были выявлены, лишь в структуре организаторских качеств у 16,7% участников ЭГ мы выявили проблемы в развитии умений и навыков организации учебной и госпитальной (коррекционной) работы. В контрольной группе динамика была незначительная по сравнению с данными констатирующего эксперимента.

Оценка уровня развития операционно-деятельного показателя в структуре деятельностного компонента оценивалась как и на констатирующем этапе с помощью педагогических ситуаций по методике Р.С. Немова. Анализ полученных данных показал, что студенты ЭГ демонстрировали умения устанавливать ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе выделения целей и задач образовательной программы и/или с учетом развития проводить комплекс развивающих ситуаций, педагогических процедур по профилактике трудностей адаптации детей к освоению образовательных программ. Высокие показатели при решении педагогических задач проявили студенты ЭГ и в установлении способов контрольно-оценочной деятельности будущего педагога, умения и навыки структурирования инструментария для проведения контроля образовательного процесса и диагностики обучающихся с целью выявления результатов образования. Результаты оценки уровня владения педагогическими умениями отражены в таблице 16.

Обобщение результатов тестирования показало, что в экспериментальной группе высокий уровень сформированности у студентов знаний по вопросам технологии и методики обучения младших школьников

(когнитивный компонент) вырос с 22,2% до 55,6%, низкие показатели при этом нивелированы и не были выявлены в ходе тестирования.

Таблица 16 – Владение педагогическими умениями на основе педагогических ситуаций (деятельностный компонент) (%)

Группы Уровни	ЭГ		КГ	
	констатирующий этап	контрольный этап	констатирующий этап	контрольный этап
Высокий	11,1	55,6	11,1	33,3
Средний	44,4	44,4	50	38,9
Низкий	44,5	-	38,9	27,8

Высокий уровень ответов, который был констатирован у 55,6% студентов в ЭГ и у 33,3% КГ отличался наличием авторской позиции в ответах на проблемные ситуации, целесообразностью педагогического действия, предложенного как способ решения педагогической ситуации.

Средний уровень развития педагогического действия характеризовался нарушением последовательности и/или логичности в предложенных педагогических решениях и действиях. Такие результаты показали 44,4% в ЭГ и 38,9% в КГ. При этом низкие показатели, которые отличались отсутствием точности ответа, отсутствием педагогически грамотной собственно высказанной позиции, невозможность отразить педагогическую технику действия учителя. Данный уровень был выявлен только у студентов КГ в количестве 27,8%, в ЭГ группе таких студентов не было выявлено.

Обобщив данные по двум методикам обследования показателей деятельностного критерия в структуре профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования мы получили следующие количественные результаты, которые отражены в содержании рисунка 7.

Подведение итогов исследования педагогических умений бакалавров психолого-педагогического образования можно утверждать, что высокие показатели в структуре деятельностного компонента профессиональных компетенций более ярко представлены у обучающихся, которые составляют

экспериментальную группу. В ЭГ высокие показатели выявлены у 55,6% , рост показателя увеличился с 11,1% до 55,6%. В контрольной группе динамика высоких показателей незначительна, она возросла с 11,1% до 33,3%.

В целом, обобщение данных исследования развития профессиональных умений и навыков (деятельностный компонент) показал, что большинство студентов имеют высокий уровень развития умений и навыков осуществлять педагогическую деятельность с учётом особенностей развития детей младшего школьного возраста и задачами обучения, диагностики или коррекции.

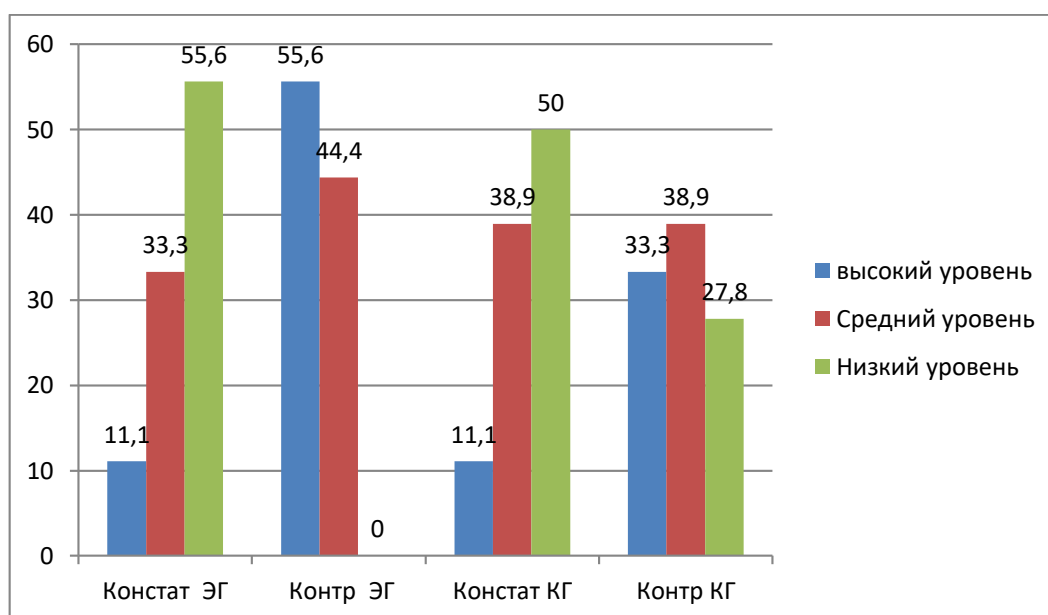


Рисунок 7– Итоговый уровень развития показателей деятельностного компонента в структуре профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования (%)

Обобщение данных всех процедур контрольного среза показал, что динамика уровневых изменений в развитии показателей профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования прослеживается наиболее выражено в отношении высокого уровня развития по отношению показателей в экспериментальной группе. Количественные

данные итогового уровня развития профессиональных компетенций отражены в рисунке 2.

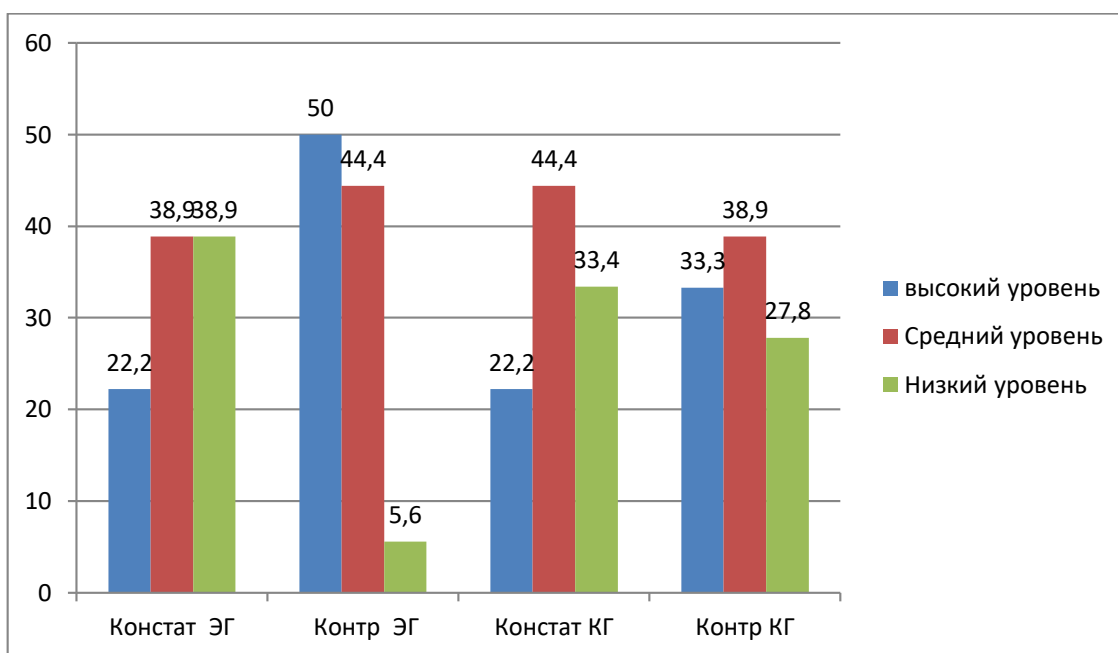


Рисунок 8 – Итоговый уровень развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования, (%)

Результаты проведения комплекса диагностических процедур показали, что у бакалавров ЭГ доминирует высокий и средний уровень развития профессиональной компетенции, который был выявлен у 50% (9 человек) в ЭГ и у 33,3% (6 человек) в КГ. Данный уровень проявляется в том, что мотивация повышения своей профессиональной компетенции в учении и стремление к самостоятельности приобретения знаний носит личностно значимый характер, студенты заинтересованы в расширении опыта профессиональной деятельности, их интересуют способы и техники проведения коррекционной работы и диагностики развития младших школьников, проявляется стремление к самоактуализации и саморазвитию, что отражается в научной деятельности и в создании содержательного имиджевого портфолио личных достижений студента. Студентов с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенции демонстрируют

точные представления о применении современных технологий в образовательном процессе, они владеют представлениями о формах, методах, приемах и средствах организации совместной учебной и воспитательной деятельности обучающихся в том числе с особыми образовательными потребностями. Они могут успешно применить на практике имеющийся опыт познания.

Средний уровень развития профессиональных компетенций был констатирован у 44,4% (8 человек) в экспериментальной группе и 38,9% (8 человек) в контрольной группе. Средние показатели в ЭГ возросли за счет тотального сокращения числа студентов, имеющих низкие показатели. Низкий уровень развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования в ЭГ сократился на 33,3%, с 38,9% (7 человек) до 5,6% (1 человек). В КГ низкие показатели сократились на 22,2% , с 33,4% (7 человек) до 27,8% (5 человек).

Наблюдаемые различия между показателями экспериментальной и контрольной группы говорят о том, что педагогические условия, выделенные в гипотезе исследования и реализованные в содержании формирующего этапа эксперимента, подтверждают их эффективное влияние на процесс развития профессиональных компетенций бакалавров уже на ранних ступенях обучения в вузе.

Выявленная закономерность позволяет нам сформулировать вывод о том, что положительная динамика в развитии профессиональной компетенции появилась благодаря внедрению в учебный процесс подготовки будущего учителя начальных классов взаимосвязанного комплекса педагогических условий. Апробация педагогических условий, эффективно влияющих на развитие профессиональных компетенций позволила достичь высоких показателей в развитии у студентов мотивации к освоению опыта и знаний в области педагогической профессии, проведения коррекционной и адаптационной работы в начальной школе на основе данных диагностирования.

Заключение

Проведенный в магистерской диссертации анализ проблемы развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования позволили сформулировать следующие выводы.

Актуальность развития профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования обусловлена переходом трансформации стандартов высшего образования и переход педагогического образования на стандарты третьего поколения, которые ориентированы на усиление практической составляющей в подготовке будущих педагогов.

Профессиональная компетенция бакалавров психолого-педагогического образования рассматривается в стандартах высшего образования как способность педагога на основе имеющихся теоретических знаний и опыта педагогической деятельности, а также личностных профессионально ориентированных ресурсов решать трудности и проблемные ситуации, которые связаны с организацией совместной и самостоятельной учебной деятельности младших школьников, направленной на достижение целей и задач реализуемой образовательной программы. Профессиональная компетенция учителя проявляется в способности организовать педагогический процесс в начальной школе с учетом образовательных потребностей каждого ученика, на основании данных диагностики развития личности и уровня освоения образовательных программ, а также с учетом профилактики и коррекции трудностей обучения и социализации младших школьников.

В ходе исследования было выявлено, что профессиональная компетенция представляет собой интегративное качество личности будущих педагогов начальных классов, совокупность психолого-педагогических знаний, способов осуществления педагогической деятельности в основе которых лежат технологические процессы организации обучения младших

школьников, а также высокий уровень мотивации к профессиональному росту и саморазвитию.

Структура профессиональной компетенции бакалавров психолого-педагогического образования включает такие компоненты:

- мотивационно-потребностной (направленность на достижения в педагогической деятельности, самостоятельность приобретения знаний, опыта профессиональной деятельности в области современных технологий и методик организаций обучения, проведения коррекционной работы и диагностики развития младших школьников, стремление к самоактуализации и саморазвитию)

- когнитивный (предполагает наличие знаний и представлений в области педагогики, психологии и методики организации образовательной и воспитательной деятельности в начальной школе, знание способов педагогической деятельности при организации обучения в условиях индивидуальной и групповой работы, осуществлении диагностики освоения программы обучения);

- деятельностный (успешно применяет образовательные, коррекционные диагностические технологии с учетом и особенностей развития учащихся, имеет опыт продуктивной педагогической деятельности; активность самообразования и самосовершенствования в педагогической профессии).

Опытно-экспериментальная работа на констатирующем этапе проведения педагогического эксперимента выявила низкий уровень развития профессиональной компетенции у 38,9% в ЭГ и у 33,3% в КГ. Недостаточность развития профессиональных компетенций проявилась в том, у бакалавров отсутствует мотивация повышения своей профессиональной грамотности и низкий уровень мотивации к самостоятельности приобретения знаний в области современных технологий и методик организаций обучения, проведения коррекционной работы и разработки плана диагностики развития младших школьников. Увеличение

количества обучающихся с высоким уровнем развития профессиональных компетенций в ЭГ до 55,6% было связано с проведением формирующего этапа эксперимента и реализацией на практике педагогических условий: овладение положительной мотивацией к процессам саморазвития и самосовершенствования в педагогической деятельности; обеспечение взаимосвязи теоретической и практической подготовки будущих педагогов; изучение дисциплин профессиональной направленности на основе выполнения инвариантных, вариативных и адресных творческих заданий с учетом субъектного педагогического опыта обучающихся; организация учебной деятельности обучающихся на основе стимулирования профессионально-личностных достижений.

Реализация педагогических условий в процесс подготовки бакалавров психолого-педагогического образования позволяет достичь высоких показателей развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования. Высокий уровень развития профессиональных компетенций учителя начальных классов проявляется в таких действиях как способность организовывать совместную и индивидуальную деятельность младших школьников с учетом требования ФГОС НОО и целей образовательной программы. Высокий уровень развития профессиональной компетенции позволяет учителю начальных классов методически грамотно осуществлять процедуру диагностики уровня освоения учениками образовательных программ начального образования, с учетом полученных данных вносит изменения в построение образовательной деятельности. С учетом данных диагностики выявляет трудности в адаптации к процессу учения на начальной ступени обучения младших школьников и создает комфортную образовательную среду по профилактике трудностей адаптации к школе, в том числе и по отношению к детям с особыми образовательными потребностями. Исследование подтвердило доказуемость гипотезы, что обусловлено верностью сформулированных в работе задач и достижением поставленной цели научного исследования.

Список используемой литературы

1. Алексеева И.С. Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельских школ : дис. ... канд. пед наук. Якутск : Якутский гос. университет, 2006. 179 с.
2. Алексеева И.С. Теоретическая модель профессионального становления молодых специалистов в условиях сельской школы // Философия образования. Новосибирск, 2012. № 2. С. 57-59.
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. №4. С.19-27.
4. Анисимов О.С. Акмеология и методология: Проблемы психотехники и мыслетехники. М., 1998. 772с.
5. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности. М., 1981. 197 с.
6. Артемьева Г.Н., Зыкова Н.А. Портфолио студента вуза по психолого-педагогическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2016. 104 с.
7. Ахметжанова Г.В. Эмпирическое исследование уровня развития педагогической функции будущего педагога// Вестник государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. №3 (23). Самара: Самарский государственный технический университет, 2014. С.13-18.
8. Ахметжанова Г.В., Юрьев А.В. Роль педагогического образования в инновационной образовательной среде вуза// Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т3. № 3 (20). Тольятти: ТГУ, 2017.С. 30-32.
9. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

10. Бежанова Н.Л. Критериальная структура готовности будущих учителей начальных классов к педагогической деятельности в рамках требований WorldSkillsRussia // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. Севастополь: «Издательство «Шико» Севастополь», 2019. С. 31-43.
11. Бездухов В.П. Гуманистическая направленность учителя. Самара-СПб.: Изд-во СамГПУ, 1997. 171 с.
12. Безукладников К.Э. Определение понятия «профессиональная компетенция» // Проблемы романо-германской филологии, философии, педагогики и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. тр. / науч. ред. Т. Н. Романова; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2009. С. 66-71.
13. Белкин Е.Л., Корнев Л.П., Требулина Н.А. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов: учебное пособие. Орел: Изд. Орлов.фил. Моск. ин-та приборостроения, 1989. 65 с.
14. Белкин А.С., Нестеров В.В. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 204 с.
15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
16. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: дис. ...канд. пед. наук. Н. Новгород, 2003. 128 с.
17. Бодалев А.А. Об усилении воспитательного воздействия микросреды на личность. М., 1996. 143 с.
18. Большой энциклопедический словарь: энциклопедия / Ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская Энциклопедия; СПб: Норинт, 1997. 1456 с.
19. Болотов В.А., Костикова М.Н. Некоторые основания, определяющие требования к содержанию психолого-педагогической

подготовки учителя // Многоуровневое высшее педагогическое образование: сб. науч. тр. Омск; Новосибирск, 1992. Вып. 2. С. 3–5.

20. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.

21. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ, САТ Москва, Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.

22. Бурякова Т.С. Личностно-профессиональное развитие студента с разными типами стиля учебно-профессиональной деятельности // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2011. № 2(17). С. 96–103.

23. Бурякова Т.С. Формирование стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2012.

24. Варданын Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности с высшим образованием: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 353 с.

25. Ваулин С.Д., Волкова М.А., Щуров И.А. Педагогическое содействие студентам технических направлений университета в повышении успешности учебной деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Выпуск 11. № 1. С. 74-86.

26. Виноградова Н.И. Психологические закономерности становления профессионализма учителя начальной школы: дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2006. 439 с.

27. Гамаюнова, А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Гуманитарные науки и образование. 2010. №4. С.43-47.

28. Гатаулина Р.Ф. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога посредством оптимального выбора формы обучения //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 26. С. 186–190. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95322.htm>. (дата обращения: 10.09.2020)

29. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография. Тюмень: ТИУ, 2016. 143 с.

30. Гершунский Б.С. Концепция самореализации в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10. С. 97–105.

31. Головчин М.А., Соловьева Т.С. Социальное и профессиональное самочувствие учителей российских школ в период реформ и контрреформ // Идеи и идеалы. 2018. Т. 2. № 3 (37). С. 233-252.

32. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования // Инновации и образование, 2003. С. 304-309.

33. Дмитриева Н.Л. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы: На материале образовательной области «Математика»: дис. кандпед. наук. Великий Новгород, 2004. 177 с.

34. Ершова О.В., Муллина Э.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 9. С. 133-136.

35. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. М.: НИИВО, 1993. 47 с.

36. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.

37. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34 - 42.

38. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20.
39. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
40. Золотова Т.В., Якунина И.Е. Совершенствование профессионального мастерства учителя как основа повышения качества образования // Новости образования. 2014. № 1. С.14-16.
41. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Эйдос: Интернет-журнал. 2007. URL: <http://www.eidos.ru>. (Дата обращения: 17.11. 2020).
42. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / под.ред. А.М. Арсеньева. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
43. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 80 с.
44. Коваленко А.С. Формы участия работодателя в планировании, реализации и оценке образовательных программ ПО // Педагогика высшей школы. 2016. № 3. С. 60-63.
45. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. С. 51-58.
46. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Академия, 2005. 256 с.
47. Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. Севастополь: «Издательство «Шико» Севастополь», 2019. 198 с.
48. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года. М.: ЦГЛ, АПК и ППРО, 2004. 32 с.
49. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

50. Лаврентьев Г.В., Лавреньева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета. 2002. URL: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/literature.html>. (дата обращения 09.09.2020)

51. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Инновационные технологии педагогического консалтинга в вузе // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Выпуск 13. № 2 (34). С. 182-188.

52. Лапина О.А., Воронова О.А. Опыт совершенствования профессионального мастерства учителя // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 3. № 1 (42). С 103-113.

53. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 10. С. 56-61.

54. Мальцева Е.В. Развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дисс. канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 24 с.

55. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2011. № 1(103). С. 109–113.

56. 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 // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 1–18. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2014_2_Margolis.pdf (Дата обращения:12.10.2019)

57. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. 1990. № 8. С.82-88.

58. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 166 с.

59. Медяник Г.А. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров в период педагогической практики // Инновации. Наука. Образование. 2017. №3(6).
60. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., 2002. 400 с.
61. Монахов В.М. Проектирование современной модели дистанционной формы обучения // Педагогика. 2004. № 6. С. 150-152.
62. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 304 с.
63. Мураталиева М.А. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей как педагогическая проблема // Бюллетень науки и практики. Том 5. №12. 2019. С 401-410.
64. Мушкина И.А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект): дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 153 с.
65. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/82228236> (Дата обращения: 12.09.2020)
66. Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 224 с.
67. Николаева М.В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: монография. Волгоград: Перемена, 2006. 356 с.
68. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. Орел: ООО «Горизонт», 2013. 330 с.
69. Образцов П.И., Смагина Т.И. Формирование компетенций выпускника вуза - бакалавра по направлению «Педагогическое

образование»// Педагогический опыт: теория, методика, практика. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"». 2014. №1. С.114-116.

70. Огарев Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус). СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2005. 145 с.

71. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. 26-е изд. М.: ОНИКС: ООО «Издательство «Мир и образование», 2009. 736 с.

72. Остапович О.В., Миллер В. В. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов посредством образовательных сервисов информационно телекоммуникационной сети Интернет // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. 2016. Т. 16. С. 76-79.

73. Паршина Н.А. Структурно-функциональная модель формирования технологической компетентности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет, 2020. 279 с.

74. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (Дата обращения:17.10.2020)

75. Пискунова К.Е., Ерохина Л.Ю. Общепрофессиональные компетенции сквозь призму профессионального стандарта // Мир науки. 2017. Т.5. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN417.pdf>(Дата обращения: 14.04.2020)

76. Полиаспектная подготовка современного педагога: монография// под ред. Г.В. Ахметжанова. Тольятти: ТГУ, 2011. 173 с.

77. Предигер М.Л. Педагогическое содействие формированию мотивации профессионального саморазвития у студентов вуза //

Фундаментальные исследования. 2013. № 11-3. С. 574-577. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33167> (Дата обращения: 20.09.2020)

78. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 126 с.

79. Розин В.М. Один из механизмов становления творчества и видения новой реальности // Современное образование. 2017. № 1. С. 161-171.

80. Романова Г.А. Развитие профессиональной рефлексии учителя как основа повышения его педагогического мастерства: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 183 с.

81. Рудина Т.В. Дидактические принципы организации самостоятельной работы студентов // Вестник Орловского государственного университета. Серия «Новые гуманитарные исследования». 2011. №2 (16). С. 234-237.

82. Руденко И.В., Алиева Л.В., Ахметжанова Г.В., Лившиц Ю.А. Гуманитарное образование в постиндустриальную эпоху: опыт реализации компетентностного подхода в вузе // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕІА -2017) : сборник научных трудов международной научно-практической конференции. М. Издательство: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. 2017. С. 275-284.

83. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. М.: АРКТИ, 2007. 222 с.

84. Селевко Г.К. Компетентности и их квалификации. М.: Народное образование, 2004. № 4. С. 138-143.

85. Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентностях // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18-23.

86. Серганова З.З. Совершенствование профессионального мастерства учителей общеобразовательных организаций: особенности применения педагогических механизмов содействия // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 1 (42). С. 5-14.

87. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности. М: АРКТИ, 2007. 222 с.

88. Сергиенко А.Ю. Проектирование профессионального роста учителя с использованием стажировочной площадки в системе образования Сингапура // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 134 – 138.

89. Серигов В.В. Компетентный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2003. № 1(02). С.7-13.

90. Сивицкая Л.А., Смышляева Л.Г., Смышляев А.В. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. Выпуск 12 (102). С. 52-55.

91. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. 190 с.

92. Сластенин В.А., Исаев Е.Н, Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для вузов / под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд. М. : Академия, 2003. 466 с.

93. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224с.

94. Словарь иностранных слов современного русского языка / сост. Егорова Т.В. М.: Аделант, 2014. 800 с.

95. Смышляева Л.Г., Дроздецкая И.А., Грицкевич Н.К., Коллегов А.К. Модульная образовательная программа бакалаврской подготовки педагога в вузе: проектирование организационно-деятельностных

механизмов // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). 2018. Вып. 4 (22). С.133–142.

96. Совершенствование профессионального мастерства современного педагога: актуальные проблемы и решения: монография / под ред. С.Д. Якушевой. Новосибирск: Изд. СибАК, 2014. 228 с.

97. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: учеб.-метод. пособие / под ред. Э. Ф. Зеера. М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. 252 с.

98. Таринова Н.В. Формирование педагогической компетентности студентов-заочников средствами дистанционных форм обучения: автореф. дисс. канд. пед. наук. Казань, 2018. 23 с.

99. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 5-12.

100. Татьяна Т.В. Роль субъектного опыта в профессиональной компетентности будущего учителя // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №113. С. 62-69.

101. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007. 118 с.

102. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования: монография / под ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2011. 338 с.

103. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. М., 1935; Т. 2. М., 1938; Т. 3. М., 1939; Т. 4. М., 1940 (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание. М., 2000.

104. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2000. 46 с.

105. Фалалеева Ю.В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе с временными замещающими семьями: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 155 с.
106. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – Бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки от 22.02.2018 года (зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 года, №50364). URL: <https://fgos.ru/> (Дата обращения: 19.10.2020)
107. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». С изменениями и дополнениями // Собрание законодательства РФ. 2012.
108. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 149-163.
109. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.
110. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; издательство Института образования человека, 2013. 73 с.
111. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002. 330 с.
112. Хуторской А.В. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.
113. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: автореф. дис. д-ра пед. наук. Казань, 1996. 16 с.

114. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26-30.
115. Шадриков В.Д. Профессиональные способности: монография. М.: Университетская книга, 2010. 319 с.
116. Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д. Квалификация педагогических кадров – условие получения качественного образования: Электронный ресурс. URL <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/0wftkfy10/direct/62770945.pdf> (Дата обращения: 22.04.2021).
117. Шкатова Т.Г. Содержание профессиональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. 2010. №1. С. 100-103.
118. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
119. Юрова Н.В. Основные направления развития профессиональной компетентности // Инновационные образовательные технологии. 2010. № 2. С. 59-64.
120. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
121. Akinbode, A. Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives / A. Akinbode // Studying Teacher Education. 9(1). 2013. P. 62-73. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2013.771574>. (21.11.2019).
122. Belz J.A., Thorne S.L. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston, MA: Heinle&Heinle, 2006.
123. Globalizaciya obrazovaniya: kompetenciya i sistema kreditov // Podred. Prof. Rubina Yu.B. М.: ООО «Market DS Korporeishn», 2005. 490 с. [in russian].
124. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol.23. №6. P.275-285.

125. Humphreys P., Greenan K. and Mcilveen H. Developing Workbased Transferable Skills in a Universiti Environment // Journal of European Industrial Trainig. 1997. Vol.21. №2. P.63-69.
126. HutmacherWaio. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne. Switzerland. 27-30 March, 1996. Council for Cultural.
127. Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg, Council of Europe Publishing. 2002. 197 p.
128. Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
129. Mason S.A. Learning from Data: The Role of Professional Learning Communities // ERIC. 2003. 29 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476852.pdf> (Дата обращения:)
130. McClelland D.C. Testing for competence rather than for intelligence // American Psycholgist. 1973. № 28. P.1-14.
131. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. №66. P. 26-31.

Приложение А
Структура педагогического эксперимента

Таблица А.1 – Содержание и ход экспериментальной работы

	Констатирующий этап					
	сентябрь 2019 сентябрь 2020		октябрь 2019 октябрь 2020		декабрь 2019 декабрь 2020	
	Мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Деятельностный компонент	
Экспериментальная группа						
Контрольная группа						
	Экспериментальный этап					
Экспериментальная группа	2019-2020 уч. г		2020-2021 уч. год		2020-2021 уч. год	
	Весенний семестр		Осенний семестр		Весенний семестр	
	Контрольный этап					
	Март 2021		Апрель 2021		Май 2021	
Экспериментальная группа						
Контрольная группа						