

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики .....	7
1.1 Основные понятия исследования .....	7
1.2 Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики.....	12
2. Обоснование управленческо-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики .....	20
2.1 Управленческие условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики .....	20
2.2 Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров.....	63
3. Опытнo-экспериментальное исследование эффективности комплекса управленческо-педагогических условий в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики .....	87
Заключение .....	110
Список литературы .....	113
Приложения .....	120

## Введение

Актуальность темы работы. Интеграционные процессы, происходящие в мировой системе образования, приводят к необходимости модернизации российского образования на основе компетентного подхода, требуют от современного специалиста высококвалифицированной подготовки, способности быстро осваивать новые педагогические технологии, уметь применять полученные знания в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Таким образом, подготовка бакалавров сегодня ориентирована на получение профессиональных знаний; умение применять знания в профессиональной деятельности; овладевать методами познания, самосовершенствования, позволяющими свободно ориентироваться в информационном пространстве. Отношение будущего бакалавра педагогики к своей работе, уровень его профессиональных знаний и умений непосредственно будут сказываться на его профессиональной деятельности, на качестве образования в целом и одновременно формировать его профессиональную компетентность.

Процесс формирования компетентности в условиях вуза приобретает актуальный характер еще и потому, что как в зарубежной, так и в отечественной педагогической науке данная проблема все еще не является предметом самостоятельного исследования.

Степень разработанности проблемы. Осмысление условий формирования профессиональной компетентности в условиях высшей школы нашло отражение в трудах значительного числа ученых, которые и составили теоретико-методологическую основу настоящего исследования. В частности, категория «компетентность» нашла отражение в работах психологов, философов, культурологов, социологов, экономистов (А.Н. Афанасьев, И.А. Зимняя, В.А.Болотов, В.С.Леднев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова, Т.М.Ковалева и др.)

Вопросы теории и методологии междисциплинарного подхода к системе высшего профессионального образования отражены в трудах В.А. Ермоленко, К.Ю. Колесиной, А.В. Коржуева, А.В. Непомнящего, А.М. Новикова, В.А. Попкова, А.И. Пульбере, Ю.Н. Семина, В.А. Якунина и др.

Формирование профессиональной компетентности исследовали А.В. Непомнящий, Ю.Г. Татур, Ю.Г. Фокин, О.Г. Чугайнова, В.Д. Шадриков, Е.К. Юсеф и др.

Идеи формирования профессиональной компетентности развивали А.В. Непомнящий, Ю.Г. Татур, Ю.Г. Фокин, О.Г. Чугайнова, В.Д. Шадриков, Е.К. Юсеф и др.

В то же время, несмотря на обилие теоретических и эмпирических исследований, вопрос о характере и содержании управленческо-педагогических условий, призванных содействовать формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики до сих пор сохраняет свою актуальность и нуждается в теоретической и практической разработке.

Таким образом, в качестве предмета изучения выступают управленческо-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики.

Объектом исследования является – МГГУ г. Мурманск.

Предметом – процесс профессиональной подготовки бакалавров педагогики в условиях современного российского вуза.

Цель работы – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка управленческо-педагогических условий, способствующих эффективному формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- раскрыть основные понятия исследования;

- рассмотреть формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики;
- определить управленческие условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики;
- обобщить педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров;
- выполнить опытно-экспериментальное исследование эффективности комплекса управленческо-педагогических условий в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что предлагаемые управленческо-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих бакалавров педагогики (выявление межпредметных связей; построение модели межпредметной интеграции; корректировка учебного плана и рабочих программ; создание дидактического комплекса; максимальное привлечение к профессионально-практической деятельности) способствуют их профессиональному и личностному развитию, о чем можно судить по следующим признакам: повышение общей академической успеваемости; повышение учебной успешности; развитие основных профессиональных компетенций; повышение мотивации к профессиональному успеху.

Методы исследования – теоретический анализ философской, психолого-педагогической, социологической литературы по теме исследования, а также нормативных документов, вузовской документации и образовательных программ по профессиональной подготовке бакалавров педагогики; эмпирические методы исследования - педагогический эксперимент в его констатирующем и формирующем вариантах; метод интервьюирования; тестирование; экспертный метод оценки компетентных судей; математическо-статистические методы.

Научная новизна исследования:

- определены и систематизированы основные профессиональные компетенции, формируемые в процессе подготовки бакалавров педагогики;
- предложены критерии оценки уровня сформированности основных профессиональных компетенций бакалавров педагогики;
- выявлены оптимальные управленческие и педагогические условия успешного формирования профессиональной компетентности у бакалавров.

Структура работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

# 1. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики

## 1.1 Основные понятия исследования

Кардинальные преобразования, интенсивное развитие социально-экономических, культурных процессов в современном обществе, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство определили необходимость модернизации высшего педагогического образования. В связи с данной тенденцией в последние годы наиболее актуальным становится компетентностный подход, с позиции которого выдвигаются новые требования к профессионально-педагогической подготовке<sup>1</sup>.

На основании анализа философской, психолого-педагогической, социологической литературы по исследуемой проблеме можно прийти к выводу, что на сегодняшний день сложилось множество представлений в вопросах трактовки понятий «компетентности».

Профессиографический подход (В.В. Беспалько, В.А. Сластенин, М.С. Шатин и др.) трактует профессиональную компетентность как модель будущего специалиста, включающую обобщенные требования к профессии и индивидуальное развитие специалиста как субъекта профессиональной деятельности.

Акмеологический подход определяет профессиональную компетентность как уровень развития профессионализма субъекта деятельности. На вузовском этапе это - «готовность» (А.И. Мищенко, Г.Н. Сериков, С.Т. Травкина), на послевузовском - «мастерство» (И.Д. Багаева, С.Б. Елканов, Н.В. Кузьмина и др.).

---

<sup>1</sup> Телегина, И.С. Система подготовки будущих специалистов дошкольного образования / И.С. Телегина // Производственная практика как средство повышения профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы региональной научно-практической конференции (г.Нижевартовск, 21 марта 2021 г.). – Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гуманит. ун-та, 2021. – С. 19.

Знаниевый подход (К.Я. Вазина, А.А. Вербицкий, Н.С. Розов, И.К. Шалаеви др.) исходит из традиционного определения компетентного человека как знающего, осведомленного. Профессиональная компетентность, таким образом, представляется как синтез усвоенного ранее социального опыта и знаний в результате практики осуществления профессиональной деятельности.

Наиболее инновационным и перспективным для педагогики является интегративно-развивающий подход, на котором поэтому мы остановимся более подробно. Интегративно-развивающий подход рассматривает профессиональную компетентность как системную целостность взаимосвязанных компонентов<sup>2</sup>.

Интегративность отражает, во-первых, тенденции развития общества на пути социально-экономических преобразований, вхождения в рыночную экономику, обретения цивилизованного пути развития; во-вторых, процессы, протекающие в высшей школе, проявляющиеся в усилении взаимозависимости вузов с другими системами общества, в необходимости подготовки специалистов, способных профессионально работать и развиваться в постоянно изменяющихся условиях. В-третьих, общение, составляющее основу профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики, является по своей сути интеграцией науки, практической деятельности и искусства; в-четвертых, творческий характер и управленческо-педагогическое содержание труда педагога предполагают интеграцию управленческой, педагогической, психологической, культурологической, естественнонаучной подготовки.

И, наконец, интегративность отражает специфику управленческих и педагогических дисциплин, являющихся по своей сути интегрированными<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Круглова, Л.Ю. Модернизация профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования на основе интегративно-развивающего подхода: моногр. / Л.Ю. Круглова. – М.: Полицентр, 2020. – С. 118.

<sup>3</sup> Ефанов, А.В. Профессиональная компетентность специалиста как фактор повышения конкурентоспособности предприятия / А.В. Ефанов, Э.Г. Салыхова // Конкурентоспособность территорий и предприятий - стратегия экономического развития страны: Тез. докладов V Всерос. форума молодых ученых и студентов 23-25 апреля 2022 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – С. 180.

Основная функция интегративно-развивающего подхода заключается в том, чтобы процесс формирования профессиональной компетентности к творческой управленческо-педагогической деятельности, с одной стороны, формировал готовность к постоянному саморазвитию, с другой, способствовал самореализации личности в деятельности<sup>4</sup>.

Согласно ФГОС ВПО, целесообразно выделить общепрофессиональных и профессиональных компетенций как базовых.

Общепрофессиональные (базовые) компетенции рассматривают как компетенции, которые отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, юридической, медицинской и др.), т.е. являются компетенциями конкретной общепрофессиональной категории<sup>5</sup>. Относительно педагогической профессиональной деятельности это комплекс психологических и педагогических компетенций, характеризующих педагогических работников всех специальностей. Общепрофессиональными (базовыми) становятся те компетенции, которые в данный конкретный исторический период времени необходимы для организации профессиональной деятельности в соответствии с требованиями общества к системе образования, с изменениями в социальном заказе на профессию педагога.

Профессиональные (базовые) компетенции отражают специфику определенной предметной деятельности конкретного специалиста, например, выпускника бакалавриата – будущего учителя любого профиля.

ФГОС ВПО в базовой части основной образовательной программы (ООП) указывает общепрофессиональные и профессиональные компетенции для бакалавров одного направления, например, «Педагогическое образование». Следовательно, общепрофессиональные (базовые) компетенции, отражающие специфику определенной профессиональной

---

<sup>4</sup> Евстигнеев-Беляков, А.Ф. Подготовка преподавателей специальных дисциплин к повышению уровня компетентности / А.Ф. Евстигнеев-Беляков // Педагогические технологии. – 2019. – № 9. – С. 13.

<sup>5</sup> Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2023. – № 7. – С. 94.



деятельности (в нашем случае - педагогической), и профессиональные компетенции (базовые), отражающие специфику определенной предметной деятельности конкретного специалиста (в нашем случае - учителя), являются совокупностью базовых знаний, умений, навыков (т.е. это стандартный минимум), профессионально-личностных качеств, способности и готовности их актуализации в рамках профессиональной деятельности. Эти компетенции можно рассматривать как инвариантные (инвариантность - свойство какого-либо объекта не изменяться при изменении условий, в которых он функционирует) для любого специалиста, в том числе для учителя любого профиля<sup>6</sup>.

Общепрофессиональные (базовые) компетенции рассматриваем как компетенции, которые отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, юридической, медицинской и др.), т.е. являются компетенциями конкретной общепрофессиональной категории. Относительно педагогической профессиональной деятельности это комплекс психологических и педагогических компетенций, характеризующих педагогических работников всех специальностей. Общепрофессиональными (базовыми) становятся те компетенции, которые в данный конкретный исторический период времени необходимы для организации профессиональной деятельности в соответствии с требованиями общества к системе образования, с изменениями в социальном заказе на профессию педагога.

Профессиональные (базовые) компетенции отражают специфику определенной предметной деятельности конкретного специалиста, например, выпускника бакалавриата - будущего учителя любого профиля.

Как указывают Образцов П.И. и Смагина Т.И., профессиональная компетенция учителя - это потенциальная компетентность, т.е. готовность и стремление к определенному виду педагогической деятельности,

---

<sup>6</sup> Образцов, П.И. Компетентный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2023. – № 3. – С. 227.

способность применять знания, умения и личностные качества для успешного выполнения профессиональных задач, приобретающие активное, деятельностное проявление в составе компетентности. Исходя из этого, профессиональная компетентность учителя - интегральная характеристика личностных и профессиональных качеств, которая отражает степень овладения психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, обеспечивает готовность и способность к выполнению педагогических функций на основе ценностного отношения к своей деятельности и ответственности за ее результаты, т.е. представляет собой успешно реализованные в деятельности компетенции<sup>7</sup>.

Перед вузом поставлена конкретная задача – сформировать у бакалавра педагогики совокупность общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как интегрального результата образования. Вполне понятно, что данный результат проявляется в способности выпускника не только репродуцировать знания, выполнять типовые задания, но и решать задачи высокой степени сложности. Общекультурная, общепрофессиональная и профессиональная компетентность выражаются в ценностных ориентациях, гражданской позиции, постоянном стремлении и готовности к профессиональному росту и достижению более качественных результатов труда. Квалификация дополняется ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника, которые предполагают владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, что позволяет решать и реализовывать широкий круг вопросов и полномочий из профессиональной, социальной и личностной сфер<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Образцов, П.И. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2023. – № 3. – С. 228.

<sup>8</sup> Пикалов, Б.Х. Роль самостоятельной учебной деятельности в формировании профессиональной компетентности бакалавра педагогики / Б.Х. Пикалов: электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2024/Pedagogica/2\\_156313.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2024/Pedagogica/2_156313.doc.htm).

## 1.2 Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогике

Система подготовки специалистов в современном вузе представляет собой целостный сложный процесс, показателями результативности которого являются способность выпускников самостоятельно решать сложные профессиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях, стремление осваивать новые технологии, принимать нестандартные решения в целях эмоционального благополучия ребенка и педагогического коллектива.

Механизм выявления комплекса условий процесса формирования профессиональной компетентности включает в себя учет требований общества на повышение качества профессионально-педагогической подготовки будущего бакалавра педагогике, специфики педагогического процесса в высшей школе, сущности и специфики процесса формирования данного явления.

Если речь идет о формировании профессиональной компетентности, то необходим выход за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельности в сферу сознания, рассматривая его как содержание процесса профессионализации. Именно поэтому в качестве одного из условий комплекса мы выделяем условие формирования профессиональной «Я-концепции» будущего педагога.

Реальная профессиональная деятельность характеризуется многообразием контекстов применения знаний, комплексным характером педагогических ситуаций, требующих системного их использования. Это делает невозможным прямой перенос знаний в практику. Конкретные технологии профессионального образования опираются на традиционные психологические исследования сознания, которые в своем крайнем проявлении выступают как гносеологическая редукция - сведение сознания к знанию субъекта о мире, о себе в мире и замене реальных практических отношений с миром одной их стороной - познавательной. Опираясь на

данные положения, мы в своей работе руководствовались пониманием того, что целенаправленная работа с Я-концепцией не сводится к работе со знанием, а содержание процесса формирования определяется сущностью, свойствами и спецификой данного феномена<sup>9</sup>.

При выделении следующего условия необходимо руководствоваться представлением о том, что важнейшими элементами внутренней структуры личности являются ценностные ориентации, которые характеризуют направленность и содержание активности личности, являются составной частью системы отношений личности, определяют общий подход человека к миру, к себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Обращение к ценностным ориентациям в контексте профессиональной деятельности позволило выделить их компонентную структуру (когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты).

Для реализации компетентного подхода необходимо разработать модель формирования общих и профессиональных компетенций. Так, в работе Л.Д. Давыдова<sup>10</sup> представлена модель формирования профессиональной компетентности, включающая содержательный, процессуальный и результативный блоки.

Содержательный блок включает:

- определение требований, предъявляемых к квалифицированному специалисту (в том числе со стороны работодателя): требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимые для компетентного выполнения профессиональной деятельности по уровням (общепрофессиональные, профессиональные, специальные);
- определение структуры и состава компетенций и качеств;
- конструирование учебных планов, программ;
- определение технологий формирования компетенций;

---

<sup>9</sup> Качалов, А.В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А.В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2020. – № 2. – С. 213.

<sup>10</sup> Давыдов, Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Д. Давыдов. – М., 2020. – С. 17.

– разработка мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых.

Отбор и структурирование учебного материала производится, исходя из анализа видов профессиональной деятельности, каждая из которых конкретизируется посредством действий и операций специалиста. Совокупность теоретических знаний выстраивается после детального описания всех составляющих деятельности и выделения базовых компонентов знаний, умений и навыков по специальности, по предметам профессионального цикла, по содержанию и организации практической деятельности студентов. Затем происходит уточнение и корректировка учебных и рабочих планов, программ.

Процесс формирования профессиональной компетентности предполагает определение принципов, условий, технологий, факторов, подходов, которые позволяют определить, конкретизировать и соотнести требования квалификационных характеристик, стандартов образования, компонентов профессиональной деятельности, ее доминирующих видов, профессионально важных качеств, значимых личностных качеств, интересов, склонностей, способностей специалистов. Кроме этого определяются технологии контроля развития компонентов профессиональной компетентности студентов.

Процессуальный блок ориентирован на осуществление педагогической деятельности по формированию компетенций обучающихся, на реализацию принципов, педагогических условий, использование технологических подходов в обучении, внешних и внутренних факторов, которые обеспечат реализацию намеченной цели. Необходимо разработать деятельностьную составляющую и обеспечить методы и формы контроля сформированности компонентов профессиональной компетентности студентов. Наиболее приоритетным способом трансформации теоретических знаний в практические умения является практика. Выполнение профессиональных

заданий на практике предусмотрено на протяжении всей профессиональной подготовки студентов.

Диагностический блок включает проведение мониторинга динамики формирования профессиональной компетентности студентов. Для этого необходимо определить критерии по всем видам компетенций, показатели владения обобщенной структурой профессиональной деятельности и установить уровни сформированности компетенций студентов.

Процессуальная сторона проблемы формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего бакалавра педагогики связана с раскрытием механизмов данного процесса, его стадий. В этом вопросе целесообразно опираться на три взаимопроникающие фазы, выделенные в исследовании С.Н. Горунова<sup>11</sup>:

- а) присвоение личностью ценностей;
- б) преобразование личности на основе присвоенных ценностей;
- в) самопроектирование или прогноз личностью своего будущего.

Важным моментом в изменении внутренней направленности студента мы рассматриваем контекстное обучение, позволяющее максимально приблизить условия обучения в вузе к условиям предстоящей профессиональной деятельности.

Обращение к третьему из выделенных педагогических условий определяется природой эмоциональной сферы человека. Как известно, в результате актуализации потенциала возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, что в итоге позволяет говорить нам о ее развитии и саморазвитии. Личностные переживания педагогической деятельности не только придают субъективную значимость профессии, но и значительно обогащают эмоциональный опыт будущего педагога.

---

<sup>11</sup> Горунов, С.Н. Условия развития профессиональной компетентности будущего преподавателя экономических дисциплин / С.Н. Горунов // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: тез. докладов VIII межрегиональной науч.-практ. конф. молодых ученых и специалистов 22-23 апреля 2022 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – С. 92.

Структура педагогического процесса в системе «педагог-вуз-студент», направленного на развитие профессиональной и социальной компетентности субъектов образования, определяется тремя основными элементами:

- типами самих субъектов, обоснованными целями, задачами и проблемами, ими решаемыми;
- характером внутренних (в коллективе) или внешних (микросоциуме) связей между этими субъектами;
- характером деятельности субъектов и видом компетентности педагога, обеспечивающими развитие социальной или профессиональной мобильности второго субъекта (обучаемого)<sup>12</sup>.

Компонентами педагогической системы формирования профессиональной мобильности выступают:

- цели и задачи образования на данном этапе;
- диагностика субъектов образовательного процесса (а «по большому счету» - и образовательно-воспитательного учреждения);
- содержание образования с учетом дидактических, воспитательных и развивающих возможностей учебных предметов и образовательных областей, их поэтапное сочетание и отбор содержания в соответствии с задатками, склонностями, способностями и возможностями обучающихся данной возрастной группы;
- организация деятельности субъектов образовательного процесса в соответствии с следующими компонентами системы: формами, методами, средствами, педагогическими технологиями, учитывающими возраст, пол, социо- и психотип, индивидуальность, особенности этноса и т.д.;
- оценка качества подготовки выпускников и эффективности образовательного процесса<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Евстигнеев-Беляков, А.Ф. Подготовка преподавателей специальных дисциплин к повышению уровня компетентности / А.Ф. Евстигнеев-Беляков // Педагогические технологии. – 2019. – № 9. – С. 14.

<sup>13</sup> Синкина, Е.А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза / Е.А. Синкина: электронный ресурс. – Режим доступа: [http://vestnik.pstu.ru/\\_engine/get\\_file](http://vestnik.pstu.ru/_engine/get_file).

Технологии модульно-рейтингового обучения реализуются на основе модульных программ, специально разработанных преподавателем с учетом основных принципов проектирования. Практика показывает преимущества такого подхода<sup>14</sup>:

1. Модульная программа в силу своей интегральной сущности обогащает основные виды образовательной деятельности бакалавров, значительно усиливает мотивацию бакалавра к проявлению самостоятельной учебной деятельности. Тем самым она является действенным средством профессионального становления будущего специалиста.
2. Модульная программа дает возможность поэтапного формирования видов познавательной деятельности бакалавров - от отдельных операций, действий - к полной самостоятельности деятельности, которая при последующей усиленной самообразовательной работе преобразуется в творческую исследовательскую деятельность, что отвечает логике компетентностного подхода.
3. Эффективность профессионального становления будущего учителя в вузе средствами модульной программы обеспечивается следующими педагогическими условиями: учет особенностей развития познавательной деятельности бакалавров, ее сущностных свойств и структурных компонентов; нарастанием положительной мотивации к самостоятельной деятельности и усилением интереса к предмету; ориентация учителя на личностные достижения бакалавров при развитии познавательной деятельности.

Преимущества модульной технологии в формировании профессиональной компетенции бакалавров заключены в следующем:

1. При модульном обучении каждый бакалавр достигает поставленной цели и может более самостоятельно или полностью самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в

---

<sup>14</sup> Пикалов, Б.Х. Роль самостоятельной учебной деятельности в формировании профессиональной компетентности бакалавра педагогики / Б.Х. Пикалов: электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2024/Pedagogica/2\\_156313.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2024/Pedagogica/2_156313.doc.htm).



себя целевой план действий, банк информации (модуль является законченным блоком информации) и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей, включая цели самообразования и саморазвития.

2. Знакомство бакалавра со всей программой и комплексной дидактической целью с учетом близких, средних и далеких задач, принятие данной программы как своей личной обеспечивает успех бакалавра в ее реализации и тем самым может свидетельствовать о перспективности данной технологии. Паритетность ее выполняется на основе относительно самостоятельного характера учебного труда студентов и совместного выбора оптимального пути обучения преподавателем и студентом<sup>15</sup>.

Учитывая тот факт, что самостоятельная познавательная деятельность рассматривается в качестве системообразующего компонента модульного обучения, можно утверждать, что модульное обучение – наиболее эффективная технология формирования профессиональной компетентности бакалавра.

Для формирования профессиональных компетенций в ходе подготовки бакалавров педагогики нами были определены следующие организационно-педагогические условия:

- соответствие содержания обучения основным направлениям развития науки и техники;
- соответствие содержания обучения содержанию обучения предыдущего уровня образования – школы, колледжа, училища, лицея;
- организация учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний;
- связь изучаемого материала с будущей практической деятельностью;
- возможность удовлетворения познавательных интересов учащихся;

---

<sup>15</sup> Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2022 г.). – М.: Буки-Веди, 2022. – С. 14.

- ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности студента за результаты своей деятельности;
- информационная динамичность учебного материала;
- системность обучения;
- адекватный контроль знаний и градация знаний по уровням.

Данные условия являются необходимым компонентом процесса формирования профессиональной подготовки студентов. Они обязательно учитываются при организации педагогического процесса, что позволяет обеспечить высокий уровень адаптации к профессиональной деятельности.

## 2. Обоснование управленческо-педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики

### 2.1 Управленческие условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики

В эпоху социальных перемен на первое место выходит проблема подготовки бакалавров, способных эффективно реализовать свой профессиональный потенциал. Но поскольку практически любая сфера профессиональной деятельности бакалавров строится на общении, важным становится наличие у них хорошо развитых коммуникативных умений, что делает проблему формирования коммуникативных умений действительно актуальной. Ведущую роль в подготовке высококвалифицированных бакалавров играет высшая школа, основной целью которой является воспитание их социально-активной личности, эффективно осуществляющей профессиональную деятельность<sup>16</sup>.

Коммуникацию можно считать необходимым и всеобщим условием жизнедеятельности бакалавра и одной из фундаментальных основ существования профессионального общества.

В своей профессиональной деятельности бакалавры должны быть готовы к различным видам деятельности:

- проектной;
- педагогической;
- организационно-управленческой;
- психологической.

Важным в подготовке бакалавров к профессиональной деятельности

---

<sup>16</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 78.

является создание педагогических условий для их личностного развития, и подготовка к выполнению определённых видов профессиональной деятельности.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях.

Коммуникативная деятельность направлена на установление профессионально целесообразных отношений бакалавра с коллективом, а также представителями общественности, работодателями<sup>17</sup>.

Коммуникативную функцию можно определить через взаимосвязанные другие функции: перцептивную, собственно коммуникативную и коммуникативно-операциональную. Перцептивная функция связана с проникновением во внутренний мир бакалавра, собственно коммуникативная направлена на установление профессионально целесообразных отношений, а коммуникативно-операциональная предполагает активное использование средств вычислительной техники.

Все компоненты, или функциональные виды профессиональной деятельности проявляются в работе бакалавра любого направления. Осуществление деятельности предполагает владение коммуникативными умениями.

Умение – это сознательное владение профессиональной деятельностью. Процесс освоения профессиональной деятельностью представляет собой овладение целевыми действиями, операционным составом действий, принципами выбора способов действий на основе ориентировочной основы действий, осознание способов действий. Умения предполагают применение теоретических знаний на практике.

Ряд зарубежных учёных под умениями понимают, прежде всего, поведенческие навыки, другие исследователи подразумевают способность

---

<sup>17</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 79.

бакалавров понимать коммуникативную ситуацию, третьи, в свою очередь, понимают, как способность оценивать свои ресурсы и использовать их для решения коммуникативных задач. В научной литературе получила распространение следующая классификация коммуникативных умений. Коммуникативные умения состоят из блока общих умений и блока специальных умений. Общие умения подразделяются на умения слушания и умения говорения. Оба блока могут быть представлены как вербальными составляющими, так и невербальными. Наибольшее внимание в данном случае уделяется формированию у бакалавров умения слушать и умения их невербального общения. В рамках классической системы обучения не формируется данная группа умений, а именно невербальные реакции происходят на уровне подсознания, что требует дополнительных усилий для формирования сознательных умений пользования данными реакциями. К специальным коммуникативным умениям можно отнести такие умения, которые необходимы в профессиональной деятельности бакалавра<sup>18</sup>.

Русские учёные (К.Д. Ушинский, А.В. Соколов) также рассматривали некоторые коммуникативные свойства личности. Важной составляющей профессионального образования для них являлась подготовка к практической деятельности, для которой необходимы прикладные знания, учёными были сформулированы следующие основные умения: умение легко, понятно, красиво говорить на своём языке, определяемые современными исследователями под термином «коммуникативные умения»<sup>19</sup>.

Г.М. Андреева подчёркивает, что каждая группа умений соответствует следующим сторонам общения (коммуникационной, перцептивной и интерактивной). Она выделяет группы умений, соответствующие коммуникационной стороне общения (цель, мотивы, средства и стимулы

---

<sup>18</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 80.

<sup>19</sup> Игнатъева, И.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / И.Ю. Игнатъева. – В.Новгород: МарТ, 2020. – С. 177.

общения, умение чётко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания; эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты; понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, умение увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях).

А.Л. Солдатченко в своём исследовании приводит классификацию коммуникативных умений, опираясь на следующие критерии: психологические особенностям, виды информация, информационные процессы, по источники информации.

Под коммуникативными умениями здесь понимается владение умственными и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений со всеми участниками производственного процесса в условиях информатизации. Комплекс основных коммуникативных умений неразрывно связан с использованием инфокоммуникационных технологий<sup>20</sup>.

В зависимости от предметной области меняется трактовка понятия коммуникативные умения. В классическом варианте – это умение общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Традиционно коммуникативные умения – это умение правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнёров по производственным процессам. А значит, коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической профессиональной подготовке бакалавра. Это позволяет ему творчески использовать профессиональные знания для отражения и преобразования информационных потоков,

---

<sup>20</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 81.

пронизывающих каждый этап профессиональной деятельности.

Для определения круга коммуникативных умений бакалавров адаптируем их известные классификации. Опираясь на взгляд Н.В. Кузьминой, которая отнесла к коммуникативным умениям:

- умение устанавливать целесообразные отношения всеми представителями, занятыми в процессах;
- умение проникать во внутренний мир каждого участника процесса и активно использовать средства вычислительной техники.

В своих трудах В.А. Слостёнин коммуникативные умения представляет, как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общаться.

Перцептивные умения включают в себя:

- умение воспринимать и адекватно интерпретировать информацию от партнёра по общению, получаемую в ходе трудовой деятельности;
- умение учитывать индивидуальные особенности каждого участника производственного процесса.

Умения общаться включают в себя:

- умение ставить себя на место собеседника;
- умение моделировать свою профессиональную деятельность;
- коммуникативную атаку (привлечение к себе внимания);
- умение управлять процессами;
- умение распределять внимание и поддерживать его устойчивость;
- умение устанавливать обратные связи в процессе общения<sup>21</sup>.

Очень подробно коммуникативные умения представлены А.К. Марковой. Она выделяет десять групп умений, и все они соотносятся с пятью сторонами трудовой деятельности: непосредственно деятельностью,

---

<sup>21</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 87.

общением, личностью, внутренними профессионально важными и значимыми профессиональными качествами.

М.Н. Скаткин в своих трудах полагает, что умения представляют собой совокупность практических действий на основе осмысления цели, принципов, условий, средств, форм методов организации профессиональной деятельности.

В работе В.А. Кан-Калика коммуникативные умения определяются как комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, что позволяет творчески использовать коммуникативные знания для отражения и преобразования действительности.

Значительная роль общения в профессиональной деятельности, в работе бакалавра, требует от него профессионального управления своей коммуникативной деятельностью. Это, в свою очередь, предполагает наличие у бакалавра целого ряда коммуникативных умений.

А.Н. Леонтьев относит к коммуникативным умениям следующие:

- умение наладить контакт со всеми участниками процессов;
- понимание внутренней психологической позиции каждого участника процесса;
- умение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач;
- управление общением в процессе рабочего дня;
- передача собственного эмоционального отношения к процессу;
- умение управлять собственным психическим состоянием в процессе общения<sup>22</sup>.

Сущность коммуникативных умений бакалавра состоит в умении

---

<sup>22</sup> Игнатъева, И.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / И.Ю. Игнатъева. – В.Новгород: МарТ, 2020. – С. 178.



налаживать тесные эмоциональные контакты всех участников производственного процесса, создавая, таким образом, условия для его интенсификации.

При определении состава коммуникативных умений бакалавра мы опирались на современные психолого-педагогические, методологические исследования. Их анализ позволил выделить три подгруппы коммуникативных умений: проектировочные умения, организационные умения и собственно коммуникативные умения.

В исследованиях, посвящённых проблеме формирования умений, связанных с коммуникативной деятельностью, рассматриваются (Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев) основные процессы коммуникативной деятельности, которые включают в себя гностический, обеспечивающий обмен информацией, интерактивный, регулирующий взаимодействие участников общения и перцептивный, организующий взаимовосприятие, взаимооценку и рефлексия в общении<sup>23</sup>.

Опираясь на мнение А.Н. Леонтьева, можно сказать, что коммуникативные умения включают в себя следующие конкретные умения:

1. Проектировочные коммуникативные умения:

- умение спрогнозировать профессиональную деятельность;
- умение выбрать необходимые выразительные средства для оформления высказывания;
- умение спланировать продолжительность профессионального общения.

2. Организационные коммуникативные умения:

- обеспечить активную деятельность всех участников производственного процесса;
- организовать контакт всеми участниками производственного процесса путём оперирования комплексом;

---

<sup>23</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 90.

- умение адекватно выразить и передать всем участниками производственного процесса необходимые эмоции, настрой, мысли, ощущения;
- умение эффективно использовать выразительные средства различных уровней в процессе общения.

Коммуникативные умения являются важными. Они определяют индивидуальный стиль общения бакалавра, что требует, в свою очередь, от учителя постоянной работы по формированию культуры управления своими психическими состояниями в процессе общения со всеми участниками производственного процесса.

Для проведения более значимого исследования Куклиной А.И. были объединены в группы умения различных авторов и выяснены, какие из них наиболее значимые. Для анализа были взяты коммуникативные умения, предложенные Н.В. Кузьминой, В.А. Слостениным, В.А. Кан-Каликом и А.Н. Леонтьевым.

В результате частоты встречающихся умений, мы выделяем пять наиболее значимых:

1. Умения устанавливать отношения в процессе общения.
2. Умения проникать во внутренний мир каждого участника.
3. Умения привлекать к себе внимание.
4. Умения управлять процессом.
5. Умения пользоваться вычислительной техникой.

Исследование наиболее значимых коммуникативных умений бакалавров (по  
Куклиной А.И.)

Автор	Н. В. Кузьмина	В. А. Слостенин	В. А. Кан-Калик	А. Н. Леонтьев	
Значимые коммуникативные умения	Умение устанавливать целесообразные отношения бакалавра со всеми участниками производственного процесса	Умение воспринимать и адекватно интерпретировать информацию от партнёра по общению, получаемую в ходе совместной	Умение общаться со всеми участниками производственного процесса. Умение организовать приспособление в общении	Умение налаживать контакт со всеми участниками производственного процесса	4
	Умение проникать во внутренний мир каждого участника производ-	Умение учитывать индивидуальные особенности каждого участника произ-	Умение устанавливать психологический контакт	Умение понимать внутренние психологические позиции бакалавра	4
		Умение ставить себя на место другого			1
		Умение моделировать педагогическую деятельность	Умение через верно созданную систему общения организовать совместную со всеми участниками производствен-	Умение выстраивать взаимоотношения и пере-страивать их в зависимости от производственных задач	3
		Умение привлечь к себе внимание	Умение завоёвывать инициативу в общении	Умение управлять собственным психическим состоянием в общении	4

Автор	Н. В. Кузьмина	В. А. Слостенин	В. А. Кан-Калик	А. Н. Леонтьев	
Значимые коммуникативные умения		Умение управлять производственным процессом	Умение целенаправленно организовать общение и управлять им	Умение управлять общением в процессе производства	4
		Умение распределять внимание и поддерживать его устойчивость			1
		Умение устанавливать обратные связи в процессе общения			2
	Умение активно использовать средства вычислительной техники	Умение выбрать правильный тон и стиль в общении со всеми участниками производственного процесса,		Умение передавать собственное эмоциональное отношение к производственному процессу	3

Профессиональная компетентность стала одним из главных требований, предъявляемых современным российским обществом к выпускнику вуза. Наличие такой компетентности характеризуется умением самостоятельно находить, анализировать и использовать полученную информацию, что повышает конкурентоспособность специалиста на рынке труда. В связи с этим возникает необходимость в дополнительном образовании, которое включает в себя различные формы переподготовки, повышения квалификации, и, следовательно, получении качественно новых знаний, наличие которых является насущной потребностью в условиях жесткой конкуренции на рынке труда.

В педагогической среде непрерывное образование профессорско-

преподавательского состава является особенно актуальным, так как преподаватель находится в центре любых изменений в сфере образования, что требует переориентации его деятельности на новые педагогические ценности. Данная переориентация возможна, если преподаватель находится в курсе современных достижений в области науки, информационных технологий, имеет возможность непрерывного профессионального роста, готов к постоянной исследовательской деятельности. Только преподаватель, обладающий высокой профессиональной компетентностью, способен дать студентам знания, которые помогут им стать высококлассными специалистами. Кроме того, преподаватель, обладающий исследовательской культурой, способен развить у студентов потребность в самообразовательной деятельности<sup>24</sup>.

Интеграция России в международное образовательное и научное пространство и обеспечение не только выпускнику вуза, но и преподавателю высшей школы мобильности и повышения образовательного и профессионального опыта невозможно без прочной языковой базы. Востребованность специалиста на рынке труда требует умений использовать достижения не только отечественной, но и мировой науки и культуры. А для этого, в свою очередь, необходимо постоянно расширять базовые умения и навыки, необходимые современному профессионалу. К таким навыкам, обозначенным в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза, относится и владение иностранными языками. Но, с другой стороны, там же указано, что мы не должны воспринимать владение профессионально ориентированным иностранным языком обособленно, как школьную дисциплину. Изучая иностранный язык, мы можем одновременно осваивать компьютерные технологии и расширять свой культурный, эстетический и коммуникативный опыт.

---

<sup>24</sup> Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 93.

Преподавателям неязыковых дисциплин, к примеру, это базовое умение позволяет:

- непрерывно повышать свой образовательный уровень;
- знакомиться с достижениями науки в области их профессиональной деятельности;
- овладеть терминологией в рамках профессиональной деятельности – быть готовым к мобильности в рамках мирового образовательного пространства.

Незнание иностранного языка ограничивает возможности любого человека получить необходимую для его дальнейшего развития информацию. Что уж говорить о преподавателе высшей школы, который в силу специфики своей работы должен не только постоянно сам развиваться как личность, но и требовать этого от студентов.

Владение иностранным языком исключительно важно не только с точки зрения профессиональной ценности специалиста, но и с точки зрения его развития как разносторонней духовно богатой личности. Интеллектуальная зрелость не может рассматриваться в отрыве от языковой образованности человека. Именно познавая чужие слова, грамматические конструкции, читая литературу на иностранном языке, человек знакомится с чужой культурой. При этом происходит так называемое проникновение в чужую культуру, что, безусловно, дает мощный толчок в интеллектуальном развитии. В психологии речь – это система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для передачи информации, материализация мысли. Если в своей профессиональной деятельности человеку в основном необходимо оперировать словами как символами, как, например, педагогу высшей школы, тогда ему потребуется более высокий уровень вербального интеллекта. Продуктивность познавательных способностей человека снижается в связи с деформацией или разрушением системы операционных механизмов вербального типа: отвлеченное сравнение, обобщение, абстрагирование, анализ и синтез.

Система функциональных механизмов познавательных способностей (первый уровень интеллекта) с возрастом не претерпевает значительных изменений. По мнению ученых, благодаря языку совершенствуются функции вербального интеллекта, который способен, в свою очередь, компенсировать «слабые звенья» в его структуре и противостоять процессу угасания интеллектуальных возможностей человека.

Помимо обусловленной всем вышесказанным успешности или неуспешности педагога в своей деятельности в стенах родного вуза, для многих преподавателей незнание иностранного языка также является преградой для выхода на мировой рынок образовательных услуг. Поэтому сегодня многие вузы, в том числе и СибГАУ, реализуют программы языковой подготовки преподавателей неязыковых дисциплин. В частности, курс «Английский язык для специальных целей для преподавателей неязыковых дисциплин» был разработан с целью подготовить преподавателей использовать английский язык в процессе обучения студентов специальным дисциплинам. По окончании курса преподаватели получают возможность проводить анализ потребностей студентов, разрабатывать программу курса и учебный план в соответствии с потребностями студентов, подбирать учебный материал.

Курс иностранный языков стимулирует преподавателей писать научные статьи на английском языке для публикации в зарубежных научных изданиях, принимать участие в международных конференциях устанавливать контакты с зарубежными коллегами и обмениваться с ними опытом работы<sup>25</sup>.

Для преподавателей, которым трудно освоить курс английского языка для специальных целей, предлагаются начальный и продолженный курсы изучения английского языка. Предполагается, что по окончании данных курсов преподаватели продолжат изучение иностранного языка на

---

<sup>25</sup> Затева, Т.Г. Формирование управленческих навыков у студентов педагогического вуза / Т.Г. Затева // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 64.

следующем уровне.

Однако, несмотря на высокие требования, предъявляемые обществом к современному специалисту, а также на очевидные преимущества, которые дает знание иностранного языка, преподаватели неязыковых дисциплин не всегда активно изъявляют желание обучаться по данной программе. Сказывается и большая загруженность работой, и связанные с этим трудности с составлением графика занятий. Определенную роль также играет тот факт, что преподаватели не всегда могут увидеть прогресс в изучении иностранного языка, особенно если они проходят обучение на продвинутом этапе. В этом случае большое значение имеет умение преподавателя объективно оценить свои знания, увидеть, что уже достигнуто, а чего еще предстоит добиться. Помощь в этом может оказать «портфолио педагога», в котором учитываются результаты применения иностранного языка в различных видах деятельности: научной, учебной, воспитательной, методической, показывая прогресс не только в изучении иностранного языка, но и его влияние на повышение профессионального уровня в процессе непрерывного образования.

Изучение иностранного языка для профессиональных целей можно рассматривать как составную часть непрерывного образования, так как оно дает возможность качественно повысить профессиональное мастерство преподавателей вузов.

На современном этапе требования к руководителям образовательных учреждений неуклонно возрастают. Необходимо знать основы психологии и педагогики, маркетинга и менеджмента, информатики и компьютерных технологий, религии, рыночной экономики. Следовательно, возникает необходимость подготовки студентов к управленческой деятельности в образовании в рамках вуза. В процессе подготовки студентов к управленческой деятельности в образовании одной из ведущих и важных задач учебного процесса является задача активизации познавательной деятельности студентов. На успешное решение указанной задачи должны



быть нацелены все виды и формы организации учебных занятий, а также методы и приемы, используемые в процессе обучения. Таким образом, возникает необходимость моделирования содержания, методов и форм профессиональной подготовки будущих специалистов, разработки педагогических технологий, которые будут гарантировать высокие психологические и учебные результаты. Наиболее эффективными являются такие формы, методы и приемы, при которых студенты принимают активное участие в обучении. Благодаря активизации учебно-познавательной деятельности можно изменить позицию студентов в обучении, сделать их субъектами этой деятельности, равноправными участниками педагогического процесса. В настоящее время в процессе образования выделяют ряд способов активизации учебной деятельности, которые получили название интерактивных методов обучения. К ним, в частности, относится используемый нами в процессе подготовки студентов к управленческой деятельности в образовании такой нетрадиционный метод, как игровой.

Игры, включаемые в учебный процесс, отличаются от развлекательных социальной ориентированностью, содержательной частью, особенностями целей и задач. Игра выступает в качестве средства подготовки и адаптации человека к профессиональной и иным видам трудовой деятельности. В искусственно воссозданных ситуациях человек проигрывает различные жизненные ситуации, что необходимо для его развития, изменения социальных позиций, роли в обществе, для формирования профессиональных интересов, потребностей и навыков. Игра позволяет моделировать педагогическую ситуацию, «прожить», увидеть изнутри, изучить, а также дает возможность проектировать способы действий в условиях предложенных моделей, демонстрировать процесс систематизации теоретических знаний по решению определенной практической проблемы. Учебное моделирование является важнейшим средством творческого усвоения теоретических знаний, обобщенных способов действия.

Использование в процессе обучения студентов деловых игр,

собеседование с учителем после посещения его урока, родительские собрания, беседы с учениками и т. п., демонстрирует участникам не только содержание, но и методику проведения совета, совещания, собеседования, собраний, бесед и способствует осмыслению обучающимися значимости всего состава действий, входящих в этапы подготовки и их проведения, а также осознанию важности знания об объекте внутришкольного управления как сложной системе.

Игровая обстановка дает возможность не только не бояться ошибок, но и интеллектуально раскрепощает. Общение же со сверстниками создает условия для развития творческого потенциала, формирования волевых компонентов деятельности по утверждению, отстаиванию и защите своих достижений<sup>26</sup>.

Наиболее важными являются следующие особенности, присущие деловым играм. Деловая игра – школа коллективных отношений. Студенты осваивают и отрабатывают способы совместной работы, выполняя при этом каждый свою роль. Активность участников имеет социальную значимость, от неё зависит успех общего дела. У студентов формируется критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к товарищам по игре, толерантность. В процессе деловой игры развиваются профессиональное мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, умение общаться в процессе дискуссии, творческая самостоятельность, что обеспечивает становление творческого мышления, мотивов самообразования и самовоспитания. Студенты знакомятся с организацией работы коллектива, функциями своей «должности» на личном примере, определяют пути достижения цели, определяют оптимальный способ решения из предложенных нескольких возможностей.

---

<sup>26</sup> Затеева, Т.Г. Формирование управленческих навыков у студентов педагогического вуза / Т.Г. Затеева // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 65.

Социально-экономические изменения, произошедшие в первом десятилетии 21 века, актуализируют потребность в подготовке специалистов, обладающих навыками инновационного преобразования окружающего социума. Это нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения.

Поставленные временем задачи поможет решить проектная деятельность, переживающая сегодня очередной пик популярности. Проектная деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и совершенствовать.

По сферам деятельности проекты можно классифицировать на четыре группы:

1. Организационные проекты, которые связаны с реформированием либо созданием предприятий, проведением мероприятий.
2. Экономические проекты, которые связаны с реструктуризацией предприятий, приватизацией, аудитом, совершенствованием налоговой системы.
3. Социальные проекты, которые связаны с решением социальных проблем – совершенствованием социального обеспечения, ликвидацией последствий социальных потрясений, а также развитием волонтерского движения.
4. Технические проекты, которые связаны с разработкой, нового продукта, новых технологий.

Наиболее распространённой группой проектов у студентов являются социальные проекты. И.М. Ильинский, В.А. Луков, Г.А. Лукс пишут, что задачи государственной молодежной политики могут быть решены только посредством применения проектного подхода, формирования системы молодёжного проектирования с целью создания проектов, основанных на приоритетных направлениях молодёжной политики, осознанно

воспринимаемых самой молодёжью.

Практика работы подтверждает необходимость использования в учебно-познавательной деятельности в качестве обучающего инструмента метода генерации идей, напоминающего известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообща «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи по её разрешению. Этот метод выступает сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов, что способствует более успешному решению трудных проблем, более эффективному, творческому усвоению учебного материала имитирующих совещание при директоре, педагогический совет, собеседование с учителем после посещения его урока, родительские собрания, беседы с учениками и т.п., демонстрирует участникам не только содержание, но и методику проведения совета, совещания, собеседования, собраний, бесед и способствует осмыслению обучающимися значимости всего состава действий, входящих в этапы подготовки и их проведения, а также осознанию важности знания об объекте внутришкольного управления как сложной системе.

Как показывает опыт, игровая обстановка дает возможность не только не бояться ошибок, но и интеллектуально раскрепощает. Общение же со сверстниками создает условия для развития творческого потенциала, формирования волевых компонентов деятельности по утверждению, отстаиванию и защите своих достижений.

Для нас представляются наиболее важными следующие особенности, присущие деловым играм<sup>27</sup>.

Деловая игра – школа коллективных отношений. Студенты осваивают и отрабатывают способы совместной работы, выполняя при этом каждый свою роль. Активность участников имеет социальную значимость, от неё зависит

---

<sup>27</sup> Вознюк, А.В. Уровень сформированности профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций, управляющих педагогическими работниками / А.В. Вознюк // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024 – С. 11.

успех общего дела. У студентов формируется критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к товарищам по игре, толерантность.

В процессе деловой игры развиваются профессиональное мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, умение общаться в процессе дискуссии, творческая самостоятельность, что обеспечивает становление творческого мышления, мотивов самообразования и самовоспитания. Студенты знакомятся с организацией работы коллектива, функциями своей «должности» на личном примере, определяют пути достижения цели, определяют оптимальный способ решения из предложенных нескольких возможностей.

Практика работы подтверждает необходимость использования в учебно-познавательной деятельности в качестве обучающего инструмента метода генерации идей, напоминающего известную «мозговую атаку», в процессе которой участники, сообща «навалившись» на трудную проблему, высказывают (генерируют) собственные идеи по её разрешению. Этот метод выступает сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов, что способствует более успешному решению трудных проблем, более эффективному, творческому усвоению учебного материала

Одним из важных условий эффективного управления руководителями образовательных организаций своими сотрудниками «Базовый» уровень – это руководители образовательных организаций, осуществляющие управление педагогическими работниками, преимущественно руководствуясь нормативно-правовыми документами и чётким выполнением функциональных обязанностей.

«Ситуативный» уровень – это руководители образовательных организаций, которые во время управления педагогическими работниками, в первую очередь, выясняют причину возникновения проблемы и находят конструктивные пути её решения с целью развития образовательной организации является удачно приобретённые ими профессиональные умения

и управленческий опыт работы с педагогическими кадрами. В предыдущих исследованиях, основываясь на научных подходах учёных, мы определили, что операционно-деятельностный компонент психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками рассматривается как совокупность профессиональных умений и управленческого опыта, обеспечивающий успешную работу с педагогическими работниками.

Необходимо отметить, что содержание профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций к работе с педагогическими работниками рассматривается нами через призму составляющих управления педагогическими работниками. Это подбор и отбор педагогических работников, профессиональная адаптация педагогических работников, оценка педагогических работников, профессиональное обучение педагогических работников, личностно-профессиональный рост педагогических работников.

Для эмпирического исследования уровня развития операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками Вознюк А.В. были разработаны управленческие ситуации<sup>28</sup>.

Все управленческие ситуации были разделены на пять блоков, которые раскрывали уровень развития профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций согласно составляющих управления педагогическими работниками. Каждый блок включает в себя четыре управленческие ситуации (две из которых отражают традиционный подход к управлению педагогическими работниками, а две – инновационный подход).

«Базовый» уровень – это руководители образовательных организаций,

---

<sup>28</sup> Вознюк, А.В. Уровень сформированности профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций, управляющих педагогическими работниками / А.В. Вознюк // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024 – С. 12.

осуществляющие управление педагогическими работниками, преимущественно руководствуясь нормативно-правовыми документами и чётким выполнением функциональных обязанностей.

«Ситуативный» уровень – это руководители образовательных организаций, которые во время управления педагогическими работниками, в первую очередь, выясняют причину возникновения проблемы и находят конструктивные пути её решения с целью развития образовательной организации

«Персонализированный» уровень – это руководители образовательных организаций, которые во время управления педагогическими работниками предпочитают учитывать профессиональные возможности и интересы каждого педагогического работника.

Исследование Вонюк А.В. проводилось на базе ряда областных институтов последипломного педагогического образования на курсах повышения квалификации среди руководителей учебных заведений. Выборку составляли примерно 1100 руководителей образовательных организаций. Полученные данные подвергались статистическому анализу с последующей качественной интерпретацией и содержательным обобщением.

Полученные результаты дают основания утверждать, что подавляющее большинство опрошенных руководителей имеют «базовый» уровень профессиональных умений и управленческого опыта управления педагогическими работниками (60,1 %) Следует отметить, что 29,5 % опрошенных руководителей находятся на «ситуативном» уровне по управлению педагогическими работниками. Профессиональные умения и управленческий опыт «персонализированного» уровня имеют только 10,4 % опрошенных руководителей образовательных организаций.

В целом анализ профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками раскрывает определённые тенденции.

Первая тенденция показывает, что большинство руководителей

образовательных организаций осуществляет управление педагогическими работниками преимущественно с целью замещения вакантной должности, введения новых предметов, увеличения часов на учебный предмет. Важными для них являются приспособление к новым условиям труда или принятие профессионально-ролевых норм, ценностей; определение результативности деятельности за конкретный промежуток времени на соответствующей должности, а также плановое проведение повышения квалификации и производственно необходимой переподготовки отдельных педагогических работников и т.п.<sup>29</sup>

Вторая тенденция отражает профессиональные умения и управленческий опыт значительно меньшей части руководителей образовательных организаций, осуществляющих управление педагогическими работниками с учётом компетентности и инициативности педагогов работать над решением проблемы образовательной организации, уровня готовности педагогических работников к нововведениям; творческого скрытого потенциала педагогических работников условий для реализации профессиональных интересов педагогов и выделения в них новых неординарных подходов к выполнению профессиональных обязанностей, способность педагогов к поиску собственных нестандартных решений и, по возможности, умения отказываться от набора стандартных разработанных вариантов т. д.

Профессиональные умения и управленческий опыт, которые находятся на «персонализированном» уровне и необходимы для успешного управления педагогическими работниками, значимы только для небольшого количества руководителей образовательных организаций.

Существенной стороной привлечения одарённой молодёжи к проектной деятельности является учёт психологических особенностей

---

<sup>29</sup> Вознюк, А.В. Уровень сформированности профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций, управляющих педагогическими работниками / А.В. Вознюк // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024 – С. 14.



талантливых и инициативных молодых людей, исследование и понимание их мотивации и личностных ценностей.

На базе АФ НИУ «БелГУ» Чапской А.М. и Битюцкой Н.Н. был проведён мониторинг участия студентов в проектной деятельности. В анкетировании приняли участие сто активистов Совета студенческого самоуправления филиала.

Для изучения мотивации проектной деятельности был задан вопрос «Какова главная причина социальной активности студентов?». Наибольшей популярностью пользовался ответ «Это доставляет удовольствие (42 %)». А наименьшей – «Это поможет в будущей профессии (2 %)». 21 % респондентов ответили, что это возможность получить моральное поощрение, 19 % назвали основным повышение общекультурного уровня, по мнению 16 % опрошенных, проявления социальной активности необходимы для личного самосовершенствования.

Главной причиной не проявления социальной активности, по мнению студентов, является лень (так ответили 70 % респондентов).

Главными качествами социально активной личности студенты определили такие качества:

- лидерские качества (среднее значение – 5,4);
- инициативность (среднее значение – 5,5);
- активность (среднее значение – 5);
- исполнительность (среднее значение – 5,2);
- требовательность к себе (среднее значение – 4,6)<sup>30</sup>.

В целях популяризации и актуализации проектной деятельности в образовательном пространстве в АФ НИУ «БелГУ» разработана и реализуется целевая программа «Проектно-ориентированный вуз». Одной из задач данной программы являе создание и развитие проектных студенческих

---

<sup>30</sup> Чапская, Я.М. Опыт работы по привлечению студентов к социальному проектированию в процессе профессиональной подготовки / Я.М. Чапская, Н.Н. Битюцкая // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 30.

групп, вовлечение студенческого сообщества филиала в проектную деятельность. Для успешного функционирования студенческих проектных команд в филиале создан Совет по управлению проектной деятельностью, который выполняет функции проектного офиса. Разработаны нормативно-правовые акты, регламентирующие проектную деятельность, организовано обучение преподавателей и студентов. В частности, разработана тренинговая программа, комплексная деловая игра, цикл методических семинаров «Повышение проектной культуры субъектов образовательного процесса», направленные на формирование умения работать в команде и развитие проектного мышления студентов.

Ежегодно проводится внутривузовский конкурс социальных проектов студентов, на котором ребята представляют свои идеи по поводу улучшения условий обучения и досуга студентов в филиале.

Безусловно, приоритетом остаётся активизация участия талантливых студентов в конкурсах проектов для молодёжи разного уровня. Тем более что таких возможностей предостаточно. Ежегодно проводятся всероссийские и региональные конкурсы инновационных проектов, оказывается грантовая поддержка наиболее перспективным из них<sup>31</sup>.

Инициативная группа Совета студенческого самоуправления с целью привлечения внимания к актуальным проблемам разрабатывает социально-значимые проекты, привлекая к их реализации всё большее число студентов АФ НИУ «БелГУ». Среди них такие проекты:

1. «Молодёжное движение по защите прав потребителей «Твое право», задачами которого является просвещение и правовая поддержка граждан по защите их прав как потребителей товаров и услуг.
2. «Командообразование. «Сплочение» – проект, направленный на разработку и проведение адаптационно-тренинговых программ для студентов

---

<sup>31</sup> Чапская, Я.М. Опыт работы по привлечению студентов к социальному проектированию в процессе профессиональной подготовки / Я.М. Чапская, Н.Н. Битюцкая // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования. Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 31.

первого курса филиала.

3. «Благотворительный марафон «Поможем детям вместе», конечным результатом которого является повышение качества жизни детей-инвалидов, интеграция их в общество. Активисты изыскивают спонсорские средства на оказание адресной материальной помощи детям-инвалидам. Заостряют внимание широкой общественности на проблемах детей-инвалидов, а также призывают молодёжь к социальной активности, вовлекают молодых людей в волонтерскую деятельность.

4. Проект «Студенческое экскурсионное бюро «Выход в город» имеет целью создание на базе АФ НИУ «БелГУ» студенческого бюро нестандартных бесплатных экскурсий для всех желающих «Выход в город». Студенты непрофильных специальностей (педагоги, психологи) разрабатывают оригинальные туристические маршруты и совершенствуют свои краеведческие познания.

Несмотря на достигнутые результаты, существует ряд проблем. Основная сложность, с которой столкнулись Чапская А.М. и Битюцкая Н.Н. при работе учебно-проектных студенческих групп, как совместить учёбу и работу в проектной группе. В процессе работы над проектной задачей студент попадает в реально существующую ситуацию, которую бывает сложно регламентировать. Необходима регламентация в данном направлении проектной деятельности<sup>32</sup>.

Происходящие за последние годы глобальные изменения в социальной и профессиональной сфере, развитие информационных технологий, потребовали новых подходов к системе образования, значительной его перестройки. Кроме проблем экономического характера, на пути роста массового конкурентного рынка в России, по исследованию Всемирного банка, на первый план выдвигаются проблемы нехватки квалифицированных

---

<sup>32</sup> Чапская, Я.М. Опыт работы по привлечению студентов к социальному проектированию в процессе профессиональной подготовки / Я.М. Чапская, Н.Н. Битюцкая // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 32.

кадров. На современном этапе все более очевидным становятся преимущества кластерного подхода к развитию экономики. По оценкам экспертов, кластеризацией уже охвачено около 50% экономик ведущих стран мира. Очевиден этот путь и для России. В состав кластера входят компании, оказывающие услуги по продаже и обслуживанию, предприятия, осуществляющие инновационные исследования и разработки и т. д., а также учебные заведения, ведущие подготовку и переподготовку профильных специалистов.

В связи с этим на первый план выдвигаются такие требования, как инновационное образование, интегрированное с научно-исследовательской деятельностью, междисциплинарность образования, связь обучения с потребностями бизнеса, гуманизация образования и т. п. Новые стандарты определяют два вида компетенций – общие и профессиональные. Общие компетенции подразумевают умение действовать в широком спектре видов деятельности, а профессиональные отвечают за профессионализм нашего выпускника<sup>33</sup>.

Выпускник должен уметь реагировать на быстроизменяющиеся требования новых технологий. В связи с этим важной составляющей хорошего сотрудника является его способность к саморазвитию. А сформировать такую способность – задача педагога, как через учебный процесс, так и через внеучебную работу. Поэтому реализация компетентностного подхода в современном образовании неотделима от своего носителя-педагога, невозможна без развития его личностных качеств, таких как способность к творчеству, понимание психологических и социологических аспектов, коммуникативности. Современный педагог, реализующий новые стандарты, должен в своей работе целенаправленно осуществлять переход от обучения и воспитания к формированию

---

<sup>33</sup> Бобко, Л.А. Необходимость и условия внедрения компетентностного подхода в современном образовании / Л.А. Бобко // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г.Березовский. Екатеринбург, 2021. – С. 66.

способности самообучения и самовоспитания, формируя при этом важные качества специалиста.

Таким образом, внедрение компетентностного подхода в современном образовании позволит сформировать новую модель будущего специалиста, востребованного на рынке труда и полностью отвечающего условиям социально-экономического развития страны.

Для современного российского общества остается острой проблемы профессионального образования: необходимости изменений в практике и качестве подготовки профессиональных кадров, которых теперь нужно готовить с требованиями экономики социальной сферы и частных отдельных интересов граждан.

Особенности сегодняшнего образовательного процесса требуют поиска новых ориентиров подготовки специалистов. Одним из которых стало формирование системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современных ключевых и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее активно развивающихся направлений теории и практики современного образования, как реакция России на присоединение к Болонской декларации. Известно, что концепция модернизации российского образования до 2025 года предписывает внедрение компетенций и компетентностного подхода как условия успешного формирования новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Обращение к сущности таких понятий как «компетенция» и «компетентность» объясняется дискуссионными моментами их обсуждения, как в российском, так и в зарубежном образовательном пространстве. С точки зрения этимологии оба слова уходят корнями к латыни. В переводе с латинского *competentia* – надлежащий, способный; компетентность – *competere*

– добиваюсь, соответствую, подхожу. Немаловажным является и то, что исследуемые понятия являются разными значениями одного многозначного слова *competence*. Так, например, в англоязычной литературе термины компетентность и компетенция имеют единое понятие «*competence*». Например, в оксфордском англо-русском словаре «*competence*» переводится как умение, компетентность.

Из анализа определений, данных соответствующим понятиям в различных современных толковых словарях русского языка, следует, что общим в определении понятия «компетенция» является её трактовка как знание, опыт в определенной области, требования к профессиональной деятельности.

Конкуренция свободного рынка, востребованность ролевой мобильности, демаркация прежних профессий и появление новых – все это диктует необходимость формирования личности творческой, ответственной, стрессоустойчивой, способной осуществлять конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Стало ясно, что уже недостаточно для успешной профессиональной деятельности получить высшее образование и на том остановиться.

Сегодня со всей очевидностью встает проблема потребности пополнять свои знания, добавлять, интегрироваться в другие профессиональные сферы и культурные практики. Таким образом, непрерывное образование или образование на протяжении всей жизни становится реальностью нашего времени. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе проблема компетентностного подхода находится в зоне повышенного интереса. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим в рамках компетентностного подхода логичным является анализ не простого «наращивания объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта

деятельности. Конкретным проявлением мобильности будущего специалиста в рамках компетентностного подхода, таким образом, становится профессиональная мобильность<sup>34</sup>.

Компетентностный подход требует изменения акцента не только в формулировании целей образования и обучения, но и изменения в понимании содержания обучения, то есть формирование такой системы, которая бы позволила будущим специалистам свободно адаптироваться в быстроменяющихся социально-экономических условиях, ориентироваться во все возрастающем потоке информации, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, в первую очередь, необходимо развивать социально и профессионально значимые качества, интерес к будущей профессиональной деятельности. А это, в свою очередь, ведет к развитию профессиональной мобильности будущего специалиста, которая предполагает в первую очередь устремлений личности быть активным, самому строить собственные отношения с обществом, а чтобы понимать закономерности развития общества, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям (в том числе и в профессиональной среде), стремиться воздействовать на окружающую действительность с целью её преобразования и делать все это сознательно.

Компетентностный подход ориентирует образование, прежде всего, на профессионализацию подготовки и конкурентноспособность выпускников вуза на рынке труда.

Важнейшей задачей этого процесса является формирование нового понимания преподавателями и студентами целей обучения на основе компетентностного подхода, создание в рамках вуза необходимых для этого условий, повышения качества обучения студентов.

---

<sup>34</sup> Павлова, Т.Л. Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности. / Т.Л. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – С. 178.

**Компоненты компетентного подхода к обучению будущих бакалавров педагогике**

Компоненты компетентно-контекстного формата обучения	Динамика движения деятельности бакалавров в компетентно – контекстном формате обучения		
Содержание компетентно – контекстного формата обучения	Понятийная сторона профессиональной деятельности	Предметная сторона профессиональной деятельности	Социальная сторона профессиональной деятельности
Базовые формы деятельности бакалавров	Собственно Учебная деятельность	Квазипрофессиональная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Ведущая обучающая модель	Семиотическая	Имитационная	Социальная
Формы и виды учебных занятий	Информационная, проблемная лекции, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция-визуализация и др.; семинары, семинары-дискуссии, семинары– исследования	Практическое занятие (лабораторная работа, практикум, анализ профессиональных ситуаций, имитационная, ролевая игра, деловая игра, тренинг), курсовая работа, УИРС, спецкурсы, спецсеминары (семинары-исследования, семинары-дискуссии)	Производственная практика, НИРС, подготовка дипломной работы, в том числе диплома с внедрением его результатов в практику («реальный диплом»)
Функции преподавателя	Предъявление и закрепление информации в виде образцов знания и опыта	Включение бакалавров в решение задач и разрешение учебных проблемных ситуаций	Включение бакалавров в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач
Функции бакалавра	Индивидуальная и/или совместная работа с текстами (слушание, чтение, письмо, говорение), включая конспектирование и реферирование	Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач квази профессиональной деятельности	Индивидуальное и/или совместное разрешение проблем и задач учебно-профессиональной деятельности
Совершаемые бакалавром действия и поступки	Преимущественно перцептивные, мнемические, речевые действия по усвоению, восприятию, переработке и воспроизведению учебной информации	Предметные действия и поступки в ситуациях, моделирующих предметное и социальное содержание профессиональной деятельности	Предметные действия и поступки в моделируемых и реальных ситуациях профессиональной деятельности
Средства контроля за процессом овладения профессиональной деятельностью, развития личности специалиста	Информационные и проблемные вопросы, задания, контрольные работы, вопросы к зачетам и экзаменам.	Критерии оценки качества разрешения учебных проблем и решения задач, контрольные вопросы, отзывы и экспертные заключения, аттестационные игры	Вопросы к госэкзаменам, отзывы и рецензии, экспертные заключения
Специфика развития личности-специалиста	Присвоение предметных знаний, развитие коммуникативных умений, порождение познавательной мотивации, обретение личностных компетенции, формирование позитивного отношения к профессии	Формирование социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации специалиста	Развитие и реализация социальной и предметной компетентности, профессиональной мотивации и личностных компетенции будущего специалиста

Управленческая компетенция педагога входит в комплекс компетенций, представляющих профессиональную компетентность. Она характеризуется двойственной природой, выраженной в реализации педагогом управленческой функции на основе деятельности в методических, творческих, профессиональных объединениях и деятельности по отношению к



ученическому коллективу, а также осуществлением функции управления ученическим коллективом в образовательном процессе. Статус управленческой компетенции педагога определяется организационной структурой управления образовательного учреждения и в практике реализовывается через педагогическое управление в форме программ образовательной деятельности (воспитательной и учебной), которые характеризуются объективными условиями и субъективными условиями проявления управленческой компетенции педагога. В основу реализации управленческой компетенции педагога положена модель педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива, опирающаяся на общепедагогические, общедидактические, специфические принципы и отражающая цели, задачи, условия, организационный механизм педагогического управления, опубликованные ранее нами в печати.

Содержание педагогического управления определяется целеполаганием и конструированием управляющих воздействий, а также их реализацией по отношению к ученическому коллективу с целью его качественного изменения (развития). Данная деятельность необратима, направлена в конечном результате на развитие личности обучающегося. Следовательно, педагогическое управление является проявлением управленческой компетенции педагога.

Изменение содержания образования влечет за собой изменение профессионального мышления и профессиональной деятельности педагогов. За время реформирования, модернизации образования и определения стратегических направлений образовательной политики в научных исследованиях и в практике встречается употребление словосочетаний «педагогическое руководство», «педагогическое управление», «педагогический менеджмент». Понятийно-терминологический анализ «педагогического управления» позволил сделать следующие выводы. «Педагогическое управление» – это видовое понятие, которое используется в педагогической теории, образовано от родового понятия «управление».

Понятие «педагогическое управление» обладает эмерджентными свойствами, благодаря чему может рассматриваться как вид управления, как уровень управления и как форма профессиональной деятельности. Понятию «педагогическое управление» присуще явление дублетности. На основании этого положения может быть допущено параллельное использование терминов «педагогическое управление», «педагогическое руководство», «педагогический менеджмент», «организация образовательного процесса». Употребление терминов характеризует профессиональную компетентность и уровень понимания проблемы<sup>35</sup>.

Педагогическое управление соотносится с управлением образовательного учреждения как его уровень управления, являясь частью системы управления образовательного учреждения, поэтому данное управление можно рассматривать как компонент системы управления образовательного учреждения по вертикали управления. Педагогическое управление реализуется через процесс субъект-объектных отношений. По отношению к объекту управления педагогическое управление рассматриваем как вид ресурсного обеспечения формы самоуправления ученического коллектива. Педагогическому управлению присущи все функции управления образовательного учреждения, что обуславливается позиционным определением указанного процесса, а именно: анализ, планирование, организация, контроль, регулирование. Нами определены три ракурса рассмотрения педагогического управления в исследованиях ученых: педагогическое управление как вид управления образовательного учреждения, педагогическое управление как уровень управления образовательного учреждения, педагогическое управление как форма управления образовательного учреждения. Система «педагогическое управление – вид управления образовательного учреждения» характеризуется структурой управления по типовому признаку

---

<sup>35</sup> Павлова, Т.Л. Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности. / Т.Л. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – С. 180.

образовательного учреждения. Примером служат следующие диссертационные материалы: Н.С. Толстов, «Научно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: Теория и практика совершенствования внутришкольного контроля»; Н.М. Халимова, «Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации: на примере Республики Хакасия». Система «педагогическое управление – уровень управления образовательного учреждения» рассматривается в структуре уровня педагогической деятельности и уровня профессиональной компетентности. Например, А.М. Бондарькова, «Педагогическое управление профессиональным саморазвитием студентов технических вузов, обучающихся дистанционно»; И.В. Касьянова, «Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки»; Е.Ю. Никитина, «Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования».

Система «педагогическое управление – форма управления образовательного учреждения» рассматриваются через структуру форм педагогической деятельности (формы педагогического управления и самоуправления обучающихся, ученического коллектива, педагогов и педагогического коллектива). Например, Г.С. Абузярова, «Основные тенденции развития ученического самоуправления в современных образовательных системах»; Я.С. Безродная, «Организация ученического самоуправления как средство формирования социальной зрелости старшеклассников»; Э.Э. Слабунова, «Педагогические условия научно-методического обеспечения развития многопрофильного лицея»; С.Г. Азариашвили, «Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города»; Н.В. Сенченко, «Педагогическое управление процессом самореализации студентов в образовательной среде вуза».

Исследования В.Д. Беликовского, К.Я. Вазиной, Ф.И. Гизатулина, А.Ф.

Лебедева, Ю.Н. Петрова, Е.В. Пичугиной, В.П. Симонова, А.Г. Соколова посвящены педагогическому менеджменту, на основании этих работ нами сделаны следующие выводы. Педагогический менеджмент является видом управления и характеризует многообразные аспекты управленческой деятельности. Педагогический менеджмент можно рассматривать как систему методов управления, сущность которой выражается в оперативной корректировке методов воспитания и обучения через процесс субъект-субъектных отношений. Так же педагогический менеджмент может быть охарактеризован как компонент организационной системы управления. Функции педагогического менеджмента – планирование, мониторинг, анализ.

Педагогическое управление имеет статус специального профессионального умения, так как является узкопрофессиональным умением, реализуемое только в рамках образовательного учреждения. Оно представлено как компонент системы управления образовательного учреждения по вертикали управления (административное управление образовательного учреждения, педагогическое управление и самоуправление педагогов и ученического коллектива, самоуправление родительской общественности).

В частности, педагогическое управление рассматривается как управление ученическим коллективом, который является в свою очередь структурой управления образовательного учреждения. Специфичность управления определяется объектом педагогического управления (ученический коллектив) и предметом деятельности (самоуправление ученического коллектива и педагогического коллектива).

Концептуальное положение педагогического управления заключается в переходе из одного функционального состояния (педагогического управления) в другое (ученическое самоуправление), проявляясь в перераспределении функциональной нагрузки субъектов управления образовательного учреждения.

**Характеристика педагогического управления и педагогического менеджмента**

№	Основания для сравнения	Педагогическое управление	Педагогический менеджмент
1.	Категория понятия	Уровень управления образовательным учреждением	Вид управления образовательным учреждением
2.	Статус в профессиональной компетентности	Специальные профессиональные умения	Общепедагогические умения
3.	Место	Компонент системы управления образовательного учреждения по вертикали управления. Управление структурой (ученическим коллективом)	Различные аспекты управленческой деятельности, вид управления, компонент организационной системы управления по горизонтали управления образовательного учреждения
4.	Эмпирическая форма	Управленческая компетенция педагога (специальная компетенция)	Организаторская профессиональная компетенция, компонент организационной структуры управления
5.	Функции	Анализ, планирование, организация, контроль, регулирование	Планирование, мониторинг, анализ
6.	Объект деятельности	Ученический коллектив	Образовательный процесс обучающегося
7.	Предмет деятельности	Самоуправление ученического коллектива, самоуправление педагогов	Деятельность обучающихся
8.	Концептуальные положения	Переход из одного функционального состояния (педагогическое управление) в другое (ученическое самоуправление): перераспределение функциональной нагрузки управления образовательным учреждением	Создание «развивающего пространства», с целью саморазвитие обучающегося (По К. Я. Вазиной)
9.	Инструментарий деятельности	Механизм педагогического управления	Педагогические технологии организации образовательного процесса
10.	Методы управления	Программно-целевой	Программный
11.	Форма реализации	Управление учреждением /организацией	Организация педагогического процесса
12.	Показатель результативности	Качественные изменения ученического коллектива, личности обучающегося и педагога.	Степень обученности, воспитанности и развитости (По В.П.Симонову)
13.	Оценка эффективности	Уровень развития самоуправления ученического коллектива	Соответствие процесса обучения результатам образования по критериям эффективности
14.	Показатель реализации	Уровень реализации управленческой компетенции	Организация образовательного процесса в учреждении / организации
15.	Ресурсный потенциал	Формы и виды деятельности самоуправления педагогического коллектива и ученического коллектива	Оперативная корректировка методов воспитания и обучения

Однако целостное представление о компонентах профессионально-личностного саморазвития и стадиях его становления отсутствует, что затрудняет процесс эффективной педагогической подготовки в вузе. Для разработки модели профессионально-личностного саморазвития, которая позволила изучить закономерности данного педагогического феномена, мы проанализировали положения гуманистической философии и психологии (Э.В. Ильенков, А. Маслоу, А.Я. Розин); идеи о становлении профессионального саморазвития (С.Я. Батышев, В.С. Безрукова, А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина)<sup>36</sup>.

Использовали идеи целостного подхода к исследованию педагогического процесса (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев), концепции непрерывного педагогического образования Н.К. Сергеева, научных исследований общих закономерностей учебно-воспитательного процесса в высшей школе, эффективных технологий обучения и воспитания будущих учителей (С.И. Архангельский, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий). В нашем исследовании, учитывая результаты проведенного анализа, результаты собственных исследований, был получен вывод о том, что профессионально-личностное саморазвитие – процесс целенаправленного, качественного, самоизменения личностной сферы будущего учителя, обеспечивающий саморазвитие личности воспитанника, через реализацию целеобразующей, рефлексивной, нормативной, активного взаимодействия функций в развитии педагога. «Только в совокупности функций, то есть через своеобразную систему функций раскрывается сущность объекта».

Выделенные функции позволили определить структуру профессионально-личностного саморазвития как взаимосвязь четырех компонентов: самоосознания, самооценки, самоорганизации, самоуправления. Представленные компоненты профессионально-личностного саморазвития взаимосвязаны между собой, изменение одного из

---

<sup>36</sup> Павлова, Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога / Л.Н. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – С. 150.

них является условием развития любого другого. Включенность компонентов профессионально-личностного саморазвития одного в другой отражает их иерархическую соподчиненность – «то, обстоятельство, что качественное формирование и развитие компонентов более высокого уровня невозможно без освоения предыдущих». Самоосознание, направленное на формирование целостного представления о себе как о специалисте, будущем учителе, изучение способов профессиональной деятельности обеспечивают реализации функции целеобразования. Самооценка обеспечивает реализацию рефлексивной функции; самоорганизация – функции активного взаимодействия; самоуправление – реализацию нормативной функции.

Используя положения целостного подхода к изучению педагогических явлений и фактов, Павлова Л.Н. обратилась к процедуре выделения стадий, разработанных В.С. Ильиным, в основе которой лежит степень взаимосвязи и структурированности его элементов, проявляющихся в устойчивости системы. Таким образом, становление профессионально-личностного саморазвития будущего учителя в ее исследовании проходит последовательные стадии: дезадаптивную, адаптации, дифференциации, индивидуализации, стадию устойчивого саморазвития.

Особенностями дезадаптивной стадии являются: отсутствие у студентов стремления к сознательному самосовершенствованию, самоизменению, самореализации. Студентов не интересуют педагогические цели, способы, приемы профессионального саморазвития. Поэтому студенты избегают ситуации выбора, не принимают самостоятельные решения, не планируют свою предстоящую педагогическую деятельность. На стадии адаптации происходит формирование компонентов самоосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления. Профессиональные цели студентов неконкретные, представления о себе, как о специалисте, о методах и способах профессиональной деятельности поверхностны<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Павлова, Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога / Л.Н. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – С. 152.

На данной стадии будущие учителя не могут сами обнаружить причины неудач, ошибки и недочеты в учебной деятельности. У будущих учителей компонент самооценка на этой стадии не соответствует истинным представлениям студента о себе. Трудности студентов касаются в основном самоорганизации. Большинство из них считают, что в учебе самостоятельность не нужна, достаточно следовать рекомендациям преподавателя. У будущих учителей на данной стадии формируются навыки самоосознания, основы рефлексивных и эмпатийных способностей, усиливается интерес к педагогическим дисциплинам. Также на данной стадии у студентов проявляются показатели профессиональной интерпретации событий окружающей действительности, педагогических явлений и фактов.

Студенты испытывают интерес к изучению и определению своих индивидуальных особенностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности в различных педагогических ситуациях, демонстрация своих знаний, умений по имитации деятельности различных участников педагогического процесса – характерные особенности поведения студентов на данной стадии. Нормативная функция проявляется в поведении будущих учителей. Но, при этом, представители этой стадии имеют весьма смутное представление о своих идеалах, образах, к которым нужно стремиться. Студенты поверхностно подходят к решению выделенной педагогической проблемы или задачи. Их действия представляют собой воспроизведение уже известных результатов и педагогических примеров из практики или собственной школьной жизни.

Особенностями студентов стадии дифференциации являются: проявление индивидуальной неповторимости, рефлексивности, креативности, критичности. Также на данной стадии усиливается потребность студентов в личностной и профессиональной самореализации. Будущие учителя стараются выстраивать логику рассуждений в процессе решения педагогических задач, делать выводы, опираясь на свой жизненный



опыт, стремятся расширять знания о себе как будущем профессионале. Постепенно происходит соотнесение усвоенных знаний с действительным отношением к себе и к окружающим. Для стадии дифференциации характерным является формирование навыков саморегуляции учебной деятельности, появление прогнозов собственных педагогических результатов. Студенты стремятся обратить на себя внимание с позиции возможности выразить себя, при этом быть непохожим на своих однокурсников. Показательным элементом деятельности студентов на данной стадии является стремление к выполнению индивидуальных заданий: подготовить анкету для проведения на занятии, изучение оригинальной педагогической концепции, составление педагогического кроссворда.

Однако, будущие педагоги при этом не могут сконцентрироваться при выполнении сложных заданий, прикладывают усилия в тех случаях, где не требуются интеллектуальные затраты.

Стадия индивидуализации в профессионально-личностном саморазвитии студентов характеризуется сформированным самоосознанием, адекватной самооценкой, педагогической деятельности. Конструированы устойчивыми навыками самоорганизации и самоуправления. Два выделенных нами в структуре компонента проявляются фрагментарно, лишь в тех случаях, которые для студентов являются благоприятными.

На данной стадии наиболее ярко проявляется функция активного взаимодействия, формируется проектная культура студентов, закладываются основы личностного почерка профессиональной деятельности. Будущие учителя стараются выстроить индивидуальные учебно-исследовательские проекты для дальнейшей их реализации и проверке на своей практике. Особый интерес для студентов представляет оперирование и осмысление основных методологических характеристик проектов. Студенты стараются обмениваться мнениями по поводу основных характеристик своих проектов, без особого труда обнаруживают сходство при изучении логики процесса решения педагогических задач, педагогического целеполагания,

педагогического диагностирования и объясняют причины этого сходства. В тоже время, будущие учителя испытывают трудности в выдвижении и обосновании гипотезы, которая выходит за рамки изучаемого<sup>38</sup>.

Стадия устойчивого саморазвития отличается проявлением функций и компонентов рассматриваемого феномена. Устойчивое саморазвитие будущего учителя характеризуется тем, что происходит корректировка и последующий анализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, усиливается мотивация дальнейшего саморазвития, активно формируется субъектность будущего учителя. Поэтому достаточно часто, студенты представители данной стадии, принимают активное участие во внутривузовской конференции, где с удовольствием обмениваются результатами проведенных исследований. Наиболее яркой характеристикой представителей, данной стадии студентов является стремление проявить себя в работе секции педагогики, задать как можно больше вопросов участникам конференции.

В результате опытно-экспериментальной работы были обнаружены характерные затруднения в становлении профессионально-личностного саморазвития студентов, которые возникают при изучении педагогических дисциплин. Студенты, представители дезадаптивной стадии, испытывают трудности в процессе решения педагогических задач, считают необязательными компонентами педагогической деятельности диагностику и целеполагание. Трудности такого рода следствие неразвитой мотивации саморазвития, их нежелание работать над собой и учиться в вузе. Низкий уровень самоосознания не дает возможности студентам понять несоответствие своих качеств требованиям профессии, а также социально-нравственным требованиям и соответственно лишает студентов представления о разнообразных способах педагогической деятельности. Неразвитый компонент самоосознания не обеспечивает реализацию функции

---

<sup>38</sup> Павлова, Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога / Л.Н. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – С. 159.

целеобразования. Несформированная самооценка сдерживает профессионально-личностное саморазвитие. Поэтому для студентов данной стадии весьма эффективным будет процесс педагогического взаимодействия с разными представителями учебно-воспитательного процесса в вузе, который позволяет преодолеть затруднения подобного рода.

На семинарских занятиях по педагогике при решении педагогических ситуаций студентам было предложено «оживить» представленное в ситуации событие. Студенты данной стадии, с удовольствием, выполняя роль слабоуспевающего, нерадивого ученика, старались повысить свой статус, одновременно прислушивались к рекомендациям своих коллег по поводу решения предложенной ситуации. Таким образом, взаимодействие с однокурсниками в процессе решения педагогической ситуации способствовало поддержанию интереса к проблематике занятия у будущих учителей находящихся на дезадаптивной стадии. Студенты, которых мы отнесли к стадии адаптации, испытывают трудности в процессе самостоятельного планирования педагогических действий при решении педагогических ситуаций.

Логика построения педагогического эссе часто нарушается, а именно в выделении и осмыслении педагогической проблемы, во взаимосвязи педагогической проблемы и педагогической цели. Также будущие педагоги затрудняются в осмыслении необходимых профессионально значимых качеств и определении их сформированности у себя. Как правило, основной причиной выделенных трудностей является недостаточное развитие компонентов самооценки и самоорганизации. Несформированная самооценка не дает студенту реально оценить свои качества, а не развитая самоорганизация в свою очередь препятствует регуляции учебно-практических действий. Использование индивидуальных заданий по разъяснению ключевых понятий темы, работа по развитию личностных качеств, демонстрация примеров из жизни, взаимодействие с однокурсниками, старшекурсниками, преподавателями помогают снять

подобные трудности. Для этого при подготовке к занятиям по педагогике мы предлагали студентам подобрать тесты, анкеты, ориентированные на диагностику индивидуально-личностных качеств будущих учителей. При рассмотрении новой темы мы привлекали к изложению некоторых вопросов студентов, находящихся на данной стадии становления профессионально-личностного саморазвития. Поэтому после своего выступления студенты задавали вопросы участникам семинара на усвоение услышанного нового материала. Взаимодействие со студентами более высоких стадий профессионально-личностного саморазвития, а также со студентами-консультантами, способствовало развитию компонента самоорганизации. Студенты, находящиеся на стадии дифференциации, испытывают трудности в роли преподавателя, рецензента, оппонента, эксперта.

Также выполняя задания проекта, не могут понять его назначение, поэтому часто не понимают необходимости определения противоречий в собственном проекте, затрудняются в прогнозировании результатов деятельности, в формулировке педагогических целей. Будущие учителя не могут адаптировать индивидуальные особенности к условиям педагогической ситуации, в процессе решения педагогических ситуаций не в состоянии оценить предложенные педагогические цели по критериям, которым цель должны соответствовать, а также не могут поставить в соответствие уровни новизны разновидностям передового педагогического опыта.

Причиной таких затруднений является недостаточное развитие самоуправления как компонента профессионально-личностного саморазвития. Поэтому на занятиях будущие учителя при проведении деловых игр выполняли роли эксперта-координатора обсуждаемой педагогической проблемы, руководили деятельностью проблемной группы и подводили итог, выделяя главные ценные предложения и направления деятельности. Весьма продуктивным способом преодоления затруднений будущих учителей стадии дифференциации явилось планирование

предстоящей педагогической практики. Будущие учителя расписывали предстоящую педагогическую деятельность в школе на практике, ориентированную на изучение качеств личности современных подростков и класса в целом. Значимым акцентом педагогической деятельности со студентами данной стадии явилось более углубленное изучение теоретических вопросов, касающихся построения педагогической деятельности и изучения передового педагогического опыта.

Для студентов стадии индивидуализации трудности, как правило, связаны с моделированием педагогических ситуаций, с изучением передового педагогического опыта, с разработкой индивидуального замысла, с выбором педагогических средств необходимых для решения педагогических задач. Выделенные трудности объясняются недостаточным развитием компонента самоосознания, выделенного нами в структуре профессионально-личностного саморазвития. Для преодоления выделенных затруднений мы организовывали деловые игры по педагогической проблематике, предоставляли возможность подготовить рецензию на ответы однокурсников, использовали на семинаре такую форму как микропреподавание. Обозначенные приемы позволили преодолеть затруднения такого уровня. Взаимодействие с консультантами по исследовательской проблеме, участие в заседаниях секций по обсуждению педагогических проблем, взаимодействие с преподавателем педагогики дают возможность снять данную группу затруднений. Таким образом, организованная деятельность обеспечивает развитие функции целеобразования в структуре профессионально-личностного саморазвития будущего учителя.

Разработанная модель Павловой Т.Н. становления профессионально-личностного саморазвития будущего учителя прошла апробацию на естественно-географическом факультете в процессе преподавания педагогических дисциплин и организации педагогической практики студентов Волгоградского государственного социально-педагогического

университета и подтвердила необходимость ее реализации в системе высшего педагогического образования как приоритетного направления совершенствования подготовки будущих учителей в вузе.

## 2.2 Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров

Современная система российского образования ориентируется на вхождение в мировое образовательное пространство и сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, предполагая реформы и инновации в содержании образования, что влечёт за собой иные подходы, отношения и педагогический менталитет учителей. В связи с введением ФГОС пересматриваются сущность труда учителя, целевые установки в профессиональной деятельности.

Для успешной реализации данных преобразований, необходимо привлечение молодых, целеустремлённых специалистов, каждый из которых способен быть открытой, развивающейся системой, готовой и по-новому взглянуть на мир. Однако в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2021-2025 гг. констатируется тем, что серьёзным фактором, затрудняющим реализацию стратегических целей в области образования, является низкая динамика кадрового обновления. Отсутствует целенаправленная работа администрации школ с молодыми педагогами, затягивается создание современной системы непрерывного образования, психолого-педагогическая подготовка начинающих учителей к профессиональной деятельности в школе.

Начинающие учителя испытывают трудности в понимании сущности учительского труда в соответствии с требованиями ФГОС: планирование и организация образовательного процесса; синхронизация действий со всеми участниками образовательного процесса; неготовность к изменениям в профессиональной деятельности и формированию комфортно развивающейся

образовательной среды с целью достижения социального заказа. Перечисленные профессиональные проблемы характеризуют риск неготовности молодых специалистов к педагогической деятельности и существенно препятствуют достижению качественно новых результатов образования.

Результаты анкетирования начинающих учителей констатируют, что они, безусловно, осознают необходимость ориентации на инновационные перспективы развития современного ОУ, однако нами выявляется также ряд личностных проблем:

- психологические проблемы, связанные с традиционным подходом к профессии, когда мысль о творческом характере педагогической деятельности только декларируется, реально же учебный процесс строится как деятельность воспроизводящего типа; отсутствие мотивации; авторитарность более зрелых и опытных коллег; давление стереотипов;
- дидактические, возникающие при недостаточном уровне теоретико-методологической подготовки, отсутствие опыта применения современных технологий, организации исследовательской и проектной деятельности в рамках аудиторных и внеклассных занятий и др.;
- организационно-нормативная, обусловленная затруднениями работы с нормативно-правовыми документами, недостаточностью опыта научной организации труда и прочее<sup>39</sup>;
- профессиональная, определяющая неготовность молодого педагога к реализации прогностических, аналитических, самоуправленческих и организационных функций в деятельности; слабое развитие индивидуального подхода, неумение формировать и реализовывать программу духовно-нравственного развития и воспитания школьников.

Все вышеперечисленные аспекты серьёзно затрудняют учительскую

---

<sup>39</sup> Рысева, Ю.В. Сущность профессионального труда начинающего учителя образовательной школы. / Ю.В. Рысева, М.М. Калашникова, Э.А. Абдрашитова // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 133.

деятельность, так как требуют от молодого педагога понимания сущности труда учителя, наличия творческой позиции, смелости, бесконечной работы над собой и самоопределения ценности. Для того чтобы лучше понять сущность педагогического труда начинающего учителя, необходимо внести ясность в само определение «учительский труд».

В.М. Рогинский трактует педагогический труд как особый вид высококвалифицированного умственного труда, имеющий творческий характер и отличающийся высокой степенью напряжения. «Труд преподавателя – это свободный творческий труд, частица планомерно организованного в масштабах общественного труда».

По мнению В.А. Кан-Калика, учительский труд представляет собой сложное взаимодействие двух постоянно взаимодействующих творческих процессов педагога и обучаемого, содержания и результата этих процессов.

Авторы книги «Профессия – учитель» С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин считают, что «Труд учителя отличается полифоничностью, то есть такой перестройкой общественных функций, которые требуют от него разнообразных способностей, знаний и умений». Освоение такого широкого круга функций, связанных с новой социальной ролью, требует времени. Однако считается, что молодой учитель просто не может быть начинающим, так как у него такой же класс и те же обязанности, что и у коллеги со стажем<sup>40</sup>.

Педагогический процесс воплощает в себе диалектику субъективного и объективного. В этом заключается его специфичность. Так считает В. М. Рогинский. В этом заложено определённое противоречие: с одной стороны, педагогический процесс предполагает строго объективный анализ педагогических явлений, а с другой – этот анализ субъективируется условиями воздействия при одной и той же психолого-педагогической

---

<sup>40</sup> Рысева, Ю.В. Сущность профессионального труда начинающего учителя образовательной школы. / Ю.В. Рысева, М.М. Калашникова, Э.А. Абдрашитова // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 134.



ситуации и при прочих равных показателях у разных учителей.

О.С. Анисимов, А.А. Деркач, П.Г. Щедровицкий рассматривают профессиональный труд педагога как полиструктурную, полипредметную и полифункциональную динамическую систему. Она включает в себя не только педагогическую, но ещё и исследовательскую, методическую, проектную, управленческую и другие виды деятельности.

Взяв за основу педагогическую деятельность как управленческую, представляется наиболее перспективным, необходимо выделить такие учительские функции, как конструктивно-проектировочную, организаторскую, коммуникативную, информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, управленческую, аналитическую, самопроектировочную, исследовательскую, стимулирующую, самостимулирующую, самообразовательную.

Самоуправленческая функция молодого учителя проявляется наиболее активно в ходе становления творческой позиции при осуществлении стадийных процессов творческого саморазвития, самореализации, самосовершенствования, самовоспитания. Она заключается в выявлении актуальных творческих задач, обследовании возможностей их решения; планировании, проектировании, стимулировании и выделении этапов решения творческой задачи; реализации индивидуальной программы творческого саморазвития; корректировке содержания, форм и методов творческой деятельности с учётом результативности используемой технологии; анализе и самоанализе, самооценке творческого саморазвития и творческой деятельности; координации принятого творческого решения и задач творческого саморазвития с перспективой творческой деятельности и учётом факторов и условий, влияющих на становление творческой позиции начинающего педагога<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Рысева, Ю.В. Сущность профессионального труда начинающего учителя образовательной школы. / Ю.В. Рысева, М.М. Калашникова, Э.А. Абдрашитова // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 135.

Совершенно очевидно, что всестороннее развитие личности и ученика, и учителя диктует необходимость единства всех функций учительского труда. Хотя у многих педагогов одна из них доминирует над другими. Л.М. Митина выделяет три взаимосвязанных пространства в труде учителя: личность учителя, педагогическую деятельность, педагогическое общение. Эти три пространства объединены глобальной задачей развития личности учеников. Вступая в сложные диалектические отношения, они не повторяются и выступают то предпосылкой, то средством, то результатом развития.

Исследования Л.М. Митиной дополняют авторские разработки И.В. Вачкова. Сущность его трёхмерной модели педагогического труда основывается на идее, что каждое пространство педагогического труда – педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя можно отразить выделением некоторого определённого системообразующего качества, которое кристаллизует вокруг себя в определённой иерархии другие значимые качества и свойства. В качестве основополагающей образующей личности учителя И.В. Вачков выделяет творческое начало, правомерно определяя это качество личности педагога континуумом «самостоятельность» и «зависимость» по степени выраженности или отсутствия творческой позиции личности. Фундаментальной характеристикой педагогического общения И.В. Вачков называет систему отношений. Здесь рассматривается дихотомия, заданная характеристиками «принятие и «непринятие». В качестве базовой характеристики педагогической деятельности выделяется способ осуществления педагогической деятельности, края которой обозначаются понятиями «система принуждения – система, направленная на развитие».

Результаты исследования показали, что при формировании адаптивной модели поведения, заданной характеристиками «зависимость», «непринятие», «система принуждения», в самосознании молодого учителя преобладает тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним

обстоятельствам в виде выполнения социальных требований и ожиданий. Таким образом, создаётся ситуация, когда педагог не выходит за пределы непосредственных дел, осуществляемых каждодневно. В этом случае его отношение к профессии – это отношение к её отдельным сторонам, а не к профессии в целом. Соответственно оценка профессии и себя носит фрагментарный, ситуативный характер (установление дисциплины, организация коллектива, взаимоотношения с администрацией школы и т. д.). При этом начинающий учитель руководствуется постулатом экономии своих сил и пользуется наработанными штампами и стереотипами.

В связи с этим перед начинающими учителями стоит задача практического освоения всех сторон педагогического труда: педагогической деятельности, педагогического общения, способов самореализации своей личности. Следует констатировать, что профессиональные позиции начинающего учителя не будут адекватно сформированы до того времени, пока он не вступит в реальную действительность. Вне реальной педагогической практики профессиональные позиции остаются на уровне общих догадок, размышлений, предположений, почерпнутых в социальном окружении. Приход на новое место порождает у молодого педагога желание утвердить себя, адаптироваться в новом коллективе, показать свой профессионализм – именно этот процесс влияет на становление профессиональных позиций.

Подтверждение можно найти в трудах многих учёных, которые исследовали позицию с точки зрения её выраженности в педагогической деятельности.

С.Л. Рубинштейн предлагает рассматривать профессиональную позицию через способы деятельности, считая, что деятельность – это не внешнее делание, а позиция по отношению к обществу и людям, которую человек, утверждая всем своим существом, проявляет и формирует в деятельности.

Позиция личности по отношению к своей деятельности (Т.М.

Давыденко, Т.И. Шамова), находит своё выражение через механизмы самоуправления процессом собственной деятельности, которые помогают ему действовать как самостоятельная личность.

А.К. Абульханова-Славская исследует позицию субъекта как комплексную характеристику психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношениями субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегию и тактику – с другой, и, наконец, как объективную динамику деятельности (её событиями и фрагментами) – с третьей.

Л.М. Митина считает, что педагогическая деятельность включает профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения учащихся, постановку ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности, развитие способностей к самоуправлению, самоопределению, самореализации.

Следует отметить, что в ряде работ, посвящённых профессиональной деятельности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.) считается, что принципиальным этапом освоения педагогической деятельности является именно её принятие начинающим учителем<sup>42</sup>.

В результате этого процесса устанавливается личностный смысл деятельности (по А.Н. Леонтьеву). В.А. Кан-Калик определяет такую деятельность «личной эмоциональной притягательностью» для самого педагога. Установление личностного смысла начинающим учителем вед к дальнейшему преобразованию педагогической деятельности, что проявляется в установке на качество учительского труда.

Особенностью педагогической деятельности начинающего учителя является временная характеристика, связанная с её процессом в целом и

---

<sup>42</sup> Рысева, Ю.В. Сущность профессионального труда начинающего учителя образовательной школы. / Ю.В. Рысева, М.М. Калашникова, Э.А. Абдрашитова // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – С. 139.

последовательными этапами, такими как профессиональное обучение в вузе, социально-профессиональное самоопределение; консолидация социальных ролей и профессиональных позиций, накопление стабильных социальных связей и достижение социально-профессиональных успехов на поприще преподавания.

Для педагогической деятельности начинающего учителя часто характерна поглощённость собственной информационной деятельностью, когда разнообразные ситуации на уроке он воспринимает как помеху в реализации своего плана, сосредотачивая своё внимание на преподавании своего предмета, то есть на собственно учительском аспекте педагогической деятельности. Молодому специалисту приходится осмысливать более широкие горизонты своей профессии, переходя к теоретическим обобщениям на основе своего предмета. Такое постижение общего языка профессии называется в педагогической литературе «семантическим конфликтом», наиболее трудно преодолеваемым молодым учителем в начале профессиональной деятельности.

По мере накопления опыта у начинающего учителя закладывается индивидуальный стиль деятельности, профессиональные позиции. Исследователи отмечают, что на каждом этапе позиции «завоевываются» и «сдаются», «уточняются и отвергаются, развиваются и объединяются», идёт процесс «строительства в себе самом».

Эффективность педагогической деятельности во многом обусловлена личностью начинающего учителя, которая представляет вторую сторону труда учителя. Можно привести целый ряд классификаций, но мы остановимся на точке зрения Л.М. Митиной. Она выделяет такие интегральные характеристики (качества) личности учителя, как педагогическая направленность, педагогическая компетентность и эмоциональная гибкость, которые должны быть объектом профессионального развития начинающего учителя.

Профессионально личностные качества учителя нельзя рассматривать

как застывшие, неизменные, поскольку вместе с усложнением и совершенствованием нашей жизни соответственно растёт объём требований к облику учителя, к стилю его профессионального общения. Стиль педагогического общения как раз и представляет следующее многогранное пространство в труде начинающего учителя. Определение человеком своей позиции в социальной действительности составляет исходную семантическую единицу её общения и развития как личности и в психологическом и в социальном смысле. Осознание этой позиции и есть самоопределение, проведение своей личностной линии в многообразных ситуациях общения. Оказываясь в той или иной типичной ситуации общения, личность вынуждена занять определённую позицию, так или иначе самоопределиться, выбрать средства и принять решения.

Общение между людьми допускает перемену «ролей», при этом умение сохранить подлинные, ценностные отношения вопреки изменению позиций и есть особая способность личности к общению. Субъекты общения, строя свои отношения при заданных позициях, наполняют их тем или иным личностным содержанием. Обладая этим качеством, субъект общения способен к внутреннему и внешнему диалогу, который имеет целью не конфронтацию позиций, а выработку совместной позиции сотрудничества.

Исследователи характеризуют педагогическое общение не только как способ профессионального воздействия, но и как сферу личностного развития (интеллектуального, эмоционального, информационного обмена), и как способ утверждения человека в другом человеке (К.А. Абульханова – Славская), и как способ вхождения в совместную педагогическую деятельность (А.Н. Леонтьев).

Предпринятый анализ теоретических подходов позволил нам утверждать, что учительский труд можно представить в виде сложной психической реальности, состоящей из трёх взаимосвязанных, многомерных пространств:

– личности учителя;

- педагогической деятельности;
- педагогического общения.

Они объединены единой задачей – развивать систему «учитель – ученик» как духовную общность, где учитель создаёт позитивные условия для развития творческих потенций учеников, при этом формируя свою собственную творческую позицию и получая удовольствие и удовлетворение от своей работы. Важнейшими образующими основных сторон педагогического труда являются творческая позиция, система отношений и способ осуществления педагогической деятельности. Каждое пространство педагогического труда объединяется в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности: педагогической направленностью, педагогической компетентностью, эмоциональной гибкостью, которые обуславливают оптимальное.

Определяя сущность современной образовательной системы и её роль в структуре организации современного общества, следует отметить, что её жизнеспособность и устойчивость непосредственно зависят от перехода системы на инновационный вектор развития. Педагогические коллективы уже сегодня вынуждены считаться с реальными обстоятельствами жизни и осознавать необходимость и значимость собственных усилий по осуществлению творческой, познавательно-преобразующей, исследовательской деятельности, ведущей к совершенствованию образовательного процесса и его качественных характеристик. Особенно это характерно для преподавателей вузов, поскольку система высшего образования как пространство инновационной деятельности в настоящее время ориентируется на опережающее развитие в контексте качественных общественных изменений и современных научных достижений.

Базисной основой планируемой и осуществляемой в масштабе учреждений высшего профессионального образования концепции инновационного развития становится проектируемая исследовательская деятельность, которая предполагает разработку чёткой схемы её реализации,

детерминирования об предмета, целей и задач, постановку гипотезы, определение сроков и этапов осуществления эксперимента, критериев, прогноза и оценки ожидаемых результатов. Именно такая технологическая цепочка позволяет зримо прогнозировать возможные позитивные и нежелательные результаты и, соответственно, избежать тех проблем, которые можно было ещё изначально предвидеть<sup>43</sup>.

Если характеризовать инновационную деятельность как метадеятельность, то исследовательский подход можно рассматривать как сознательный и целеустремлённый поиск совершенствования образовательного процесса на основе использования научного аппарата, усиливающего продуктивный акцент инновационного поиска. Содержанием его является измерение различных аспектов инновационного процесса, проверка его эффективности по многим критериям и параметрам в соответствии с формулировкой цели деятельности исследуемого образовательного учреждения.

Значительные изменения в сфере образования в связи с внедрением компетентностного подхода ставят на повестку дня формирование профессиональной компетентности будущего учителя в системе высшего педагогического образования. Понятие «профессиональная компетентность будущего учителя рассматривается с позиций системного подхода и определяем его как интегративное качество личности, включающее совокупность компетенций в психолого- педагогической и предметно-технологической областях знаний, обеспечивающих готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность будущего учителя как структурное образование предполагает наличие трех основных компонентов, включающих, в свою очередь, ряд компетенций:

---

<sup>43</sup> Гаранина, Р.М. Об актуальности исследования организации самостоятельной работы студентов / Р.М. Гаранина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования. Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – 7.



- социально-психологический (социально-психологические компетенции, проявляющиеся в способности и готовности к социальному взаимодействию, социально-психологической адаптированности и мобильности, к применению социально-психологических знаний, умений и навыков в сфере профессиональной деятельности);
- дидактический (дидактические компетенции, представляющие собой приобретенный студентом синтез предметных знаний, умений, навыков функционирующий в виде способов деятельности);
- личностный (личностные компетенции, выступающие стимулом для личностного и профессионального роста студента).

Социально-психологические компетенции – это интегративная характеристика личности будущего учителя, проявляющаяся:

- в способности и готовности к восприятию социально- психологических характеристик различных групп учащихся, к коммуникативности, к работе в команде, к разрешению проблем, к рефлексии, к самопозиционированию себя в обществе, к саморегуляции, к социально-профессиональной мобильности, к толерантности, к эмпатии;
- в мотивации к работе (педагогической деятельности). Под способностью мы понимаем качество, свойство, состояние, дающее возможность производить те или иные действия, исполнять ту или иную работу. Готовность рассматривается в педагогике как система компонентов, качеств личности будущего специалиста-профессионала, которые обеспечивают ему функции, адекватные потребностям определенной производственной деятельности<sup>44</sup>.

Дидактические (предметные) компетенции – способность и готовность применения предметных знаний, умений, навыков, приобретенных в процессе обучения в будущей профессиональной деятельности. В состав

---

<sup>44</sup> Антонова, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя истории: теоретические и практические аспекты / А.В. Антонова // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – С. 66.

дидактических компетенций мы включаем следующие компетенции: способность применять исторические знания на практике; способность самостоятельно приобретать знания и умения по специальности; навыки работы с исторической информацией; способность и готовность использовать современные информационные технологии в профессиональной деятельности; владение предметно-методическими умениями (картографическими, хронологическими, аналитическими, методическими и др.); способность и готовность к проектной деятельности.

Помимо социально-психологических и дидактических компетенций в состав профессиональной компетентности учителя истории мы включаем и личностные компетенции. Личностные компетенции – это совокупность личностных качеств, наличие которых обеспечивает учителю возможность эффективно работать в сфере профессиональной деятельности.

К личностным компетенциям относятся:

- выражающие отношение к работе: проявление целеустремленности, проявление высокой степени работоспособности, способность к организации, готовность к принятию ответственных решений;
- характеризующие общий стиль поведения и деятельности: способность работать самостоятельно, способность к исполнительности, проявление инициативности, проявление активности, способность к порождению новых идей (креативность), проявление тактичности, уверенность в себе;
- характеризующие отношение к себе: проявление требовательности, способность к критике и самокритике, способность к самооценке, способность и готовность к самосовершенствованию;
- характеризующие отношение к людям: проявление искренности, проявление справедливости.

Формирование профессиональной компетентности студента в процессе профессиональной подготовки представляет собой достаточно сложный и поэтапный процесс, осуществляемый на протяжении всего периода обучения в вузе. Формирование профессиональной компетентности осуществляется

как в процессе аудиторной, так и внеаудиторной работы студента.

Антоновой А.В. проводилось опытно-экспериментальное исследование (2020–2022 гг.) по формированию профессиональной компетентности студентов в процессе внеаудиторной работы. Экспериментальной базой для апробации и внедрения научных результатов исследования явились Уральский государственный педагогический университет (исторический факультет, экспериментальная группа (ЭГ) – 50 студентов), Уральский государственный университет им. А.М. Горького (исторический факультет, контрольная группа № 1 – 30 студентов), Уральский государственный технический университет (социально-гуманитарный факультет, контрольная группа № 2 – 32 студента). Цель экспериментального исследования состояла в проверке эффективности разработанной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя истории в процессе внеаудиторной работы.

В экспериментальном исследовании была выдвинута следующая гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что систематически организованная внеаудиторная работа студентов по предмету позволит повысить уровень их профессиональной компетентности<sup>45</sup>.

Студенты экспериментальной группы участвовали в различных формах и видах внеаудиторной работы, студенты контрольных групп – нет. После проведения, констатирующего и формирующего этапов эксперимента мы проанализировали как в экспериментальной, так и в контрольных группах количество студентов, обладающих критическим, репродуктивным, продуктивным и креативным уровнем сформированности профессиональной компетентности<sup>46</sup>. Анализ изменений уровня сформированности

---

<sup>45</sup> Бадашкеев, М.В. Модель психологической компетентности будущих педагогов / М.В. Бадашкеев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – С. 77.

<sup>46</sup> Антонова, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя истории: теоретические и практические аспекты / А.В. Антонова // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – С. 67.

профессиональной компетентности в ходе опытно-экспериментальной работы показал, что число студентов с критическим уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 7,5 % , в то время как этот показатель в контрольной группе № 1 изменился на 5,6%, в контрольной группе № 2 на 1,3%; число студентов с репродуктивным уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 14,8%, в контрольных группах на 5,5% и 7,2%; число студентов с продуктивным уровнем в экспериментальной группе увеличилось на 7,4%, в контрольной группе № 1 этот показатель изменился на 6,6%, а в контрольной группе № 2 всего лишь на 1,5%; число студентов с креативным уровнем в экспериментальной группе увеличилось на 14,9 % , в то время как этот показатель в контрольной группе № 1 изменился на 4,5%, в контрольной группе № 2 на 6,3%.

Проводя качественный анализ состояния сформированности профессиональной компетентности студентов Уральского государственного педагогического университета (экспериментальная группа), было отмечено, что преобладающим является продуктивный уровень, хотя имеются тенденции роста числа студентов с креативным уровнем. Сравнительный анализ данных в контрольных и экспериментальной группах говорит о положительном влиянии системного подхода к внеаудиторной работе по истории на процесс формирования профессиональной компетентности студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольными группами. Сопоставляя результаты опытно-экспериментальной работы экспериментальной и контрольных группах, мы имеем основания утверждать, что гипотеза исследования получила экспериментальное подтверждение, то есть систематически организованная внеаудиторная работа студентов по истории способствует повышению уровня их профессиональной компетентности, выступая детерминантой учебно-профессиональных и личностных изменений личности будущего учителя.

В государственных стандартах нового поколения заявлена компетентностная модель образования, которая воспринята и реализуется

образовательными учреждениями. Психолого-педагогическая наука в тесном союзе с учителями-практиками обязана, прогнозируя характер развития общества, создать новые научные основы построения системы профессионального образования.

В исследованиях Н.В. Кузьминой и Г.И. Метельского психологическая компетентность рассматривается как система умений, знаний и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями. Значительный интерес представляет исследование Н.В. Андроновой. На основе анализа многочисленных источников автор формирует принципиальную позицию, заключающуюся в следующих утверждениях<sup>47</sup>.

Психологическая компетентность:

- необходима специалистам, работающим в области «Человек–Человек»;
- всегда опосредована содержанием деятельности специалиста;
- является частью психологической культуры специалиста и элементом его профессионализма;
- это своеобразный личностный инструментарий специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности;
- содержит два блока: интеллектуальный (когнитивный – психологические знания и психологическое мышление) и практический (действенные психологические умения и навыки).

При многочисленных точках зрения на содержание психологической компетентности их объединяет включение в структуру психологической компетентности знаний и умений психологической теории и практики; понимание психологической компетентности в качестве условия

---

<sup>47</sup> Бадашкев, М.В. Модель психологической компетентности будущих педагогов / М.В. Бадашкев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – С. 79.

профессионализма педагога.

Все элементы психологической компетентности наиболее эффективно развиваются в условиях педагогизации образовательной среды, ориентированной на педагогическую деятельность. Определяя компоненты модели психологической компетентности, мы произвели определенную конкретизацию компонентов: диагностическая компетенция, коммуникативная компетенция, компетенция личностного самосовершенствования, психолого-консультирующая компетенция.

Бадашкеевой М.М. были разработаны математические модели психологической компетентности. Отбор основных компонентов осуществлялся в соответствии с процедурой Катбела, где для дальнейшей работы были определены компоненты с собственным числом ( $\lambda_i \geq 1$ ).

Модель психологической компетентности, выражена в уравнениях:

- диагностическая компетенция:

$$\Psi_{К1} = 1,3U + 0,76A, (1)$$

где  $U$  – умение диагностировать и использовать диагностический материал,

$A$  – умение анализировать и направлять психическое развитие учащегося.

- коммуникативная компетенция:

$$\Psi_{К2} = P_{ОБ} + 43КН, (2)$$

где  $P_{ОБ}$  – владение навыками педагогического общения,

$КН$  – коммуникативные навыки, способности.

- компетенция личностного самосовершенствования:

$$\Psi_{К3} = 0,1Ц + 0,76КК + ОК (3)$$

где  $Ц$  – ценностно-смысловой компонент,

$КК$  – когнитивный компонент,

$ОК$  – операциональный компонент,

- психолого-консультирующая компетенция:

$$\Psi_{К4} = 0,75D_{ОБ} + 2,4U_{К} + 0,75V_{КРМ} (4)$$

где ДОБ – владение навыками диалогического общения,  
УК – умение вести психолого-педагогическую консультацию,  
VKPM – владение навыками коррекционно-реабилитационных методов.

В ходе исследования для изучения психологической компетенции Бадашкеевой М.В. были определены три группы по 30 человек. В первой группе – студенты Боханского педагогического института, во второй группе – студенты Боханского филиала Бурятского государственного университета, в третьей группе – педагоги с педагогическим стажем более 5 лет. Были использованы методики: личностный опросник FPI; анкета ценностных ориентаций Рокича; методика экспресс-диагностики педагогической направленности (МЭДПНАУ); анкета диагностики уровня психологической компетентности М. В. Бадашкеева.

Рассматривая основные компоненты U (умение диагностировать и использовать диагностический материал), А (умение анализировать и направлять психическое развитие учащегося), выяснили, что всего 32% педагогов владеют диагностирующим инструментарием, у студентов университета – 42%, а у студентов института значительно выше – 69%. Компонент А у всех респондентов примерно равный и колеблется в пределах 64–70%. Данное противоречие объясняется тем, что респонденты в педагогическом взаимодействии производят концентрацию на чувственно-эмоциональном уровне, но при этом фактическое психологическое состояние учащегося не учитывают. Особенно большое расхождение в группе педагогов, так как большинство педагогов–стажистов считают, что диагностический инструментарий не совсем точно определяет пути психического развития учащихся, а наиболее правильным является интуитивное формирование и развитие личности. Схожая тенденция наблюдается в исследованиях М.Б. Калашниковой<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Бадашкеев, М.В. Модель психологической компетентности будущих педагогов / М.В. Бадашкеев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях

Компоненты коммуникативной компетенции (Р ОБ – владение навыками педагогического общения, КН – коммуникативные навыки, способности) требуют более детального изучения, так как оба компонента имеют глобальную содержательную основу и в дальнейшем будут анализироваться по двум направлениям: с позиции педагога и с позиции ученика. Сами педагоги оценили свою коммуникабельность и коммуникативные навыки на 86%, а уровень педагогического общения на 52%. Виденье учеником компонентов коммуникативной компетенции педагога выявляли с помощью личностного опросника FPI, методики «Психологический портрет», согласно которым выяснили, что уровни педагогического общения, коммуникативные навыки, способности у педагогов намного ниже: Р ОБ – 38%, КН – 41%. При этом 56% студентов отметили проявление вербальной агрессии у педагогов, 31% студентов данную агрессию принимают как норму педагогического поведения.

В группе студентов педагогического института коммуникабельность, коммуникативные навыки – 67%, а уровень педагогического общения – 26%. Низкое оценивание студентами своих возможностей компенсируется данными контрольных срезов и анкетирования учащихся базовой начальной школы. Они оценили уроки студентов довольно высоко: Р ОБ – 88%, КН – 65%. Компетенция личностного самосовершенствования

Из анализа психолого-педагогической теории и практики были определены следующие компоненты: Ц – ценностно-смысловой компонент, К К – когнитивный компонент, ОК – операциональный компонент.

Опрос педагогов показал, что их компетенция личностного самосовершенствования на высоком уровне: 82–87%; у студентов педколледжа и студентов филиала БГУ – 64%. Понимание осознания будущей деятельности с выходными элементами смысла жизни, цели жизни, познание внутреннего «Я» и философского предназначения педагогической



деятельности значительно выше у студентов филиала Ц – 78%, а студентов института – 43%<sup>49</sup>.

Когнитивный компонент – КК, содержащий гуманитарные, психолого-педагогические, культуроведческие знания, обеспечивающие построение планов, программ и способов саморазвития в исследовании у студентов филиала выше КК – 64%, а у студентов колледжа – 43%. На данный компонент больше влияют социальные условия, следовательно, педагогизация образовательной среды наиболее эффективна в развитии психологической компетентности будущих педагогов.

ОК – операциональный компонент, содержащий волевую концентрацию на саморегуляцию, самоорганизацию, саморазвитие. Рассматривая данные элементы, мы определили в среднем у студентов филиала и института – 54%.

При рассмотрении компонентов математической модели Бадашкеевой М.В. был использован вышеуказанный диагностический инструментарий, а также для определения компонента ВКРМ (владение навыками коррекционно-реабилитационных методов) мы дополнительно провели беседу по некоторым пунктам анкеты диагностики уровня развитости психологической компетентности для уточнения и конкретизации компонентов модели. Проведенные исследования у педагогов показали, что владение навыками коррекционно-реабилитационных методов – низкие, также занижены уровни самооценки, данный компонент варьируется в пределах 7–12%.

Студенты филиала и института показали довольно высокие результаты – 21%; 34%. Количественные показатели по следующим компонентам значительно выше у педагогов ДОБ =46%, У К =35%; у студентов филиала ДОБ =43%, У К = 41%; студенты института показали следующие данные:

---

<sup>49</sup> Бадашкеев, М.В. Модель психологической компетентности будущих педагогов / М.В. Бадашкеев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – С. 84.

ДОБ = 39%, У К = 27%. Профессиональное становление будущих педагогов в процессе психолого-педагогической подготовки в Боханском педагогическом институте выходит на совершенно новый уровень, позволяющий успешно реализовать программы по развитию личности будущего педагога, педагогизации образовательной среды, развитию психологической компетентности<sup>50</sup>.

В настоящее время во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества происходит изменение ценностных ориентаций, обусловленное сменой цивилизаций на рубеже XX–XXI вв., что требует нового подхода к формированию будущего профессионала.

Так же существенно меняется и характер педагогической деятельности. Реализуемые в начальной школе многовариативные образовательные практики требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников.

Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровня его профессиональной компетенции, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации.

В ФГОС СПО по специальности 050146 «Преподавание в начальных классах» в числе профессиональных компетенций, соответствующих квалификации «учитель начальных классов», обозначены: осуществление педагогического контроля, оценивание процесса и результата обучения; средства контроля и оценки качества образования; психолого-педагогические основы оценочной деятельности педагога; проведение педагогического наблюдения и диагностики, интерпретация полученных данных; также студент должен иметь представление о нарушениях в соматическом, психическом, интеллектуальном, сенсорном развитии ребенка, их

---

<sup>50</sup> Бадашкеев, М.В. Модель психологической компетентности будущих педагогов / М.В. Бадашкеев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – С. 94.

систематику и статистику, особенности работы с детьми с особыми образовательными потребностями. В области научно-методической деятельности современный учитель начальных классов обязан выполнять научно-методическую работу; осуществлять самоанализ и самооценку с целью повышения своей педагогической квалификации.

Умение работать с детьми с особыми образовательными потребностями – это способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития.

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Направление на развитие инклюзивного образования становится одним из главных и в российской образовательной политике.

В настоящее время в мировой образовательной практике на смену термину «интеграция» – объединение в одно целое, приходит термин «инклюзия», т. е. включение (Д. Агнес, Т. Бут, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза и др.). Интеграция предполагает адаптацию ребенка к требованиям системы, тогда как инклюзия заключается в адаптации системы к потребностям ребенка. Исходя из этого, под инклюзивным образованием мы понимаем более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным потребностям всех детей.

Инклюзивное (включающее) образование:

- дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.
- обладает ресурсами, направленными на стимулирование равноправия обучающихся и их участия во всех делах коллектива.

– направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

В России до середины 90-х годов XX века обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось преимущественно в школах-интернатах, что приводило к социальной изоляции этих детей и устранению родителей от их воспитания. Вследствие этого выпускники учебных заведений интернатного типа испытывали трудности дальнейшей интеграции в социум. Вместе с тем многие дети, находящиеся под патронатом системы специального образования, могли обучаться в общеобразовательных учебных заведениях.

Российская педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения (Л.И. Акатов, Л.И.Аксенова, Н.В. Антипьева, И.М. Бгажнокова, Л.Б. Баряева Д.И. Бойков, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, И.В. Искрук, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина и др.). Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы России в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих учителей.

В связи с этим современный учитель начальных классов должен реализовывать обучение, развитие и воспитание при опоре на знание индивидуальных особенностей младшего школьника, уметь управлять процессом постоянного изменения ученика и обеспечивать восхождение его к более высокому уровню своего развития, осуществлять исследовательский педагогический поиск, решая на научной основе проблемы становления личности ребенка.

В отечественных исследованиях существует много различных авторских позиций по поводу структуры профессиональной компетентности педагога. Компетентность предполагает постоянное обновление знания, владение новой информацией, актуальной в данное время, умение добывать новые знания,

обрабатывать накопленные и применять их в своей практической деятельности.

Общая компетентность человека, включающая в себя общие ключевые содержательные и функциональные компетентности.

Профессиональная компетентность педагога, включающая базовые профессиональные компетентности специалиста в определенной профессиональной области.

Специальные профессиональные компетентности педагога, обусловленные спецификой учреждения, в котором осуществляется педагогическая деятельность, и объекта, на который направлена деятельность или профессиональная компетентность педагога в работе с различными категориями детей, с родителями и др.

Частные профессиональные компетентности педагога, обеспечивающие выполнение конкретного педагогического действия, решение конкретной педагогической задачи. Ключевые содержательные компетенции будущих учителей начальных классов, необходимые для осуществления педагогической деятельности в рамках инклюзивного образования, предполагают личностную заинтересованность, положительную направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников; способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения; способность анализировать свою деятельность; способность выполнения конкретных профессиональных задач.

### 3. Опытное-экспериментальное исследование эффективности комплекса управленческо-педагогических условий в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики

Целью опытно-экспериментального исследования выступает выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка управленческо-педагогических условий, способствующих эффективному формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогик

Задачами опытно-экспериментального исследования являются определение эффективности комплекса управленческо-педагогических условий в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики, внедрение и проверка эффективности предлагаемых педагогических условий подготовки бакалавров.

База исследования - МГГУ г. Мурманск. В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие студенты второго и четвертого курса обучения общей численностью 60 человек, 30 человек студенты второго курса и 30 человек, студенты четвертого курса, обучающиеся по специальности «Педагогическое образование» по очной форме обучения. Выборка респондентов носила неслучайный характер, данная выборочная совокупность была обусловлена задачами исследования, так как в нем могут принять участие студенты курсов, прошедшие педагогическую практику, и имеющие начальные теоретические знания о будущей профессии, а также имеющие опыт работы в выбранной профессии.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что предлагаемые управленческо-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих бакалавров педагогики (выявление межпредметных связей; построение модели межпредметной интеграции; корректировка учебного плана и рабочих программ; создание

дидактического комплекса; максимальное привлечение к профессионально-практической деятельности) способствуют их профессиональному и личностному развитию, о чем можно судить по следующим признакам: повышение общей академической успеваемости; повышение учебной успешности; развитие основных профессиональных компетенций; повышение мотивации к профессиональному успеху.

Проблема профессиональной компетентности студентов в профессии педагога является актуальной в связи с модернизацией системы образования, усложнением социально-психологических условий педагогической деятельности и дальнейшего трудоустройства выпускников, поскольку наблюдается необходимость повышения профессионализма педагогов, подготовка и формирование более компетентных педагогических кадров, соответствующих запросам современной жизни.

Профессиональная компетентность – ключевое понятие, характеризующее педагогическую деятельность, определяющее уровень педагогической готовности к деятельности и являющиеся фактором сохранения направленности деятельности. По мнению М.П. Трофименко, компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней и к предмету деятельности. Основными показателями профессиональной компетентности студентов выступают: наличие профессиональных умений и способностей, необходимых педагогу; наличие профессионально значимых личностных качеств.

Исследование профессиональной компетенции и уровня профессионального и личностного развития будущих бакалавров педагогики в будущей профессиональной деятельности потребовало анализа факторов, оказывающих влияние на особенности личностного развития будущих бакалавров педагогики в процессе обучения. Одним из таких факторов является уровень сформированности профессиональных компетенций студентов, а также уровень педагогической рефлексии.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS 17.0.

Для изучения профессионального и личностного развития будущих бакалавров педагогики, определение уровня педагогической рефлексии, уровня общительности, и профессиональных качеств будущих бакалавров педагогики были использованы опросник О.В. Калашниковой, методика КСК (коммуникативной социальной компетентности) и методика определения характеристик (свойств) общительности Л.В. Жемчугова, А.И. Крупнова, а также метод индивидуального анкетирования.

1. Опросник О.В. Калашникова. Диагностика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ "да" или "нет". Ответы "да" в регистрационном бланке обозначаются знаком "+", а "нет" – знаком "-".

Инструкция: С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком "+", а несогласие - знаком "-".

Обработка результатов. Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

#### Ключ

1. +	2. +	3. +	4. -	5. +	6. +	7. +	8. +	9. +	10. -
11. +	12. +	13. -	14. +	15. -	16. +	17. +	18. +	19. -	20. +
21. +	22. -	23. +	24. +	25. +	26. +	27. +	28. +	29. -	30. -
31. +	32. -	33. -	34. +						

Если набрано от 0 до 11 баллов, это свидетельствует о низком уровне развития рефлексии. Если Вы набрали от 12 до 22 баллов – средний уровень рефлексии. Если набрали от 23 до 34 баллов – высокий уровень рефлексии.



Регистрационный бланк ответов методики определения уровня сформированности педагогической рефлексии.

Инструкция: С целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком "+", а несогласие – знаком "-". Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов не бывает. (Приложение 1.)

Спасибо!

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Ответ												
№ вопроса	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Ответ												
№ вопроса	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
Ответ												

## 2. Методика КСК (коммуникативной социальной компетентности).

Данная методика предназначена для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности ее профессиональной деятельности.

Опросник включает в себя сто утверждений, расположенных в циклическом порядке, с тем, чтобы обеспечить удобство отсчета при помощи трафарета. Для каждого вопроса предусмотрены три альтернативных ответа. Методика рассчитана на изучение отдельных личностных факторов у лиц со средним и высшим образованием.

Инструкция к тесту: Вам предлагается ряд вопросов и три варианта ответов на каждый из них (а, б, в). Отвечать нужно следующим образом:

- сначала прочтите вопрос и варианты ответов на него;
- выберите один из предложенных вариантов ответа, отражающий ваше мнение, и поставьте соответствующую букву (а, б или в) в клеточке на листе для ответов.

Помните следующие правила:

- не тратьте много времени на обдумывание ответов; давайте тот ответ, который первым приходит в голову;
- старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным ответам типа «не уверен», «нечто среднее» и т.п. Таких ответов должно быть, как можно меньше;
- ни в коем случае ничего не пропускайте. На каждый вопрос необходимо дать ответ;
- отвечайте, как можно более искренне. Не надо стараться произвести хорошее впечатление своими ответами, они должны соответствовать действительности.

А теперь, пожалуйста, приступайте к работе. Свои ответы в буквенной форме необходимо проставлять либо в опросном листе рядом с номером вопроса, либо в специальном бланке.

Памятка экспериментатору.

Обращайте внимание на то, понял ли опрашиваемый инструкцию, готов ли искренне ответить на поставленные вопросы. Помните, что следует ответить на все вопросы. Необходимо подчеркнуть, что нежелательно часто использовать промежуточные ответы и подолгу размышлять над ними. Если опрашиваемых несколько, то они не должны советоваться друг с другом. (Приложение 2.)

3. Методика определения характеристик (свойств) общительности Л.В. Жемчугова, А.И. Крупнова.

Инструкция: на предложенные утверждения необходимо отвечать каждый раз одним из семи вариантов ответов, который в наибольшей степени отражает Ваше личное мнение на сегодняшний день:

- |                    |                     |
|--------------------|---------------------|
| 1 — вовсе нет;     | 5 — пожалуй, да;    |
| 2 — нет;           | 6 — да;             |
| 3 — пожалуй, нет;  | 7 — несомненно, да. |
| 4 — нечто среднее; |                     |

Для этого необходимо на листе для ответов после порядкового номера утверждения через тире поставить индекс только одного выбранного Вами ответа. Помните, что здесь нет хороших и плохих ответов. Каждый из них имеет равное право на существование.

Лист для ответов

Ф.и.о. \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ пол \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

Выберите варианты ответов по каждому суждению:

- 1 — вовсе нет,            5 — пожалуй, да,  
 2 — нет,                    6 — да,  
 3 — пожалуй, нет,      7 — несомненно, да.  
 4 — когда как,

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	32	33	34	35
36	37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56
57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84
85	86	87	88	89	90	91
92	93	94	95	96	97	98
99	100	101	102	103	104	105
106	107	108	109	110	111	112
113	114	115	116	117	118	119
120	121	122	123	124	125	126
127	128	129	130	131	132	133
134	135	136	137	138	139	140

Подсчитайте сумму индексов только равных 4, 5, 6, 7 по каждому из 14 столбцов. Полученные значения поставьте внизу под ними. Исходя из них, нарисуйте профиль значений общительности, используя таблицу. В ней верхние столбцы (в том же порядке) представлены слева, а нижние — справа.

Уровень выраженности переменных													
Гармонические переменные						Агармонические переменные							
эргичность	5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	аэргичность	
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
стеничность												астеничность	
интернальность												экстернальность	
социоцентричность												эгоцентричность	
осмысленность												осведомленность	
предметность												субъектность	
опер. трудности												личн. трудности	

Приведенные 140 суждений позволяют количественно и качественно оценить двенадцать переменных общительности, а также две шкалы, адресованные к трудностям реализации общительности. (Приложение 3.)

Исходя из данного теста, динамические признаки общительности оцениваются по силе стремлений к общению, инициативности и завязыванию знакомств, широте контактов и т.д. (эргичность — 1 столбец), а также по узости круга общения, отсутствию желания контактировать с другими людьми, намерению заняться своими делами, побыть одному (аэргичность).

Мотивационный компонент общительности характеризуется на основе выраженности социоцентрических (альтруистических) побуждений: желанию оказать внимание и проявить заботу о других людях, стремлению

содействовать решению проблем группы, коллектива и т.д., и эгоцентрических устремлений: намерению заниматься своими личными проблемами, удовлетворение собственных потребностей и интересов, прагматической направленностью общения.

Когнитивный аспект общительности характеризуется по степени осмысленности, осознанности основных функций общительности как качества личности и существенных признаков; пониманию места и роли ее в жизнедеятельности человека, а также по общей осведомленности, то есть по поверхностному характеру суждений о данном свойстве, неумению разграничить общительность и другие личностные свойства.

Эмоциональный компонент диагностируется через доминирование стенических эмоций и переживаний в ходе общения (радость, восхищение, оптимизм и т.д.); и астенических эмоций (страх, тревога, волнение, стеснение и т.п.).

Регуляторный аспект фиксируется на основании активного» или пассивного типа саморегуляции общительности. В первом случае это происходит, когда человек надеется на свои знания, силы и возможности в межличностном общении, считая, что только от него и его инициативы зависит, как сложатся взаимоотношения с партнерами и т.п. Во-втором — его общение части зависит от внешних условий и обстоятельств, а иногда просто от везения. Здесь человек просто считает бесполезным прилагать какие-либо усилия для завязывания знакомств и поддержания контактов между людьми (экстернальность). По всем 14 переменным, включая трудности общительности, вычисляются соответствующие количественные показатели.

4. Метод индивидуального анкетирования. Студентам необходимо было проранжировать по степени значимости профессиональные умения и способности, которыми должен обладать будущий педагог.

Результаты опытно-экспериментального исследования профессиональной компетенции и уровня профессионального и личностного развития будущих бакалавров педагогики, а также уровня педагогической

рефлексии говорят об успешности внедрения управленческо-педагогических условий, способствующих эффективному формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики.

Сравнительный анализ результатов с использованием математико-статистического метода свидетельствует об отсутствии различий в отношении уровня сформированности коммуникативной социальной компетентности и педагогической рефлексии обучающихся ( $p > 0,1$ ), в отношении исследования свойств общительности обнаружены статистически достоверные значимые различия, которые могут проявляться ситуативно ( $p < 0,05$ ).

Различия в отношении социальной коммуникативной компетентности в зависимости от курса обучения отсутствует. При анализе таких компонентов КСК, как открытость, направленность и эмоциональная устойчивость, выявлено, что у студентов 2 и 4 курсов обучения примерно в равной степени проявляются максимальный, преобладающий, средний и низкий уровень. В отношении чувствительности максимальный уровень у студентов 4 курса выше, что свидетельствует о сформированности данного критерия, студенты 4 курса более склонны к проявлению асоциальных форм поведения в процессе взаимодействия и общения, к 4 курсу обучения зависимость в общении также имеет неоднозначное проявление – максимальный уровень зависимости у студентов 2 курса не выявлен (у студентов 4 курса – 3,3%), однако низкий уровень больше выражен у студентов 4 курса, то есть к 4 курсу обучения формируется зависимость в общении, самоконтроль в процессе общения в большей степени выражен у студентов 2 курса, по критерию логическое мышление результаты у студентов 2 курса также выше. Таким образом, по результатам исследования коммуникативной социальной компетентности можно сделать вывод, что общительность как компетентность будущих специалистов сформирована недостаточно.

Изучение свойств общительности показало, что все компоненты (такие как потребность, инициативность, широта, легкость, устойчивость и

выразительность) в большей степени проявляются у студентов 2 курса обучения, однако средний уровень значимости ( $p < 0,05$ ) по таким критериям как инициативность, устойчивость и выразительность позволяет сделать вывод о ситуативности их проявления, потребность, широта и легкость как свойства общительности имеют абсолютные проявления различий ( $p < 0,001$ ) у студентов 2 и 4 курсов обучения.

Уровень сформированности педагогической рефлексии также позволяет свидетельствовать о положительности полученных результатов: высокий и низкий уровни педагогической рефлексии в большей степени выявлены у студентов 2 курса обучения, средний уровень в большей степени проявляется у студентов 4 курса. Таким образом, вероятный уровень развития рефлексии также будет являться проблемной зоной выпускников в связи с ситуативностью проявления данной характеристики.

Корреляционный анализ результатов исследования студентов 2 курса обучения свидетельствует о наличии высокосignификантных прямых связей между критерием чувствительности КСК и такими свойствами общительности, как потребность, легкость и широта, высокосignификантной обратной связи между шкалой зависимости в общении и потребностью как свойством общительности. Высокосignификантная прямая связь обнаружена между самоконтролем в общении и такими его характеристиками, как легкость и широта, среднесignификантная обратная связь – между зависимостью в общении и устойчивостью.

У студентов 4 курса обучения выявлены среднесignификантные прямые связи между шкалой открытости и инициативностью, легкостью, широтой, между шкалой чувствительности и потребностью, и широтой. Среднесignификантные обратные связи наблюдаются между шкалой зависимости и такими свойствами общительности, как потребность, легкость и склонность к асоциальному поведению, шкалой выразительности и самоконтролем, а также логическим мышлением.

Такой корреляционный анализ позволяет свидетельствовать о развитии

некоторых компонентов коммуникативной социальной компетентности у студентов 4 курса, а именно открытости и чувствительности. Также определение связей между компонентами КСК и свойствами общительности позволяют определять направления формирования коммуникативной компетентности выпускников.

Таблица 4

## Результаты изучения КСК студентов

Курс обучения	Склонность к асоциальному поведению	Максимальный	0	0
		Преобладающая выраженность	3,3	3,3
		Средний	56,7	66,7
	Направленность	Низкий	40	30
		Максимальный	3,3	6,7
		Преобладающая выраженность	36,7	33,3
	Чувствительность	Средний	53,3	53,3
		Низкий	6,7	6,7
		Максимальный	3,3	13,3
		Преобладающая выраженность	26,7	20
		Средний	43,3	63,3
		Низкий	26,7	3,3
Открытость	Максимальный	13,3	13,3	
	Преобладающая выраженность	40	43,3	
	Средний	43,3	40	
	Низкий	3,3	3,3	
		4	2	



Продолжение таблицы 4					
Курс обуче ния	Эмоциональная устойчивость	Максимальный	0	0	
		Преобладающая выраженность	16,7	16,7	
		Средний	63,3	60	
	Логическое мышление	Низкий	10	23,3	
		Максимальный	13,3	16,7	
		Преобладающая выраженность	13,3	20	
		Средний	63,3	53,3	
		Низкий	10	10	
		Максимальный	0	13,3	
	Самоконтроль	Преобладающая выраженность	30,7	26,7	
		Средний	56,7	60	
		Низкий	6,7	0	
Зависимость	Максимальный	33	0		
	Преобладающая выраженность	13,3	10		
	Средний	63,3	76,7		
	Низкий	20	13,3		
		4	2		

Таблица 5

## Результаты диагностики свойств общительности

Неискренность	Противоположное свойство	30	23,3
	Равнозначно	63,3	60
Выразительность	Выражено	6,7	16,6
	Противоположное свойство	3,3	0
Устойчивость	Равнозначно	63,3	33,3
	Выражено	33,3	66,7
Широта	Противоположное свойство	6,7	6,7
	Равнозначно	40	23,3
Деловитость	Выражено	53,3	70
	Противоположное свойство	10	10
Инициативность	Равнозначно	63,3	16,7
	Выражено	26,7	73,3
Потребность	Противоположное свойство	20	13,3
	Равнозначно	63,3	40
Выражено	Выражено	16,7	46,7
	Противоположное свойство	30	13,3
Выражено	Выражено	53,3	63,3
	Противоположное свойство	16,7	23,3
Выражено	Противоположное свойство	13,3	3,3
	Равнозначно	53,3	36,7
Выражено	Выражено	33,3	60
	Противоположное свойство	4	2

Таблица 6

## Результаты уровня сформированности педагогической рефлексии студентов

Курс обучения	Уровень выраженности		
	низкий	средний	высокий
4	3,3	73,3	23,3
2	6,7	63,3	30,0

Таким образом, результаты исследования общих компетенций будущих бакалавров педагогики свидетельствуют об их достаточной сформированности при внедрении управленческо-педагогических условий,

способствующих эффективному формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогики.

Однако трудности в профессиональной деятельности могут проявляться в таких сферах, как самопрезентация, построение взаимоотношений в трудовом коллективе т. д.

Изучение и поиск оптимального направления и ресурсов развития общих компетенций в настоящее время является актуальным и реализуется на различных ступенях образования. Так, Л.В. Лидак и Е.В. Гущина, изучая развивающую образовательную среду вуза как фактор динамики самореализации студента, свидетельствуют о том, что:

- образовательная среда вуза является важнейшим дополнительным ресурсом развития личности самореализации студента;
- структура развивающей образовательной среды носит неоднородный характер и состоит из предметно-материального, исследовательского, воспитательного, информационного и социально-коммуникативного компонентов, прямо или косвенно влияющих на личность студента;
- психологическое сопровождение использования образовательной среды для развития личности и самореализации студентов представляет собой комплекс мероприятий по психологическому изучению, консультированию и коррекции субъектов образовательного процесса, способствующих повышению эффективности учебной деятельности и профессиональной направленности.

В процессе организации развивающей образовательной среды, как правило, ориентируются на системный подход. Данный подход представляет собой целостную, программно-целевую, инновационную стратегию формирования личности. По мнению Ю.Ф. Тимофеевой структурно-функциональная аналоговая модель образовательной системы позволяет обосновать три уровня создания развивающей образовательной среды. На каждом из уровней с большой эффективностью могут быть использованы системообразующие и системоразвивающие принципы функционально-

аналоговой модели.

Первый уровень связан с созданием развивающей образовательной среды и динамизацией ее общей структуры.

Второй уровень связан с динамизацией внутренней структуры учебных дисциплин, позволяющей гибко реагировать на индивидуальные образовательные потребности и уровень притязаний обучаемых.

Третий уровень связан с использованием в процессе обучения инноваций, способствующих развитию мышления. Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, и специально организованных психолого–педагогических условий для формирования и развития личности.

Использование ресурсов образовательной среды способствует комплексному формированию компетентностного специалиста. В условиях организации компетентностного подхода в профессиональном образовании она является неотъемлемой составляющей формирования общих компетенций у обучающихся.

По итогам индивидуального анкетирования студентов, наименее значимыми, по мнению студентов, оказались экспрессивные и суггестивные способности, а наиболее важными – коммуникативные, поскольку от уровня развития этих способностей зависит успешность работы педагога с учениками, легкость установления контактов со всеми участниками педагогического процесса, а также функция эмоционального заряжения, возбуждения интереса, побуждение к совместной деятельности. Этот факт вполне объясним, и подтверждается данными других исследователей (Т.Н. Банщикова, Л.А. Лазаренко).

В таблице 7 представлены различия в оценке профессиональных умений, то есть различные представления, которые существуют у студентов по поводу необходимых педагогу профессиональных умений и способностей. Кластерный анализ позволил разделить респондентов на четыре группы.

Показатели выборов респондентов по профессиональным умениям,  
необходимым будущим педагогам

Профессиональные умения необходимые будущим педагогам	Кластер			
	1	2	3	4
организаторские	3,1	2,3	4,0	2,3
суггестивные	5,8	6,1	5,2	3,1
креативные	3,5	3,2	1,5	5,6
дидактические	4,6	2,4	5,2	3,0
экспрессивные	5,9	5,6	2,2	5,9
коммуникативные	1,6	1,8	3,7	2,3
прогностические	2,5	5,1	4,4	4,5
Количество респондентов	17	25	7	11

Первая группа респондентов ставит на первое место коммуникативные способности, затем прогностические, а после организаторские, полагая, что современному педагогу для качественного выполнения своих профессиональных функций первоначально необходимо уметь налаживать контакт с окружающими, прогнозировать свою деятельность и правильно строить образовательный процесс.

Вторая группа, по аналогии с первой, ведущими считает коммуникативные и организаторские способности, но важное место отводит и дидактическим, так как способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным, ясным и понятным, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль, считаются ими необходимыми для настоящего педагога.

Третья группа отводит первое место креативным способностям. Можно предположить, что 7,3% респондентов не сумели проранжировать предложенные умения, что говорит о несформированности представлений о видах профессиональных умений и способностей, определяющих

успешность компетентности студенты считают профессию педагога творческой, а, следовательно, она должна побуждать к преобразующей деятельности в учебно-воспитательном процессе и к нестандартным решениям, способствующим развитию личности.

Четвертая группа, по сравнению с другими, важными считает суггестивные способности, ведь именно благодаря им, у педагога появляется возможность непосредственного эмоционально – волевого влияния на учащихся.

Таким образом, наиболее важными, по мнению студентов, способностями для педагога являются коммуникативные и организаторские. Выбор студентов во многом обусловлен теми представлениями, которые они получили в процессе обучения в вузе.

На вопрос «Соответствуют ли Ваши профессиональные умения требованиями выбранной профессии» были получены следующие результаты. Около 86,4% утвердительно отвечают на этот вопрос, считая, что обладают соответствующими профессиональными умениями, что в будущем будет способствовать успешному вхождению в профессию и выполнению профессиональных обязанностей. 12% полагают, что «Скорее нет, чем да» и только 1,6% респондентов не находят у себя нужных профессиональных умений.

Понимание собственного соответствия выбранной профессии – очень важный этап на пути социальной адаптации к профессиональной деятельности. Познание тех специфических требований, которые предъявляют к педагогу, его деятельности, оценка своих знаний, умений и качеств, определение степени соответствия требованиям профессии – это основа саморазвития личности педагога и его профессиональной деятельности.

Затем испытуемым предлагалось расставить по степени значимости личностные качества, без которых не может обойтись ни один специалист педагогического профиля.

Показатели выборов респондентов по личностным свойствам, необходимым будущим педагогам

Личностные свойства необходимые будущим педагогам	Кластер		
	1	2	3
педагогический оптимизм	2,2	4,1	2,1
педагогический такт	6,0	5,1	3,0
активность	3,1	1,9	5,3
самостоятельность	2,2	5,7	3,1
рефлексия	5,7	2,5	5,8
внимательность	1,9	3,8	2,1
открытость	5,0	4,3	4,7
Количество респондентов	19	28	13

Благодаря кластерному анализу, были выявлены три группы студентов. Представители первой группы главными свойствами личности педагога считают открытость и внимательность, затем самостоятельность и педагогический такт. Вторая группа ведущую роль отводят педагогическому такту, а потом рефлексии и внимательности, и наконец, представители третьей группы основными качествами педагога видят педагогический оптимизм и педагогический такт.

Выявляя личностные качества у себя студенты ответили следующим образом: 10% опрошенных пришли к выводу, что обладают необходимыми личностными качествами в полной мере. Данные показатели позывают довольно большую адекватность самооценки студентов. В силу возраста студентов частично завышенная самооценка является вполне объяснимой, но в дальнейшем она может стать причиной профессиональных трудностей. 87% респондентов ответили «скорее да, чем нет», 2% - «скорее нет, чем да» и 1% - «нет».

В общей сложности 99% респондентов, по их мнению, обладают необходимыми личностными качествами педагога, делающими их готовыми

к выполнению профессиональной деятельности.

Студентам предлагалось по степени значимости проранжировать коммуникативные умения, которыми должен обладать педагог.

Таблица 9

Показатели выборов респондентов по коммуникативным умениям, необходимым педагогам

Коммуникативные умения необходимые педагогам	Кластер		
	1	2	3
знание иностранных языков	4,4	3,5	4,6
высокий уровень культуры речи	3,0	2,0	2,6
возможность успешно позиционировать себя как субъекта общения	3,6	1,9	2,6
наличие навыков невербального общения	1,2	2,6	3,4
умение общаться на различных уровнях, в различных организационных формах	2,7	2,2	1,7
Количество респондентов	10	17	33

Кластерный анализ позволил разделить студентов на три группы.

Первая группа респондентов в качестве основного коммуникативного умения выделяет наличие навыков невербального общения и лишь потом, умение общаться на различных уровнях и в различных организационных формах. Таким образом, около четверти студентов полагают, что использование невербального поведения и невербальной коммуникации в качестве главного средства передачи информации и организации взаимодействия, является более важным, чем речевое общение.

Вторая группа респондентов считает, что гораздо важнее наличие возможности успешно позиционировать себя как субъекта общения и наличие у педагога высокого уровня культуры.

Третья группа главным коммуникативным умением считает умение



общаться на различных уровнях в различных организационных формах, ведь педагогу необходимо взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса, в различных ситуациях и сферах, а это требует умения найти правильный подход, установить целесообразные взаимоотношения.

В следующем вопросе студентам предлагалось оценить, какой стиль общения будет наиболее эффективен в педагогической среде.

Около 35% опрошенных считают, что самым эффективным является демократический стиль общения, с элементами авторитарного. Именно этот стиль помогает лучше установить контакт, расположить к себе учащихся и в тоже время, когда этого требует ситуация, проявить твердость, взять инициативу в свои руки. 40% полагают, что демократический, поскольку только такой стиль «дает детям достаточно свободы, стимулирует их креативность». 20% - демократический с элементами либерального, чтобы «дать детям больше свободы и возможности проявить самостоятельность». И, наконец, по 2% испытуемых предпочли авторитарный и 2% либеральный стили. 1% респондентов затруднились ответить на этот вопрос.

Еще одним важным элементом, определяющим уровень профессиональной компетенции будущего педагога, который будет способствовать высокому уровню профессиональной деятельности, выступает умение брать на себя ответственность и принимать решения в сложных профессиональных ситуациях. Среди опрошенных 60% пришли к выводу, что умеют это делать, 23% ответили «скорее да, чем нет», 14% - «скорее нет, чем да» и 3% признались в том, что брать на себя ответственность не умеют.

Одним из основных качеств профессионала, а тем более педагога, являются умение брать ответственность на себя, смело отвечать за свои действия и поступки. Это свойство личности, которым студенты овладевают в процессе обучения, демонстрируя свою самостоятельность, ответственности и нестандартность мышления. Однако небольшому

количеству опрошенных (3%) сделать это не удастся. Причинами могут быть личностная несформированность, отсутствие инициативы и др.

Вопрос об умении регулировать конфликтные ситуации ненасильственным путем является очень важным для составления представления о профессиональной компетентности студентов вуза. Подавляющее большинство студентов (94,7%), по их мнению, видят в себе силы для конструктивного решения конфликтов в процессе профессиональной деятельности. Это позволяет предположить, что большинство опрошенных имели опыт решения конфликтных ситуаций и достаточно успешно справились с их решением. 5,2% респондентов не сумели найти достойный выход из проблемной ситуации.

Следующий вопрос анкеты был направлен на определение суггестивных умений у студентов педагогических специальностей. 75% респондентов, по их мнению, обладают суггестивными приемами, а около 25% студентов в себе таких качеств не замечали. Такие результаты могут быть связаны и с тем, что многие респонденты затруднялись дать определение суггестивным способностям. Не смотря на то, что в вопросе давались пояснения многие из них спрашивали о значении данного слова «суггестия».

Еще одним важным профессиональным качеством современного педагога можно считать рефлексивность (М.Т. Громкова, Л.М. Митина, А.А. Реан, Г.И. Щукина). Во многом успешность педагогической деятельности обуславливается именно умением взглянуть на себя со стороны.

Около 45% опрошенных ответили на этот вопрос однозначно утвердительно. Эти студенты, по их мнению, способны к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению своей деятельности, чувств и поступков. 35% достаточно убеждены, что могут проявлять рефлексивные качества. А 10% респондентов не считают себя рефлексивными людьми, что может затруднять процесс взаимодействия с субъектами будущей профессиональной деятельности.

На вопрос считают ли студенты себя хорошими специалистами были получены следующие результаты. Однозначно хорошими специалистами себя считают лишь 10% опрошенных, 70% считают себя скорее хорошими специалистами, и около 20% респондентов сомневаются в себе как в специалисте.

Проведенный факторный анализ позволил выделить латентные переменные, которые по одной закономерности оцениваются респондентами. Фактор 1 – личностные характеристики необходимые хорошему специалисту.

Фактор 2 – мнение студентов о себе, как о рефлексивном человеке.

Фактор 3 – мнение студентов о себе, как о хорошем специалисте.

Анализ показывает, что первый фактор объединяет такие личностные характеристики, которые студенты оценивают по общей закономерности, однако эти переменные не коррелируют с переменной, где студенты признавали себя хорошими специалистами, а выделяется в отдельный третий фактор. Можно сделать вывод, что наличие выделенных характеристик (возможность принимать решения, регулировать конфликты, обладание суггестивными способностями, разносторонняя деятельность) не признается студентами, как необходимые качества для того, чтобы стать хорошим специалистом.

Аналогичная ситуация с наличием рефлексивных способностей, которые выделились в отдельный фактор. Показатели (0,71; 0,64) – это сила корреляции переменной с фактором, достаточной, а дальше высокой считается корреляция с 0,5.

Таким образом, наиболее значимыми профессиональными способностями для педагога выступают коммуникативные и организаторские способности. Большинство опрошенных полагают, что в полной мере обладают этими способностями. Наиболее важными коммуникативными навыками респонденты считают умение общаться на разных уровнях и в различных организационных формах, а также высокий уровень культуры

речи педагога. Наиболее важными личностными качествами педагога студенты выделяют педагогический такт, рефлексию и педагогический оптимизм.

Исследование уровня профессиональной компетенции и уровня профессионального и личностного развития будущих бакалавров педагогики в будущей профессиональной деятельности показало что предлагаемые управленческо-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих бакалавров педагогики (выявление межпредметных связей; построение модели межпредметной интеграции; корректировка учебного плана и рабочих программ; создание дидактического комплекса; максимальное привлечение к профессионально-практической деятельности) способствуют их профессиональному и личностному развитию, было отмечено повышение общей академической успеваемости, отмечено повышение учебной успешности, развитие основных профессиональных компетенций, проявляющихся в результатах индивидуального анкетирования студентов, было отмечено повышение мотивации к профессиональному успеху. По итогам исследования был отмечен достаточно высокий уровень профессиональной компетенции студентов, принимавших участие в эксперименте, а также выявлен достаточно высокий уровень педагогической рефлексии.

Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена. Поскольку педагогическая профессия подразумевает профессиональную компетенцию в работе с людьми, и дает возможность социально адаптироваться к жизни, то перед педагогическими вузами встает первостепенная задача: организовать образовательный процесс таким образом, чтобы удовлетворялись социальные, профессиональные и эмоциональные потребности студентов, создать необходимые управленческо-педагогические условия для создания такой компетенции.

## Заключение

Содержание педагогического управления определяется уровнем управления образовательного учреждения и содержанием специфики управления ученическим коллективом и самоуправлением педагогического коллектива.

Понятие «педагогическое управление» к «педагогическому менеджменту» как целое к части. Педагогическое управление определено как управление образовательного учреждения по вертикали соответствующего уровня, а педагогический менеджмент – по горизонтали управления образовательным учреждением соответствующего вида управления.

Проанализировав структуру коммуникативных умений, можно сделать вывод, что они имеют обобщённый характер, так как могут формироваться в процессе обучения бакалавров. В связи со сказанным, задача формирования коммуникативных умений в процессе обучения бакалавров имеет большое значение в их профессиональной подготовке.

Инновационная деятельность в педагогике, в первую очередь, направлена на изменение малоэффективных стереотипов репродуктивной деятельности. Производимые изменения будут эффективными в случае, когда субъекты инновационной деятельности показывают достаточное владение всеми элементами исследовательской, творческой деятельности, имеющей как объективный, так и субъективный смысл. Второй, субъективный план в педагогическом процессе также играет важную роль, ибо через него формируется творческая личность педагога высшей школы.

Очевидно, что организация эффективной самостоятельной деятельности студентов в вузе подразумевает комплексный подход к решению всех обозначенных на сегодняшний день проблем. Сегодня уже становится очевидным, что приведение инновационного режима деятельности образовательной системы в соответствие с усложняющимися к ней требованиями общества невозможно реализовать без системного подхода

к анализу процесса управления. Углубляющаяся специализация управленческой деятельности на основе интеграции нормативных, организационных и информационных связей требует от субъектов управления использования специфической системы средств и управленческих знаний.

Модернизация образования в учреждениях, осуществляющих профессиональное обучение и профессиональную подготовку в настоящее время, связана с реализацией компетентного подхода. В рамках данного подхода предусмотрена отличная от знаниево-ориентированной подготовка специалистов, у которых в процессе учебно-профессиональной деятельности будут сформированы компетенции, определяющие в целом профессионализм и конкурентоспособность личности. Компетентный подход ориентирован на такой результат образования, в качестве которого рассматривается не только сумма усвоенной информации, а способность выпускника действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях. Таким образом, основной целью обучения становится овладение обучающимися различного рода компетенциями.

Компетенции занимают центральное место в системе мониторинга качества образования. В целом управление качеством образования начинается с состава компетенций, которые должны быть сформированы в результате учебно-профессиональной деятельности и степень сформированности которых должна быть оценена по окончании обучения. Изучение качества подготовки и ее систематический мониторинг позволяют своевременно производить коррекцию методов, средств, форм и технологий обучения. Для реализации компетентного подхода в образовании, и в профессиональном образовании в частности, разрабатываются методические, дидактические и другие компоненты, внедряются определенные педагогические технологии, направленные на достижение единой цели образования, а именно готовности специалиста к трудовой деятельности в условиях современной социально-экономической ситуации. Доминирование

в процессе обучения развития профессиональных компетенций также определяет востребованность максимального использования возможностей образовательной среды, а именно ее развивающего потенциала. Подобная ситуация оправдана ориентацией профессионального образовательного учреждения на подготовку квалифицированных и подготовленных кадров. Акцентирование внимания в основном на профессиональных компетенциях не всегда позволяет в достаточной мере воздействовать на развитие общих компетенций, что может привести к определенным трудностям в процессе профессиональной адаптации и профессионализации личности будущего специалиста в целом. Проблему формирования общих компетенций выпускников возможно решить с использованием образовательных ресурсов, к которым также можно отнести образовательную среду.

Гипотеза была подтверждена. Исследование уровня профессиональной компетенции и уровня профессионального и личностного развития будущих бакалавров педагогики в будущей профессиональной деятельности показало что предлагаемые управленческо-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих бакалавров педагогики (выявление межпредметных связей; построение модели межпредметной интеграции; корректировка учебного плана и рабочих программ; создание дидактического комплекса; максимальное привлечение к профессионально-практической деятельности) способствуют их профессиональному и личностному развитию, было отмечено повышение общей академической успеваемости, отмечено повышение учебной успешности, развитие основных профессиональных компетенций, проявляющихся в результатах индивидуального анкетирования студентов, было отмечено повышение мотивации к профессиональному успеху. По итогам исследования был отмечен достаточно высокий уровень профессиональной компетенции студентов, принимавших участие в эксперименте, а также выявлен достаточно высокий уровень педагогической рефлексии.

## Список литературы

1. Антонова, А.В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя истории: теоретические и практические аспекты / А.В. Антонова // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – 266 с.
2. Бадашкеев, М.В. Модель психологической компетентности будущих педагогов / М.В. Бадашкеев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г. Березовский. Екатеринбург. 2021. – 266 с.
3. Бадашкеев, М.В. Особенности развития личности будущего педагога средствами психолого-педагогической подготовки: монография / М.В. Бадашкеев. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2020. – 227 с.
4. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2020. – 114 с.
5. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2023. – № 7. – С. 91-98.
6. Бобко, Л.А. Необходимость и условия внедрения компетентностного подхода в современном образовании / Л.А. Бобко // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по



материалам Всероссийской научно-практической конференции г.Березовский. Екатеринбург, 2021. – 266 с.

7. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от цели к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2020. – № 10. – С. 9-14.

8. Болтенков, Н.В. Формирование готовности учителя к профессиональной деятельности. / Н.В. Болтенков // Педагогическое образование и наука. 2020. № 2. С. 87–90.

9. Боровкова, Т.И. Формирование педагогической позиции будущего преподавателя высшей школы / Т.И. Боровкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 37. – С. 116-129

10. Вознюк, А.В. Уровень сформированности профессиональных умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций, управляющих педагогическими работниками / А.В. Вознюк // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024 – 146 с.

11. Воробьева, И.В. Развивающая образовательная среда как один из факторов развития общих компетенций / И.В. Воробьева, М.Р. Якишева // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции г.Березовский. Екатеринбург, 2021. – 266 с.

12. Воробьева, О.В. Формирование профессиональной компетентности у будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде / О.В. Воробьев // Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования. Сборник статей по материалам

Всероссийской научно-практической конференции г.Березовский. Екатеринбург, 2021. – 266 с.

13. Гаранина, Р.М. Об актуальности исследования организации самостоятельной работы студентов / Р.М. Гаранина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования. Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – 146 с.

14. Горунов, С.Н. Условия развития профессиональной компетентности будущего преподавателя экономических дисциплин / С.Н. Горунов // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: тез. докладов VIII межрегиональной науч.-прак. конф. молодых ученых и специалистов 22-23 апреля 2022 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – С. 91-95.

15. Давыдов, Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.Д. Давыдов. – М., 2020. – 26 с.

16. Двумичанская, Н.Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования / Н.Н. Двумичанская // Наука и образование: электронный ресурс. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>.

17. Евстигнеев-Беляков, А.Ф. Подготовка преподавателей специальных дисциплин к повышению уровня компетентности / А.Ф. Евстигнеев-Беляков // Педагогические технологии. – 2019. – № 9. – С. 13-15.

18. Ефанов, А.В. Профессиональная компетентность специалиста как фактор повышения конкурентоспособности предприятия / А.В. Ефанов, Э.Г. Салыхова // Конкурентоспособность территорий и предприятий - стратегия экономического развития страны: Тез. докладов V Всерос. форума молодых

ученых и студентов 23-25 апреля 2022 г. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – С. 180-181.

19. Затеева, Т.Г. Формирование управленческих навыков у студентов педагогического вуза / Т.Г. Затеева // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – 146 с.

20. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2020. – 42 с.

21. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2022. – 101 с.

22. Игнатьева, И.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / И.Ю. Игнатьева. – В.Новгород: МарТ, 2020. – 280 с.

23. Калашникова, М.Б. Формирование психологической компетентности педагога / М.Б. Калашникова // Педагогика. – 2020. – № 2. – С. 7.

24. Качалов, А.В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А.В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2020. – № 2. – С. 212-217.

25. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Е.Я. Коган. – Самара: Профи, 2021. – 240 с.

26. Круглова, Л.Ю. Модернизация профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования на основе интегративно-

развивающего подхода: моногр. / Л.Ю. Круглова. – М.: Полицентр, 2020. – 321 с.

27. Куклина, А.И. Об одном из аспектов непрерывного образования как неперемного условия формирования профессиональной компетенции / А.И. Куклина // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – 146 с.

28. Кучугурова, Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н.Д. Кучугурова // Проблемы и перспективы. – 2023. – 77 с.

29. Лунев, А.П. Инновационное развитие регионов – зарубежный опыт (организационные и экономические механизмы) / А.П. Лунев, И.Ю. Петрова. – Астрахань: Астраханский университет, 2022. – 366 с.

30. Маскин, В.В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: практ. пособие / В.В. Маскин, А.А. Петренко, Т.К. Меркулова. – М.: АРКТИ, 2022. – 99 с.

31. Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2022 г.). – М.: Буки-Веди, 2022. – 26 с.

32. Наин, А.А. Формирование профессиональной компетентности студентов в образовательном процессе физкультурного вуза / А.А. Наин, А.Я. Наин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2020. – № 15. – С. 142-149.

33. Найн, А.Я. Профессиональная жизнедеятельность педагога: выбор стратегии. Научно-методическое пособие / А.Я. Найн, З.М. Уметбаев. – Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2019. – 235 с.

34. Образцов, П.И. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2023. – № 3. – С. 225-233.
35. Павлова, Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога / Л.Н. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – 278 с.
36. Павлова, Т.Л. Компетентностный подход как основа развития профессиональной мобильности. / Т.Л. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – 278 с.
37. Патрахина, Т.Н. Менеджмент в образовании / Т.Н. Патрахина. – Нижневартовск: МарТ, 2021. – 123 с.
38. Петрова, И.Ю. Интернационализация образования в России, вклад программы Tempus: мат-лы науч.-практ. конф. / И.Ю. Петрова. – Астрахань: Астраханский университет, 2022. – 112 с.
39. Пикалов, Б.Х. Роль самостоятельной учебной деятельности в формировании профессиональной компетентности бакалавра педагогики / Б.Х. Пикалов: электронный ресурс. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/2\\_KAND\\_2024/Pedagogica/2\\_156313.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_KAND_2024/Pedagogica/2_156313.doc.htm).
40. Рысева, Ю.В. Сущность профессионального труда начинающего учителя образовательной школы. / Ю.В. Рысева, М.М. Калашникова, Э.А. Абдрашитова // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – 146 с.
41. Синкина, Е.А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза / Е.А. Синкина: электронный ресурс. – Режим доступа: [http://vestnik.pstu.ru/\\_engine/get\\_file](http://vestnik.pstu.ru/_engine/get_file).

42. Телегина, И.С. Производственная практика как средство повышения профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы региональной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 21 марта 2021 г.) / И.С. Телегина. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2021. – 115 с.
43. Телегина, И.С. Система подготовки будущих специалистов дошкольного образования / И.С. Телегина // Производственная практика как средство повышения профессиональной компетентности будущего специалиста: материалы региональной научно-практической конференции (г.Нижневартовск, 21 марта 2021 г.). – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2021. – С. 19-21.
44. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2020. – № 2. – С. 58-64.
45. Чапская, Я.М. Опыт работы по привлечению студентов к социальному проектированию в процессе профессиональной подготовки / Я.М. Чапская, Н.Н. Битюцкая // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования Материалы международной научно-практической конференции. – Пенза: Социосфера, 2024. – 146 с.
46. Чудина, Е.Е. Становление профессионально-личностного саморазвития, будущего учителя в вузе / Е.Е. Чудина // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2021. – № 3. – 278 с.
47. Шинилта, Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете: монография / Л.А. Шинилта. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. – 293 с.
48. Эшби, Р.В. Дополнительное образование студентов как основы развития компетентности: тез. докл. Всерос. конф. / Р.В. Эшби. – М.: Изд-во МГАИ, 2019. – 116 с.

## Приложения