

ЕЛИЗАРОВА ЕКАТЕРИНА ЮРЬЕВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА**

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

профессор

Перевощикова Елена Николаевна

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	
ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ	
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ	
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	18
1.1. Тенденции и ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях высшего педагогического образования.....	18
1.2. Нормативные основы развития нового профессионализма в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.....	34
1.3. Анализ научных подходов к определению сущности междисциплинарного подхода к построению системы условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущего педагога в вузе.....	51
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	73
ГЛАВА II. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ	
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ	
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО	
ПОДХОДА	78
2.1. Концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.....	78
2.2. Система профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.....	95
2.3. Методика оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе	121
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	134

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	
ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И	
ОЦЕНКИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ	
ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	139
3.1. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию и	
оценке общепрофессиональных компетенций будущих педагогов:	
констатирующий этап.....	139
3.2. Внедрение профессионально-педагогических условий формирования и	
оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на	
основе междисциплинарного подхода: поисково-формирующий этап.....	148
3.3. Характеристика совокупности результатов опытно-экспериментальной	
работы и оценка эффективности разработанной концептуальной модели	
формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих	
педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.....	160
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.....	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	176
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	180
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	181
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	209
Приложение 1. Основа для проектирования навигатора по освоению	
дисциплины «Образовательные технологии в обучении математике».....	209
Приложение 2. Пример конструирования оценочного средства на основе	
инвариантной формы его представления по ОПК-9.....	214
Приложение 3. Индикаторы достижения общепрофессиональных	
компетенций будущих педагогов.....	220
Приложение 4. Формы, методы, средства и приемы формирования и оценки	
общепрофессиональных компетенций будущих педагогов.....	227

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется необходимостью кардинальной перестройки практики современного образования в направлении подготовки педагога-профессионала, способного проектировать ситуации развития для своих учеников средствами своей профессии. Предлагаемая тема научного исследования представляется научно обоснованной, теоретически оправданной и актуальной по целому ряду взаимообусловленных аспектов.

Первый аспект актуальности имеет, с одной стороны, социальный и нормативно-доктринальный характер, связанный с требованиями к качеству подготовки будущих педагогов, зафиксированными в документах: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года». С другой стороны, он связан с особой ролью педагога в современном образовании, определяющего способы и качество формирования целостной системы знаний и смысложизненных ориентаций обучающихся (Б.Г. Ананьев, Р.М. Асадуллин, А.Г. Асмолов, А.А. Вербицкий, В.В. Рубцов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, К.Д. Ушинский и др.)

Второй аспект актуальности обусловлен необходимостью применения научного подхода к разработке системы профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе и созданию комплекса условий формирования и оценки их общепрофессиональных компетенций. Избранная междисциплинарная методология предопределила системный характер научного исследования, позволила выявить теоретические основы построения моделей профессиональной подготовки педагогов, заложенные в трудах ученых по методологии и теории профессионального образования (С.Я. Батышев, В.И. Блинов, Э.Ф. Зеер, Г.А. Игнатьева, Н.В. Кузьмина, С.М. Маркова, А.М. Новиков, Ф.В. Повshedная, Е.И. Сахарчук, В.А. Слостенин, И.П. Смирнов и др.), развитые в контексте современных исследований ведущих проблем применения цифровых технологий в образовании (М.Е. Вайндорф-Сысоева, О.А. Козлов, Г.А. Кручинина, И.В. Роберт, Э.К. Самерханова, Е.Н. Снопкова,

Л.Н. Харченко и др.) и проектирования образовательных программ в рамках подготовки педагогов новой формации (М.Л. Груздева, М.В. Лагунова, Т.В. Ледовская, В.В. Николина, Г.А. Папуткова, Е.Н. Перевошикова, А.А. Толстенева и др.).

В этой группе выделяются работы, направленные на исследование вопросов разработки педагогических условий формирования и оценивания различных видов компетенций педагогов и построения профессиональной подготовки с применением цифровых технологий: Э.С. Бабаева (2019); Т.В. Беленко (2020); М.Е. Вайндорф-Сысоева (2019); В.А. Дегальцева (2018), Е.В. Лапина (2020); Т.С. Моспан (2020); М.А. Панюшкина (2019); О.А. Тамочкина (2021), которые существенно дополнили методологическую базу нашего исследования.

Третий аспект заключается в обосновании значимости результатов исследования для преобразования и построения современной образовательной практики. Анализ деятельности вузов показал, что накоплен достаточный опыт реализации универсальной, общепрофессиональной и специальной моделей подготовки будущих педагогов. В ходе рассмотрения практической проблематики исследования удалось установить, что в практике высшего педагогического образования наибольшее распространение получили модели: школьно-университетского партнерства с последовательной и параллельной линиями подготовки (А.А. Марголис); двухуровневая система подготовки с применением технологий смежных областей (И.М. Реморенко); формирования компетенций на основе культурологического (Ю.А. Кустов) и ситуационно-контекстного (М.Д. Ильязова) подходов, системно- и кластерно-модульной подготовки (Е.А. Алисов, А.Г. Бермус).

Анализ исследований ученых, а также практики современного образования, показал значимость формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки и выявил социальный заказ на формирование нового педагогического профессионализма. В то же время нами установлена недостаточная разработанность условий и механизмов для системных преобразований профессионально-педагогической деятельности в контексте междисциплинарного принципа к построению непротиворечивого единства системы знаний разных учебно-предметных дисциплин программы профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Состояние разработанности проблемы исследования. Междисциплинарная методология исследования процессов формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в условиях высшего образования предопределяет системный характер его анализа. Все многообразие публикаций, позволивших в целом оценить качество поставленных исследовательских задач и выстроить концептуальную модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций, можно структурировать по признакам и группам.

Первая группа работ посвящена исследованию в области разработки и внедрения единых подходов к подготовке будущих учителей как открытой системы на основе междисциплинарных связей (С.Н. Девяткина, О.Л. Жук, Н.В. Знаенко, Т.В. Крепс, И.В. Лысак, С.Г. Макеева, Г.И. Петрова, А.А. Попов, Н.В. Попова, М.Ю. Прахова, А.А. Федоров, Н.В. Чекалева, И.М. Швец, Л.А. Шестакова, Р.А. Яфизова). Значимым вкладом в развитие базовых прикладных исследований в сфере формирования и оценки компетенций будущих педагогов являются труды В.С. Аванесова, Л.В. Алиевой, Т.В. Макеевой, О.И. Ребрина, А.А. Шехонина.

Вторую группу работ составляют исследования, раскрывающие теоретические основы разработки условий и механизмов формирования общепрофессиональных компетенций с позиций: системного (В.Г. Иванов, А.С. Косогова, Ю.А. Кустов); деятельностного (А.В. Иванова, Ф.Г. Ялалов); проектного (Г.Л. Ильин, О.Г. Прикот, И.А. Колесникова); контекстного (А.А. Вербицкий, И.В. Ижденева, О.С. Тоистева); компетентностного (Л.В. Алиева, Г.Ю. Беляев, М.Д. Ильязова, И.М. Реморенко, Ю.В. Слесарев, И.М. Тарасова, И.Д. Фруммин) подходов.

Третью группу работ, ставших базовыми для понимания системы оценивания качества подготовки педагогов, составляют исследования психолого-педагогических основ построения системы контроля и оценки (В.С. Аванесов, Н.П. Ансимова, Л.В. Байбородова, Н. Ф. Ефремова); применения критериального подхода к оцениванию сформированности компетенций будущих педагогов (В.А. Дегальцева, С.Г. Макеева, Е.Н. Перевощикова, З.В. Якимова); разработки методик оценки в рамках уровневого подхода (Б. Блум, В.П. Беспалько, Т.В. Макеева, А.А. Шехонин), позволившие выявить особенности использования различных видов оценивания.

Несмотря на неоспоримую теоретическую значимость и практическую направленность названных исследований, необходимо отметить, что в указанных работах недостаточно обоснованы способы и условия использования междисциплинарного подхода к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе. Преобладающий локальный характер форм, методов и приемов профессиональной подготовки не учитывает междисциплинарный потенциал содержания соответствующих программ. Как следствие, остается мало разработанной проблема комплексной оценки общепрофессиональных компетенций выпускников.

Проведённый анализ научной литературы и образовательной практики профессиональной подготовки педагогов в вузе позволил выделить три группы противоречий:

– *социально-педагогического уровня*: между необходимостью решения обозначенных в социальном заказе системе педагогического образования задач по обеспечению единых подходов к повышению качества предметной, методической и психолого-педагогической подготовки педагогов новой формации и недостаточной теоретико-методологической обоснованностью их решения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе;

– *научно-педагогического уровня*: между повышением роли междисциплинарного подхода в педагогической науке как ответа на вызовы социально-культурной и образовательной ситуации и недостаточной изученностью его применения в качестве системообразующей методологии формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе;

– *научно-методического уровня*: между современными требованиями к качеству формирования нового педагогического профессионализма и неразработанностью профессионально-педагогических условий, устанавливающих зависимость качества профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе от способа взаимосвязи процесса формирования общепрофессиональных компетенций и методики оценивания результатов подготовки.

Выявленные противоречия обусловили **проблему исследования**: как с позиций междисциплинарного подхода разработать концептуальную модель формиро-

вания и оценки общепрофессиональных компетенций и внедрить ее в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе?

Поиск путей оптимального решения поставленной проблемы обусловил **тему научного исследования**: «Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода».

Область научного исследования охватывает следующие направления работы согласно паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: п.4 «Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции»; п.14 «Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования»; п.17 «Подготовка специалистов в высших учебных заведениях. Направления развития классического университетского и профильного высшего образования».

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе.

Предмет исследования: формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.

Цель исследования:

– *в теоретическом плане*: обосновать необходимость применения междисциплинарного подхода к профессиональной подготовке в вузе и разработать концептуальную модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов;

– *в практическом плане*: разработать систему профессионально-педагогических условий формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, методику их оценивания и экспериментально проверить эффективность разработанной системы формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что эффективность формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе будет обеспечена, если:

– в качестве теоретико-методологической основы выступит междисциплинарная методология, интегрирующая научные подходы: системный, деятельностный, проектный, компетентностный, контекстный, уровневый и критериальный;

– концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов будет представлять собой целостную открытую систему, включающую базовые компоненты: концептуально-целевой, структурно-содержательный и оценочно-результатирующий – и согласованную со структурой профессионально-педагогической деятельности;

– будет определена система профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, включающая следующие базовые группы: организационно-методические, содержательно-деятельностные, технологически-инструментальные;

– в ходе экспериментального исследования будет установлена закономерная взаимосвязь между способами формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов и применяемой методикой оценки соответствующих результатов профессиональной подготовки в вузе;

– в качестве инструмента оценки сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов будет применен комплекс оценочных средств, построенных на основе контекстного, уровневого и критериального подходов, позволяющих одновременно устанавливать уровни и динамику достижения результатов.

Задачи исследования, отражающие этапы реализации цели в полном соответствии с гипотезой, объектом и предметом исследования:

1. Выявить теоретико-методологические основы формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

2. Разработать концептуальную модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, согласованную со структурой профессионально-педагогической деятельности.

3. Построить систему профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе

междисциплинарного подхода и обосновать закономерность о связи содержания общепрофессиональных компетенций и применяемых методов их освоения.

4. Разработать методику оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, ориентированную на определение динамики образовательных результатов.

5. Экспериментально проверить и выявить эффективность разработанной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.

Методологическая основа исследования образована междисциплинарной методологией, включающей общенаучный уровень, представленный системным подходом как базовым науковедческим основанием; конкретно-научный уровень, объединяющий в себе деятельностный, проектный, компетентностный подходы; технологический уровень, интегрирующий уровневый, контекстный, критериальный подходы, а также педагогический эксперимент.

Теоретические основы исследования. В качестве теоретической основы использованы следующие идеи, положения и принципы:

– системного подхода, с позиции которого формирование и оценка общепрофессиональных компетенций рассматривается как подсистема целостной педагогической системы профессиональной подготовки будущего педагога в вузе, образованная иерархически соподчинённой целостностью взаимосвязанных компонентов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, В.А. Сластёнин, Э.Г. Юдин и др.);

– деятельностного подхода, позволившего выделить компоненты модели и профессионально-педагогические условия ее реализации в процессе формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.С. Лазарев, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин и др.);

– компетентностного подхода, определяющего требования к содержанию и способам организации процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в условиях профессиональной педагогической подготовки (И.В. Байденко, И.А. Зимняя, И.В. Ильина, А.Г. Каспржак, Э.Ф. Шарипова, Л.В. Шкерина и др.);

– контекстного подхода, на основании которого разработаны контекстно ориентированные, профессионально ориентированные задания для формирования и оценки общепрофессиональных компетенций (А.А. Вербицкий, Д.М. Воронин, С.Н. Девяткина, О.Л. Жук, О.С. Тоистева и др.);

– проектного подхода, обеспечивающего возможность единой межфункциональной интеграции преподавателей в рамках программы профессиональной подготовки будущих педагогов (Э.Ф. Зеер, И.А. Колесникова, О.Г. Прикот и др.);

– критериального и уровневого подходов, на основании которых определены критерии оценки и уровни освоения общепрофессиональных компетенций (В.С. Аванесов, Н.Ф. Ефремова, Е.В. Караваева, Л.В. Кочетова, И.И. Мезенцева, Н.М. Полевая, Е.Н. Перевощикова, М.Б. Чельшкова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс **методов исследования**, включая *теоретические*: анализ нормативно-методических документов, психолого-педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация, моделирование; *эмпирические*: анкетирование, беседа, наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); *статистические*: параметрические, непараметрические.

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина». В эксперименте приняли участие 180 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Основные этапы исследования. В работе обобщены результаты исследования, проведенного в четыре этапа с 2017 г. по 2023 г.

Первый этап (2017 г. – 2018 г.) – *аналитический*. Осуществлялся анализ нормативных документов, научной литературы, основных направлений развития профессионального педагогического образования, изучался опыт подготовки будущих педагогов, обосновывалась актуальность, уточнялся понятийный аппарат исследо-

вания, формулировалась проблема, цель, гипотеза и задачи исследования, определялись его методологические и теоретические основы.

Второй этап (2018 г. – 2019 г.) – *проектировочный*. Определялась теоретическая позиция разработки модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода, выявлялись и обосновывались профессионально-педагогические условия их реализации в процесс профессиональной подготовки, осуществлялось методическое обеспечение формирования общепрофессиональных компетенций и построение оценочных средств.

Третий этап (2019 г. – 2022 г.) – *опытно-экспериментальный*. Осуществлялась опытно-экспериментальная работа по реализации разработанных модели и профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, внедрялась методика оценки образовательных результатов профессиональной подготовки.

Четвёртый этап (2022 г. – 2023 г.) – *заключительно-обобщающий*. Фиксировались результаты сформированности общепрофессиональных компетенций, выполнялась их статистическая обработка и сравнительный анализ, систематизация, обработка и оформление текста диссертации и автореферата.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

– предложена уровневая интегративная структура междисциплинарной методологии формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в рамках профессиональной подготовки в вузе;

– разработана концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, которая включает базовые компоненты: концептуально-целевой, структурно-содержательный и оценочно-результатирующий, согласованные со структурой профессионально-педагогической деятельности;

– выявлена структурно-содержательная логика проектирования процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, демонстрирующая согласованность учебно-ориентированной и социально ориентированной групп общепрофессиональных компетенций, содержательных модулей (предметно-методиче-

ского и психолого-педагогического), проектных форматов профессиональной деятельности (учебно-исследовательский, учебно-методический, социально-педагогический, социально-коммуникативный) и организационных форм освоения содержания;

– уточнено содержание понятия «профессионально-педагогические условия», и на основе междисциплинарного подхода обоснована закономерность о связи качества сформированности общепрофессиональных компетенций и характера применяемых методов и средств их формирования и оценки качества сформированности общепрофессиональных компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе;

– предложена методика конструирования оценочных средств и организации процедуры оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, позволяющая одновременно устанавливать уровни и динамику достижения соответствующей группы результатов профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость исследования заключается:

– в развитии понимания междисциплинарного подхода как взаимообусловленной и уровневой системы интеграции идей, положений и принципов разных науковедческих подходов к построению процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе;

– в определении структуры общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, состоящей из учебно-ориентированной и социально ориентированной групп компетенций, каждая из которых представлена когнитивным, деятельностным и ценностным диагностируемыми параметрами;

– в расширении теоретических представлений о способах формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе за счет реализации принципа практической и профессиональной направленности образовательного процесса по освоению модульного содержания и вовлечения обучающихся в решение контекстных задач в рамках учебно-исследовательских, учебно-методических, социально-педагогических, социально-коммуникативных проектов и модулей.

Практическая значимость исследования:

– в образовательную практику ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный

педагогический университет им. К. Минина» внедрена модель профессиональной подготовки будущих педагогов, обеспеченная системой профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций;

– разработаны методические рекомендации для преподавателей по формированию и созданию оценочных средств по группам образовательных результатов и вовлечению обучающихся в постановку и решение междисциплинарных, профессионально ориентированных и проектных задач в рамках освоения модульного содержания обучения и организации образовательной практики в вузе;

– создано научно-методическое обеспечение формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, представленное навигатором по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике», электронным тематическим портфолио и пакетом тестовых и контекстных заданий, включенных в фонд оценочных средств для итогового государственного экзамена по направлению «Педагогическое образование».

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода означает построение непротиворечивого единства системы знаний разных предметных дисциплин и модулей, кооперацию различных научных областей и объединение подходов, закономерностей и принципов проектирования содержания программы профессиональной подготовки, методов и форм ее освоения. Уровневая интегративная структура междисциплинарной методология построения концептуальной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций образована общенаучным уровнем, представленным системным подходом как базовым науковедческим основанием; конкретно-научным уровнем, объединяющим в себе деятельностный, проектный, компетентностный подходы; технологическим уровнем, включающим уровневый, контекстный, критериальный подходы.

2. Концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов представляет собой целостную открытую си-

стему, включающую концептуально-целевой, структурно-содержательный, оценочно-результатирующий компоненты, согласованные со структурой профессионально-педагогической деятельности; базирующуюся на принципах моделирования в профессиональном образовании и дидактических принципах построения содержания и процесса профессиональной подготовки. Определена следующая логика проектирования процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущего педагога по двум структурно-содержательным линиям: учебно-ориентированные общепрофессиональные компетенции – предметно-методические модули – учебно-исследовательские, учебно-методические проекты; социально ориентированные общепрофессиональные компетенции – психолого-педагогический модуль – социально-педагогические, социально-коммуникативные проекты.

3. Система профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов включает: организационно-методические условия, представленные способами и средствами сопровождения процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций; содержательно-деятельностные условия, характеризующие процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода; технологически-инструментальные условия, позволяющие разработать информационно-методическое обеспечение образовательной и оценочной деятельности. В ходе построения системы профессионально-педагогических условий были установлены объективные, повторяющиеся и существенные связи между компонентами профессиональной подготовки, условиями и результатами процесса обучения будущих педагогов в вузе.

4. Методика оценки эффективности сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, как социально значимого качества их профессиональной подготовки в вузе, включает диагностируемые параметры: когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты по каждой общепрофессиональной компетенции, индикаторы достижения компетенции, а также уровни достижения: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый. В структуру методики входят нормативно-целевой блок, определяющий цели контроля и

оценки сформированности общепрофессиональных компетенций, организационно-методический блок, регламентирующий применение оценочных средств на текущем, промежуточном и итоговом этапах аттестации обучающихся, результативный блок, характеризующий способы определения соответствия достигнутых и планируемых результатов и их интерпретации.

5. Эффективность разработанной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе установлена в процессе экспериментальной работы по следующим параметрам: концептуальность, актуальность и реалистичность построенной модели. Полученные в ходе педагогического эксперимента значимые положительные изменения в уровнях сформированности общепрофессиональных компетенций у студентов экспериментальной группы позволили выявить закономерность о связи качества педагогической подготовки обучающихся и характера применяемых методов, приемов и средств организации образовательного процесса.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается теоретической обоснованностью разработки модели на основе применения уровневой интегративной междисциплинарной методологии; подтверждается созданием эффективной системы формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе, внедрением и апробацией разработанной модели, механизмов и методики оценки качества сформированности общепрофессиональных компетенций; репрезентативностью и статистической значимостью опытных данных эксперимента, сочетанием количественного и качественного анализа его результатов.

Личное участие автора состоит в анализе степени разработанности проблемы; в теоретическом обосновании методологических основ концептуальной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода; в разработке системы профессионально-педагогических условий и ее апробации в рамках подготовки будущих педагогов в вузе; в конструировании оценочных средств и методики оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов и их апробации в рамках научного проекта № НИОКТР 121102000072-8, № ИКРБС 730000Ф.99.1.БВ10АА

00006/1 «Модель независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов» (2020 – 2022 гг.); в анализе, статистической обработке и интерпретации результатов опытно-экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов. Основные результаты исследования отражены в 16 публикациях автора, включая 9 статей в научных журналах из перечня ВАК МНиВО, 3 статьи, индексируемые в SCOPUS и Web of Science, учебно-методическое пособие и 3 научные статьи, опубликованные в других изданиях.

Результаты научного исследования в рамках разработки модели независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов апробированы в ФГАОУ ВО «Алтайский государственный университет», Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова». Основные положения и результаты исследования были представлены на международных конференциях г. Чебоксары (2018, 2019, 2020), г. Елец (2019), г. Нижний Новгород (2019, 2021), г. Казань (2022) и др.

Результаты исследования получили внедрение в процесс организации учебной и производственной практик в рамках школьно-университетского партнерства Мининского университета и образовательных организаций г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области; использованы при апробации учебно-методических материалов в рамках государственного задания «Модель независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов» (2020-2022 гг.) и участия в профессиональном конкурсе («Профессиональный маршрут», 2019 г.; финалист международного конкурса педагогического мастерства «Учительская онлайн-лаборатория», 2020 г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, которые включают 9 параграфов, заключения, списка использованной литературы (206 источников) и приложения. Текст диссертации содержит 17 таблиц и 13 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

1.1. Тенденции и ценностно-целевые ориентиры профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях высшего педагогического образования

Развитие в Российской Федерации современного высшего педагогического образования в настоящее время осуществляется в условиях доминирования тенденций сохранения и модернизации приоритетных сегментов отраслей экономики, частичной локализации производств с целью повышения адаптивности экономики, ее устойчивости к внешним воздействиям и изменениям. Эти обстоятельства усиливают остроту проблемы подготовки будущего педагога в условиях внутригосударственной локализации. Различные пути ее решения заложены в иницилируемых Правительством России национальных проектах.

Определяя тенденции в качестве направлений развития современного образования, характеризующих его проективное и прогностическое состояние в ситуации социокультурного ответственного действия, попытаемся охарактеризовать объект нашего исследования в контексте изменения ценностных ориентиров современной системы образования в целом.

Система высшего педагогического образования занимает особое место в системе непрерывного профессионального образования, призванная осуществлять подготовку научных и научно-педагогических кадров нового поколения. Перед системой высшего педагогического образования поставлена задача не столько на качественное функционирование, сколько на непрерывное и опережающее развитие, решать не ретрансляционные, а научно-исследовательские, прогностические и проектировочные задачи трансформации системы в рамках определенных содержательных и ценностно-целевых ориентиров, к числу которых следует отнести:

– стратегические ориентиры: обеспечение мировоззренческого и технологического суверенитета страны, включая традиционные ценности, культуру, патриотизм, историческое самосознание;

– непрерывность профессионального развития, определение роли и специфики педагогического образования в развитии личности и современные методические, управленческие решения в системе образования;

– внедрение междисциплинарной методологии и единых научных подходов к подготовке будущих педагогов, включая принципы открытости и независимости оценки качества их подготовки, обеспечивая формирование нового самосознания подрастающего поколения и развитие нового педагогического профессионализма;

– обновление содержания и форм подготовки и повышения квалификации, включая разработку основных профессиональных образовательных программ, актуальных моделей и проектных форматов качества подготовки будущих педагогов в условиях новой инфраструктуры;

– повышение роли цифровой трансформации образовательных систем: совершенствование технологических ресурсов и инструментов для реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», Указа Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года» [70, 129, 169].

Совершенствование содержания образования и воспитания за счет «обновления нормативных и методических документов, определяющих содержание образования, внедрения новых методик и технологий преподавания» является одной из главных задач национального проекта «Образование» [101]. Созданию цифровых сред и условий функционирования образовательного процесса, обеспечению доступности цифровых ресурсов посвящен федеральный проект «Цифровая образовательная среда», реализуемый в рамках государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 377 [103]. Изменение системы педагогического образования, создание единой

образовательной среды, позволяющей готовить молодых педагогов, применяющих в своей работе междисциплинарные знания, является главным приоритетом комплексной программы по модернизации и стратегическому развитию педагогических вузов «Учитель будущего поколения России» [102]. Национальный проект «Наука и университеты» ставит своей целью создание национально ориентированной системы «воспитания новых исследователей», подготовки научных и научно-педагогических кадров, проецирующих научные и теоретические знания на учебный предмет, и подготовки преподавателей, интерпретирующих научные знания для обучающихся разных возрастов [100].

Внедрение национальных проектов в практику высшей школы выполняет, по мнению многих ученых (Р.М. Асадуллин, А.Г. Бермус, И.В. Блауберг, В.И. Блинов, Г.А. Игнатъева, Г.Л. Ильин, М.В. Лагунова, Л.В. Львов, Н.Н. Нечаев, А.А. Попов, О.Г. Прикот, И.М. Реморенко, Е.И. Сахарчук, А.А. Федоров, И.Д. Фрумин и др.), стимулирующую функцию, раскрывающуюся через создание условий для укрепления современной образовательной системы с позиции теории и развития инициатив и инноваций, с позиции практики конвергентного образования [10, 20, 24, 56, 58, 81, 90, 105, 126, 136, 143, 150, 175, 176].

Требования государственной политики в области высшего педагогического образования содержатся в ряде нормативных документов:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [173].

2. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года от 26.12. 2017 г. № 1642 (с изм. от 26.09.2022 г.) [129].

3. Приказ Минобрнауки «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 06.04.2021 № 245[132].

Целевыми ориентирами в системе подготовки будущего педагога, согласно представленным документам, являются: обеспечение качественного и открытого

образования; укрепление образовательного пространства страны; развитие образовательного потенциала страны.

Согласно «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», ключевой задачей современного педагогического образования является обеспечение единых подходов к формированию социальной ответственности личности и ценностей педагогического образования [70].

Идея о том, что именно педагог является главным проводником ценностных представлений в обществе, принадлежит К.Д. Ушинскому, который первым в России обозначил необходимость создания системы профессионального педагогического образования и раскрыл роль особой подготовки специалистов в деле воспитания подрастающего поколения [170].

Положения разработанной К.Д. Ушинским педагогической антропологии относительно миссии педагога в обществе и требований к организации его всесторонней подготовки к ее реализации сегодня развиваются в трудах современных ученых, занимающихся проблемами методологии и технологии непрерывного педагогического открытого образования [104, 126].

По мнению философов, социологов, психологов и педагогов Н.П. Ансимовой, В.С. Барулина, Б.С. Гершунского, М.С. Кагана, В.В. Рубцова, Н.А. Рыбаковой, Е.И. Сахарчук, И.В. Черниковой и других, ценности педагогического образования следует рассматривать в трех основных аспектах:

– философском, связанном с понимаем ценности как формы и способа проектирования человеком своих перспективных жизненных устремлений [61]; как идеала, к которому стремится субъект и его ценностно-смысловая ориентация [34, 187];

– социальном, согласно которому педагогическая деятельность может рассматриваться как способ убеждения индивида в преимуществах определенных жизненных целей по сравнению с другими, как механизм, формирующий осмысленность человеческой жизнедеятельности и поведения [17], являющийся важнейшим регулятором социальной жизни человека [145, 146];

– профессионально-педагогическом, интегрирующем в понятие «ценность» в системе педагогического образования две составляющие: индивидуальные цен-

ности педагога как человека и ценности педагогической профессии, носителем которых также является педагог [104, 179].

Ценностные ориентации как продукт интериоризации ценностей, по утверждению Ф.В. Повshedной, представляют собой гибкую форму регуляции поведения и деятельности человека, основанную на саморегуляции и самоорганизации посредством свободного выбора ценностей в процессе самоопределения [121]. Взаимосвязь ценностей и ценностных ориентаций, по мнению В.А. Глуздова, Т.Н. Князевой, В.В. Николиной, раскрывается не только на уровне сознания педагога, но и на уровне его эмоций, мотивов деятельности, в совокупности определяя основные направления и ценностные установки развития современного высшего педагогического образования [35, 107].

Классификация ценностей педагога разнообразна и определяется различными подходами к их трактовке. Так, В.А. Сластенин, определяя ценности как образцы ориентации сознания и поведения педагога, выделяет доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности [155].

Н.П. Ансимова предлагает классифицировать ценности педагога, основываясь на характере их участия в регуляции поведения педагога, выделяя ценности-цели, ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-средства; ценности-предметы и ценности-значения [8, 178].

В контексте нашего исследования мы будем опираться на классификацию, предложенную Е.В. Коротаевой. В соответствии с данной классификацией выделяются профессиональные и личностно-педагогические ценности. Под профессиональными ценностями мы будем понимать те ориентиры, на основе которых педагог выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность, становясь педагогом-профессионалом, способным к саморазвитию в рамках своей профессии и к созданию условий для построения развивающейся практики для обучающихся [71]. Личностно-педагогические ценности – это внутренний эмоционально освоенный регулятор профессиональной деятельности, определяющий отношение к окружающему миру, к самому себе, моделирующий содержание и ха-

ракти выполнения профессиональной деятельности, формирующий мотивы поведения и профессионально значимые качества личности педагога [72]. Выделенные профессиональные и личностно-педагогические ценности раскрывают бинарную структуру ценности, опора на которые позволит обеспечить реализацию ценностно-целевых ориентиров развития высшего педагогического образования [84].

Современный этап развития России характеризуется целенаправленной поддержкой системы образования со стороны государства, затрагивающей содержательные, методологические, технологические аспекты. При этом в приоритете оказывается не готовое знание, а создание условий для его получения, непрерывный профессиональный рост будущих педагогов [163].

Необходимость совершенствования системы подготовки будущих педагогов в Российской Федерации отражена в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года» [70]. Согласно документу, основным требованием к подготовке будущих педагогов является учет компетентностной модели, представленной в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее – ФГОС ВО) при организации процессов обучения, воспитания и развития в вузе, и модели будущей профессии, описанной в виде функций и трудовых действий в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее – Профстандарт); требований к кадровым условиям реализации основных общеобразовательных программ ФГОС общего образования нового поколения [137, 139, 171, 172].

Анализируя ФГОС ВО последнего поколения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» с позиций отражения в нем требований профессионального стандарта, нужно отметить, что соответствие компетенций и трудовых функций будущего педагога представлено в неявном виде. Следовательно, нет внятного представления взаимосвязи между ФГОС ВО и профстандартом в модели будущего педагога и в программе его подготовки в вузе.

Косвенная связь между потребностями общества в педагогических кадрах и традициями педагогического образования находит отражение в требовании практико-ориентированной подготовки будущего педагога. Под практико-ориентированной подготовкой в педагогическом образовании мы будем понимать развернутый во времени и пространстве процесс профессионального самоопределения и саморазвития личности педагога, предполагающий овладение обучающимся определенным уровнем профессиональных и личностных компетенций в процессе его подготовки в вузе [74]. Отметим, что формирование профессиональной направленности будущих педагогов обладает относительной самостоятельностью и самодостаточностью. Конкретные методы, формы и технологии педагогической работы осваиваются студентами в процессе непосредственного взаимодействия с учениками на базе школ во время практики [13,14, 52].

Взаимодействие педагогического вуза и школы имеет ряд преимуществ: создание единого информационного пространства (М.Е. Вайндорф-Сысоева), формирование практического опыта на основе освоения профессиональных действий будущего педагога (С.Д. Резник), формирование познавательной самостоятельности (Н.Н. Нечаев), параллельная и независимая оценка сформированности компетенций студента школой и вузом (А.А. Марголис) и др. [29, 93, 105, 141].

Ряд исследователей высшего педагогического образования (М.В. Лагунова, Л.Н. Харченко, Р.А. Яфизова и др.) считают, что практико-ориентированная подготовка будущего педагога должна осуществляться в процессе его обучения, воспитания и развития в вузе [81, 178, 206]. Она должна строиться на взаимодействии преподавателя и обучаемого на учебном занятии, в процессе анализа практико-ориентированной модели, имитирующей возможные практические ситуации в условиях школы (Л.Е. Солянкина, Ф.Г. Ялалов и др.); на применении контекстно ориентированных задач, кейс-заданий (С.Ю. Попова, В.В. Сериков, О.В. Янущик и др.), электронных образовательных сред, в том числе сред дополненной реальности, и средств информационных технологий, а также ряда других практико-ориентированных технологий [128, 153, 162, 203, 205]. Многократность повторения дей-

ствий при выполнении практико-ориентированных заданий имеет выход на их интериоризацию, позволяя связать практико-ориентированную направленность процесса обучения с личностным развитием будущего педагога как в вузе, так и на практике [160].

Формирование будущего педагога как личности и становления педагога-профессионала новой формации XXI века является неотъемлемым компонентом его профессиональной подготовки в вузе. Данное направление основано на концепции личностного развития (А.Г. Асмолов, В.В. Сериков и др.) [11, 153]. По мнению В.А. Сластенина, в основе обучения будущих педагогов должны лежать субъект-субъектные отношения участников учебно-воспитательного процесса, характеризующиеся включением в процесс педагогического взаимодействия чувств, эмоций, переживаний, личного опыта [155]. Приоритет субъективно-смыслового обучения, по мнению В.И. Блинова, позволяет формировать представления обучаемых с разных сторон [24]. При этом процесс обучения будущего педагога направлен на решение проблем восприятия (способности к познанию), приобретения, обработки, структурирования, хранения, использования информации, развития логического мышления [6]. Это означает, что подготовка будущего педагога осуществляется или должна осуществляться в направлении, связанном с формированием образовательных траекторий, способствующих усилению познавательных интересов и способностей, личностно значимых ценностей и жизненных установок обучаемых.

В современных исследованиях трактовка понятия «профессиональная подготовка» чаще всего представлена следующими определениями:

– как процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности [93];

– как система профессионального обучения, целью которой является ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ [156];

– как система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности [198].

В контексте нашего исследования важна трактовка профессиональной подго-

товки, данная М.Е. Елисеевой, где подчеркивается, что профессиональная подготовка направлена на формирование способов профессиональной деятельности в определённой образовательной среде и предполагает выполнение конкретных трудовых функций и трудовых продуктивных действий. При этом профессиональная подготовка помогает не только адаптации человека, но и способствует включению его в социум и профессиональное развитие [44].

Современное понимание профессиональной подготовки будущего педагога в вузе определяется как целостная система, включающая обучающегося педагогического направления в процесс освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности, направленная на становление субъекта профессионально-педагогической деятельности, формирование субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности и ее результат [51]. При этом результатом профессиональной подготовки в педагогическом вузе является сам педагог, имеющий определенный уровень сформированности компетенций, раскрывающихся через совокупность знаний, умений, навыков, профессионально и личностно значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности [136].

По мнению Е.Ю. Левиной, профессиональная подготовка будущего педагога должна учитывать тот факт, что обучаемый «имеет иные информационные потребности, другие способности к переработке информации, новую культуру и механизмы коммуникаций» по сравнению с предыдущими поколениями [86]. Компетенции молодых специалистов, которые были востребованы несколько лет назад и казались перспективными, например, уверенное пользование компьютером, сейчас являются базовыми [38]. На первое место выступают цифровые ресурсы как совокупность данных, представленных в цифровом формате, т.е. с помощью электронных устройств и средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, электронных ресурсов, изданий, размещаемых на машиночитаемых носителях и/или в сети [143].

Цифровые ресурсы, информационный контент, окружающий современных молодых людей, не вписываются в формат дидактических правил обучения будущих педагогов [68]. В связи с этим к ключевым требованиям в подготовке буду-

щего педагога относят: 1) получение знаний и умений как результата учебной деятельности, в том числе на основе и с применением цифровых ресурсов; 2) включение обучающихся в деятельность по формированию и развитию механизмов познания личности в условиях информационной насыщенности; 3) включение в деятельность по проектированию образовательного продукта как результата теоретического и практического опыта обучающегося, в том числе с применением цифровых ресурсов, и управлению проектами; 4) привитие навыков самостоятельности и стремления к саморазвитию [20, 21, 29, 67, 180].

Видение подготовки будущего педагога через призму культуры как универсального механизма, определяющего и направляющего поведение и деятельность личности, позволяет определить виды деятельности в процессе его обучения, воспитания и развития в вузе. Практическая, социальная, личностно ориентированная деятельность должны быть теми видами деятельности, в ходе выполнения которых у обучаемых формируется цель профессии, выбор образа жизни и поведения, интериоризация личных и общественных ценностей, самовоспитание, смысл и цели образования, стили общения и поведения [178, 183]. Развитие навыков целеполагания в профессиональном становлении будущего педагога, по утверждению В.А. Сластенина, выступает одним из значимых показателей развития субъектности в его профессиональном становлении [156].

Активизация субъектной позиции в подготовке будущего педагога возможна при его мотивированности к выполнению учебно-ориентированной, учебно-профессиональной деятельности, при наличии собственных целей личностного и профессионального развития; при условии принятии им педагогической профессии как приоритетной жизненной сферы, ценности и др. [10, 140].

Опираясь на многочисленные исследования отечественных ученых, мы рассматриваем профессиональную подготовку будущих педагогов в вузе как целостную открытую педагогическую систему, функционирование и развитие которой предполагает создание профессионально-педагогических условий для развития личности будущего педагога на основе овладения им необходимыми для профессионально-педагогической деятельности компетенциями и профессионально значимыми качествами.

Системный подход к организации профессионально-педагогической деятельности позволяет обеспечить построение четкой, логической системы взаимосвязи таких компонентов, как цель и социальный заказ, содержание и результаты, с внешней средой. Вход – это все ресурсы и условия, которые необходимы для протекания процесса изменения, куда относятся программы, кадры, технические средства, где осуществляется диагностика процесса изменения качественных его характеристик. Выход – это результаты образования или конечное состояние системы, где осуществляется диагностика качества их изменения. Социальный заказ, как выраженное в проверяемых (диагностических целевых) показателях (понятиях) качество профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза, выступает наиболее общей стратегической целью образовательной системы.

Таким образом, обращение к процессно-системному подходу позволило нам определить проблему исследования, когда фактический выход системы полностью не соответствовал желаемому, т.е. существующая система уже перестала обеспечивать желаемый выход в новых реалиях социокультурной действительности, требовалось выявленную проблему решать научным методом, обратившись к методологии и теории управления.

В основу профессиональной подготовки будущего педагога должна быть положена идея ее фундаментализации, отражающая глубину и широту философских, общекультурных, общенаучных и специальных знаний, фактов, научных закономерностей каждой учебной дисциплины, поскольку фундаментальные теории сравнительно медленно меняются, то они должны сочетаться с прикладными науками, что отражает условие реализации междисциплинарных связей в процессе подготовки будущих педагогов в вузе [36]. Междисциплинарные связи раскрывают взаимосвязь основных понятий изучаемой отрасли знаний, ее структуру [187].

В таблице 1 представлены определения междисциплинарной связи, сформулированные через разные родовые понятия: процесс, способ, принцип, условия, описывающие различные функциональные особенности данной категории. Указанные определения не содержат механизма образования связей между дисциплинами.

Это послужило основанием для уточнения понятия междисциплинарной связи. Применительно к формированию общепрофессиональных компетенций (далее – ОПК) при изучении различных дисциплин (модулей) под междисциплинарными связями будем понимать связи между дисциплинами, освоение которых направлено на формирование одной и той же компетенции (одних и тех же компетенций). Например, по учебному плану можно выделить наличие междисциплинарной связи между дисциплинами «Проектирование образовательного пространства» и «Общая психология», т.к. в них предусмотрено формирование ОПК-3 и ОПК-4. Следует также учитывать, что существуют различные виды междисциплинарных связей: содержательно-информационные, операционно-деятельностные и организационно-методические [91].

Таблица 1 – Авторские подходы к определению понятия междисциплинарной связи в образовании

№ п/п	Авторы	Определение понятия
1	Ананьев Б.Г.	Интеграция дисциплин на основе дифференцированно-объединенного сопряжения научных знаний, их содержательная антропологизация в формировании и развитии общей теории человекознания [6]
2	Гогоберидзе А.Г.	Отражение объективно существующих межнаучных связей, расширяющих кругозор, обеспечивающих развитие диалектического мышления, формирующих у студентов целостное представление об их будущей профессиональной деятельности и направленных на самообразование будущих педагогов в течение всей жизнедеятельности [37]
3	Зеер Э.Ф.	Способ координации и систематизации учебного материала, формирующий у обучаемых общенаучные (общедисциплинарные) знания, умения, навыки и способы их получения в различных видах профессиональной деятельности и реализующийся через систему нормативных функций и общих методов познания совместными усилиями преподавателей различных предметов [48]
4	Каргина Е.М.	Отношение общности общепрофессиональной и предметной подготовки будущего педагога, построенной на основе интеграции преподавания дисциплин отдельных блоков, в процессе которой у обучаемого формировалась целостная картина образовательной деятельности [64]
5	Книгин А.Н.	Условие совершенствования всего учебного процесса [66]
6	Крепс Т.В.	Педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их органическом единстве [76]

Продолжение таблицы 1

7	Кубасов О.П.	Дидактический принцип обучения будущего педагога, в основе которого лежит объективная диалектика природы и философское понятие «связь», ведущий к формированию у обучаемых в учебном процессе системного знания и целостной научной картины мира и умственных действий, обобщенных навыков и умений в учебно-познавательной деятельности [78]
8	Лысак И.В.	Средство, обеспечивающее взаимную согласованность учебных программ и материалов по разным дисциплинам с целью повышения научного уровня преподавания основ наук, формирования диалектического мировоззрения обучающихся, развития их творческих способностей [89]
9	Львов Л. В., Кадочников А.И.	Процесс координирования, упорядоченности и комбинирования интегрируемых компонентов специальных дисциплин по их содержанию и действиям, выполняемым в процессе обучения, воспитания и развития обучаемых относительно отдельно изучаемой дисциплины [90]
10	Селевко Г.К.	Взаимная согласованность учебных программ, обусловленная содержанием наук и дидактическими целями [152]

С другой стороны, при изучении дисциплины «Проектирование образовательного пространства» запланировано формирование ОПК-7, но в дисциплине «Общая психология» не планируется ее формирование. Значит, между этими дисциплинами междисциплинарной связи нет по отношению к формированию ОПК-7. Такой подход к трактовке понятия «междисциплинарные связи» позволяет опираться на характеристики, сформулированные в исследовании Г.К. Селевко, и рассматривать их как взаимную согласованность учебных программ, обусловленную содержанием наук и дидактическими целями. Представляется, что в описании дидактических целей по дисциплинам, между которыми существует междисциплинарная связь, должны быть отражены цели формирования ОПК-3 и ОПК-4 в рамках пересечения содержательных областей этих дисциплин. Учет междисциплинарных связей как педагогической категории важен при отборе форм и методов реализации образовательного процесса, в осуществлении образовательной, развивающей и воспитывающей функции в их органическом единстве [174]. Важными в осмыслении роли междисциплинарной связи в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов представляются возможности формирования у студентов целостного представления об их будущей учебно-ориентированной и про-

фессиональной деятельности, направленной на самообразование будущих педагогов в течение всей жизнедеятельности [92].

Представленный подход к описанию понятия междисциплинарной связи позволяет: во-первых, выделить группы дисциплин, имеющих такие связи, в том числе по формированию всех ОПК; во-вторых, указать общие свойства, характеризующие выявленные связи; в-третьих, представить связь графически.

На основе функционального состава характеристик междисциплинарных связей проводят их классификацию и выделяют содержательные, операционные, методические и организационные междисциплинарные связи.

Содержательные связи образуются между содержательными линиями дисциплин. Операционные связи определяют взаимосвязь знаний, умений и навыков, формируемых в процессе изучения дисциплин. Методические связи характеризуются многообразием используемых педагогических средств, методов, подходов к обучению, воспитанию и развитию обучаемых. Организационные связи определяются формами, методами, средствами и приемами организации обучения, воспитания и развития будущих педагогов [125].

Анализ междисциплинарных связей по направлению их осуществления позволяет выделить: односторонние, двусторонние и многосторонние связи. По временному признаку могут быть выделены три типа междисциплинарных связей: ретроспективные (прошлые), текущие («горизонтальные»), перспективные («вертикальные», преемственные) [127]. По широте охвата учебного процесса связи делятся на внутридисциплинарные (межаспектные), междисциплинарные и межцикловые. Межцикловые связи образуются между дисциплинами, входящими в разные научные циклы (модули) учебного плана [161].

Признавая большую роль междисциплинарных связей в подготовке обучаемых, Г.И. Петрова, Л.А. Шестакова и другие подчеркивают необходимость установления их наличия, как ключевого условия в педагогическом образовании [119, 193]. При этом, как отмечает Л.А. Шестакова, это не должно быть механическое соединение дисциплин, объединённых компетенцией. Здесь важно «наслоение» со-

держания дисциплин, методов, средств и приемов по формированию общепрофессиональных компетенций, оценки и анализа их сформированности [193]. Следовательно, междисциплинарные связи служат основой для синтеза содержания связанных дисциплин, подходов, методов, приемов и средств обучения, воспитания и развития будущих педагогов в процессе их подготовки как в пределах курса, так и при переходе от одного курса к другому.

Опираясь на характеристику междисциплинарных связей по временному признаку, выделим горизонтальное согласование дисциплин как условие взаимосвязи дисциплин, объединенных в рамках одного курса подготовки обучающихся и имеющих междисциплинарные связи по функциональному составу и направлению их осуществления. Вертикальное согласование дисциплин предполагает выявление связей между дисциплинами в рамках всего периода обучения будущих педагогов. При этом согласование дисциплин должно проявляться не только в порядке их преподавания или изучения обучаемыми, но и в объединении или взаимодополнении содержания связанных дисциплин, в организации учебного процесса и методической работе преподавателя.

Результат обучения будущих педагогов, по мнению ряда исследователей, должен оцениваться по критериям, в основе которых заложены: 1) уровень ценностно-смыслового развития и самоорганизации личности, 2) способность к нравственной саморегуляции поведения [153].

Анализ тенденций развития современного образования позволил нам обобщить результаты поиска теоретико-методологических оснований совершенствования подготовки будущих педагогов и представить современные модели.

Традиционная модель подготовки будущих педагогов. В модели преобладают два полюса: прикладной и академический. Усиление того или иного полюса в традиционной модели приводит к тому, что будущий педагог либо имеет только академическую подготовку, либо уровень этой подготовки недостаточный. Указанная дуполярность модели исключает учет индивидуальности обучаемого, и, как следствие, обучающийся выступает в роли объекта обучающих и воспитательных воздействий и не имеет субъектной позиции [93].

Модель школьно-университетского партнерства [93]. Модель имеет в своей основе сетевую схему взаимодействия школы и вуза. В рамках такого взаимодействия осуществляется подготовка будущего педагога в партнерстве с работодателем, основанном на принципах преемственности, целостности и непрерывности образования [85], включающем трудоустройство будущего педагога и его постдипломное сопровождение в школе [55]. Модель является ярким примером интеграции вузовской и послевузовской подготовки педагога.

А.А. Марголис, выделяет параллельные (конкурентные), последовательные и смешанные модели подготовки будущих педагогов, проводя классификацию с позиций возможных способов организации процесса изучения дисциплин (модулей). Автор видит недостатки указанных моделей, выделяя в них отсутствие гибкости, слабой взаимосвязи предметного и педагогического знания [93].

М.Д. Ильязова предлагает *модель подготовки будущего педагога на основе ситуационно-контекстного подхода*, позволяющего формировать педагога-профессионала на основе его включения в анализ и решение учебно-ориентированных, профессионально ориентированных ситуаций [59].

Исследователи и практики высшего педагогического образования проектируют *двухуровневую систему подготовки* с применением технологий смежных областей [159], *адаптационную модель*, обеспечивающую адаптацию к профессиональной деятельности [83]. Ключевой характеристикой подготовки педагога в рамках данной модели является самореализация личности в профессии, сочетание автономности с командной работой, готовность к инновациям [157].

Различие моделей и подходов к их построению раскрывает тенденцию современного высшего педагогического образования к поиску путей совершенствования подготовки будущих педагогов, к анализу основ проектирования основной профессиональной образовательной программы как вектора развития профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов в вузе.

1.2. Нормативные основы развития нового профессионализма в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе

На современном этапе развития общества сфера образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к проектированию развивающих образовательных ситуаций, к саморазвитию, профессиональному и личностному росту.

Потенциал педагогической профессии заключается в том, что в процессе профессиональной деятельности педагог не только выполняет свои профессиональные задачи, но и осознает, изменяет себя, снимает свои психологические и коммуникативные барьеры, переосмысливает профессиональную деятельность, ищет возможности для развития профессиональных качеств, развивает свой профессионализм.

Профессионализм педагога – это, с одной стороны, интегральная характеристика личности, обеспечивающая эффективность и оптимальность образовательной деятельности [93], с другой – качественная характеристика субъекта деятельности, которая является мерой владения педагогом современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления педагогической деятельности [79].

Первая позиция, характеризующая профессионализм педагога, базируется на мнении ученых (А.В. Лапшовой, И.Ф. Петрова, Н.А. Рыбаковой и других), считающих, что главным системообразующим фактором в педагогическом процессе должна выступать личность педагога, под которой подразумевается человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности [85, 118, 146]. Все качества и свойства человека, которые он приобретает в течение всей жизни в процессе взаимоотношений с другими людьми, характеризуют его как члена общества (сознание, речь, отношение к себе и окружающему миру, социальные функции и роли и др.) [147]. В связи с этим главным целеполагающим принципом функционирования и структурирования педагогического процесса становится принцип развития личности как внутренний детерминированный процесс, который определяется внутренними противоречиями, а также психофизиологическими особенностями. При этом, по мнению В.В. Давыдова, развитие человека детерминировано

социальной ситуацией развития, которая представляет собой «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий» [40]. Развитие человека обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (географической, социальной), воспитания, собственной деятельностью, активностью человека. Эти факторы действуют вместе на сложную структуру развития [6].

Вторая позиция основана на понимании сущности профессионально-педагогической деятельности.

Под профессионально-педагогической деятельностью понимают интегративную деятельность, включающую психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты [51]; однородную по содержанию группу устойчиво повторяющихся видов деятельности, выполнение которых характерно для данной категории профессионально-педагогических работников [136]; деятельность, в процессе осуществления которой формируются личностный стиль деятельности, трудовые умения и навыки, позволяющие осуществлять продвижение личности по уровням педагогического мастерства [153].

Третья позиция объединяет две предыдущие, включая в понятие «профессионализм педагога» две составляющие – личность педагога и его деятельность. Соединение указанных составляющих нашло отражение в определении В.И. Сластенина, который считает, что профессионализм педагога – это система, состоящая из двух подсистем: природных и приобретенных психофизиологических качеств человека и его профессионально-педагогической деятельности – и связывающая качества учителя [155].

К существенным условиям формирования связи личности и профессионально-педагогической деятельности педагога относят развитие субъектных качеств будущего педагога в рамках подготовки в вузе и его предподготовку к реализации педагогической деятельности в школе.

В связи с этим, опираясь на понятие «деятельность», которая рассматривается как система, включающая следующие компоненты: субъект, объект, среда, процесс, результат, – опишем составляющие элементы профессионально-педагогической деятельности [35].

Субъект профессионально-педагогической деятельности – это будущий педагог как носитель общественных знаний и ценностей; объектом профессионально-педагогической деятельности являются участники и средства реализации образовательного процесса (учебная литература, оборудование и т.п.) [51].

Соотношения между субъектом и объектом профессионально-педагогической деятельности проявляются на когнитивном уровне, характеризующемся объемом знаний субъекта-педагога; на практическом уровне, проявляющемся в степени осознания педагогом своих реальных возможностей влияния на объект и совокупности имеющегося арсенала умений и навыков; на эмоциональном уровне, отражающем интерес к взаимодействию с объектом [184]. Указанные соотношения субъекта и объекта позволяют охарактеризовать среду, процесс и результат профессионально-педагогической деятельности.

В формулировках понятий «образовательная среда» можно выделить несколько подходов. Первый подход связан с характеристикой образовательной среды как совокупности условий (И.А. Колесникова, В.М. Полонский, В.В. Сериков и другие). Так, И.А. Колесникова считает, что образовательная среда – это комплекс условий для становления человека в области образования, который сложился в образовательном учреждении [68].

В.М. Полонский трактует понятие образовательной среды как целостность специально организованных педагогических условий развития личности и как систему ключевых факторов, определяющих образование человека [125, с. 49]. Образовательная среда, согласно В.В. Серикову, представляет собой совокупность специально созданных условий погружения обучаемых в специфическую социокультурную атмосферу и направленных на личностно-профессиональное развитие [153]. И.Ю. Степанова считает, что образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, возможностей для ее развития и самореализации [163].

Второй подход связан с представлением образовательной среды как части, компонента образовательного пространства (В.И. Байденко, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской, Т.Н. Щербакова и др.).

Ряд ученых (В.И. Байденко, А.В. Хуторской и др.) трактуют понятие образовательной среды как окружение человека, обеспечивающее его образование и развитие [15, 180]. В.И. Слободчиков определяет образовательную среду как системный продукт взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого обучаемого [158]. А.А. Шехонин трактует понятие образовательной среды как социокультурного пространства, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности [195].

Таким образом, понятие «образовательная среда» имеет в качестве ключевого понятия термины «условия и механизмы» и свойства, характеризующие деятельность субъекта и обеспечивающие его обучение, воспитание и развитие в определенных условиях и механизмах управления, с одной стороны, и определяющие среду как часть образовательного пространства, с другой.

В работах ряда ученых (Н.В. Кузьминой, А.А. Толстеновой, В.Д. Шадрикова и др.) рассматривается понятие профессионально-образовательной среды, применяемой к подготовке будущего педагога в вузе и характеризуемой как система условий, обусловленная стандартами и нормативными документами, регламентирующими профессиональное образование и обеспечивающими профессиональное становление и развитие будущего педагога, а также границы среды может устанавливать сам субъект; ее граничные точки определяются предметными областями [79, 159, 167, 187, 189].

Трактовка профессионально-образовательной среды позволяет охарактеризовать процесс профессионально-педагогической деятельности будущего педагога в вузе.

Согласно ФГОС ВО направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и 44.03.01 «Педагогическое образование» к основным видам профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов относят: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения.

Педагогический вид деятельности – деятельность, содержанием которой является обучение, воспитание, образование и развитие обучающихся [168]. Проектный вид деятельности – это совокупность действий, направленных на решение конкретной задачи в рамках проекта, ограниченного целевой установкой, сроками и достигнутыми результатами (или продуктами) [154].

Методический вид деятельности – вид гностической деятельности, направленный на освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения, воспитания и развития обучающихся, повышение уровня подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы, обмен опытом между членами педагогического коллектива, выявление, проектирование и пропаганду актуального педагогического опыта [51, с.20].

Организационно-управленческий вид деятельности – деятельность, связанная с упорядочением структур и регулированием процессов жизнедеятельности участников образовательных отношений [154].

Культурно-просветительский вид деятельности – вид деятельности, выполняющий важную просветительскую функцию в массовом обществе [154].

Сопровождение – самостоятельный педагогический феномен, который носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты профессионально-педагогической деятельности [202].

Реализация указанных видов деятельности осуществляется в рамках основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) подготовки будущих педагогов в вузе.

В соответствии с п. 9 ст. 2 Федерального закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального закона от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» образовательная программа – это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий, который представлен в виде учебного плана,

календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов, рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, форм аттестации. При этом образовательная организация вправе самостоятельно определить макет, по которому будет разработана ОПОП, включающая указанные выше характеристики образовательной программы и регламентирующая учебный процесс [134].

Нормативно-методические основы разработки программы подготовки с учетом требований профессиональных стандартов представлены в следующих документах:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (гл.2 ст.11; гл.9 ст.73, 74; гл.10 ст.76) [173].

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 22.01.2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [130].

3. Приказ Минобрнауки России от 18.04.2013 г. № 292 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения» [134].

4. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [135].

5. Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» [133].

В соответствии с «Рекомендациями для образовательных организаций по формированию основных профессиональных образовательных программ высшего образования на основе профессиональных стандартов и иных источников, содержащих требования к компетенции работников, в соответствии с актуализированными федеральными государственными образовательными стандартами в условиях отсутствия утверждённых примерных основных образовательных программ», одобренными Национальным советом при Президенте Российской Федерации по

профессиональным квалификациям (протокол № 35 от 27.03. 2019 г.), ОПОП в вузе должна быть выстроена согласно ФГОС ВО в части формулировок компетенций, которыми должен обладать выпускник. Иные компоненты ОПОП рекомендуется формировать с учётом запроса рынка труда, с учетом области или сферы профессиональной деятельности обучаемого; типов профессиональных задач [142].

Действующий ФГОС ВО предусматривает блок, содержащий формулировки компетенций, которые должны быть отражены в ОПОП.

А.В. Хуторской рассматривает термин «компетенция» как заранее сформулированное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной деятельности в определенной сфере [181].

А.А. Вербицкий отмечает, что компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, ценностях, опыте, склонностях, которые приобретены благодаря обучению, тем самым относя это понятие к области умений [30].

О.В. Ямова характеризует понятие «компетенция» как наличие врожденных или благоприобретенных качеств, необходимых для профессии педагога: умение работать с аудиторией того или иного возраста (каждый учитель, как правило, предпочитает свою возрастную категорию, т.е. аудиторию того возраста, с которым ему работать наиболее комфортно), способность к изучению иностранных языков, терпение, эмпатия, способность к психологическому наблюдению и анализу [204].

Несмотря на разнообразные варианты трактовки понятия «компетенция», объединяются они на основе ключевых, родовых понятий: знание, умение, навык, способность, готовность решать профессиональные задачи, способы деятельности, практико-ориентированный опыт.

Таким образом, компетенция — это требование к человеку, приобретающее в рамках образовательного процесса определенный содержательный смысл.

Классификация компетенций разнообразна. Так, например, А.В. Хуторской, выделяя элементы содержания образования, описывает следующие компетенции: ключевые, относящиеся к общему образованию; общепредметные, реализуемые при интеграции предметных областей; предметные, относящиеся к конкретной учебной дисциплине или модулю [180].

И.А. Зимняя проводит классификацию, исходя из деятельности человека, при этом выделяя, во-первых, компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения использования накопленных знаний и другие; во-вторых, компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, включая компетенции социального взаимодействия и общения; в-третьих, компетенции, относящиеся к деятельности человека, включая компетенции в сфере познавательной деятельности [49].

В профессиональной педагогической среде активно применяется классификация компетенций на пороговые и дифференцирующие на основе поведенческих индикаторов. Пороговыми являются компетенции, необходимые для достижения минимального результата. Дифференцирующие компетенции позволяют отличать лучших исполнителей от средних. Дифференциация возможна только на основании выявления показателей поведения обучаемого. Поведенческие индикаторы позволяют выстраивать дифференцированную шкалу уровней выраженности компетенций: от недопустимого (аналог «отрицательного поведения») до образцового [201].

Л.В. Алиева и И.В. Руденко предлагают проводить классификацию компетенций на основе личностных проявлений обучаемого, выделяя когнитивные компетенции или интеллектуальные компетенции, личностные компетенции, функциональные компетенции, социальные компетенции [4].

Однако при всем многообразии существующих классификаций компетенций обучаемых общепринятой является классификация компетенций на универсальные (общекультурные), общепрофессиональные и профессиональные, представленные в ФГОС ВО и имеющие приоритетное направление в требованиях по реализации программ обучения, базирующихся на компетентностном подходе [171, 172].

Общекультурная компетентность – это многоаспектная совокупность качеств, включающих ценностные основания гуманистического характера и умение выявлять и оценивать различные явления действительности с опорой на них; ува-

жение к людям и национальным традициям; способности действовать в окружающем микросоциуме в соответствии с этническими и эстетическими нормами и правилами поведения [30]. В соответствии с положениями новых образовательных стандартов (ФГОС ВО 3++) общекультурные компетенции являются универсальными и в общем виде отражают нормы современного общества к высшему образованию, в частности умение жить в определенном обществе и т.д. Таким образом, можно сформулировать определение общекультурных компетенций обучаемых вуза как профессионально значимого интегративного качества личности, обеспечивающего единство общей и профессиональной культуры и определяющего способность субъекта включаться в профессиональную деятельность и ориентироваться в современном социокультурном пространстве [80].

Универсальные компетенции – это компетенции, не ограниченные предметными областями, сферами, задачами [31].

И.Г. Харисова под понятием «универсальные компетенции» понимает обобщённо представленные основные компетенции, которыми должен обладать специалист и которые можно было бы применять в различных ситуациях [177].

Е.И. Казакова и И.Ю. Тарханова считают, что универсальные компетенции формируются и оцениваются не только в процессе решения профессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает, понимает окружающий мир. Такой подход предполагает широкий спектр умений будущего специалиста [62].

Анализ различных подходов к определению понятия «универсальные компетенции» дает возможность определиться с пониманием родового признака и характеристик понятия. Под универсальными компетенциями мы будем понимать, вслед за О.О. Андронниковой и Н.С. Беззубовой, те компетенции, которые позволяют будущему специалисту быть успешным как в профессиональной деятельности, так и вне ее [7]. В этом случае, говоря о профессиональных компетенциях, становится понятной формулировка А.А. Вербицкого, который определяет профессиональную компетенцию как совокупность функциональных характеристик профессии, т.е. знания, умения и навыки, имеющие профессиональную направленность [30].

Многие специалисты согласны с мнением А.В. Хуторского, определяющего понятие профессиональной компетенции через призму деятельности. В этом случае профессиональная компетенция означает способность успешно действовать при выполнении задания в конкретной профессиональной деятельности [181].

По мнению М.Д. Ильязовой, понятие профессиональной компетенции нужно связывать с профессией, человеком-профессионалом. Автор поясняет, что профессионал сознательно изменяет и развивает себя в ходе трудовой деятельности, вносит свой индивидуальный творческий вклад в профессию, находя в ней свое индивидуальное предназначение, и, таким образом, стимулирует в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышает престиж своей профессии в обществе [59]. Одним из ведущих качеств профессионала является способность к постоянному саморазвитию и самообразованию, а также способность к рефлексии [74].

Таким образом, под профессиональной компетенцией мы можем понимать профессионализм личности, то есть совокупность ее теоретического и практического опыта в той или иной сфере. В этом случае общепрофессиональные компетенции отражают набор основополагающих профессиональных способностей, знаний и умений профессионала, являющихся инвариантом для любой профессиональной деятельности, в том числе деятельности педагога.

Под общепрофессиональной компетенцией будем понимать совокупность способностей, общих и необходимых для успешного действия при выполнении заданий, решении задач в круге областей реализации профессиональной педагогической деятельности, содействующих самоопределению относительно избираемых обучающимся профилирующих направлений будущего обучения и сферы последующей профессиональной деятельности.

Проектирование ОПОП по определенному направлению, уровню и профилю подготовки вуза, по мнению Н.В. Николаевой и Е.С. Винокуровой, является комплексной проблемой выполнения требований соответствующего ФГОС ВО как федеральной социальной нормы, с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы вуза [106].

В качестве наиболее значимых требований к проектированию ОПОП указывают: фундаментальность и практико-ориентированность образовательной программы на основе интеграции всех составляющих ее элементов; модульное построение; «вертикальное» сетевое взаимодействие «вуз – школа»; учет социальных запросов работодателей; учет кадровых, финансовых, материально-технических условий реализации программы подготовки; равнозначность по объему трудоемкостей предметно-методических модулей при двухпрофильной подготовке [28, 91,118, 197,198].

Анализ требований к построению ОПОП подготовки будущих педагогов в нормативных документах и различных российских педагогических вузах показал, что структура ОПОП имеет следующие ключевые компоненты:

1. Общие положения. Характеристика учебно-ориентированной и профессионально ориентированной деятельности выпускника.

2. Планируемые результаты освоения выпускником ОПОП. Раздел содержит коды, формулировки универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих видам профессиональной деятельности выпускника, установленных ФГОС, индикаторы их достижения.

3. Характеристика образовательной программы, основанная на документах, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса при реализации ОПОП в соответствии с профилем подготовки: учебный план с календарным графиком учебного процесса; матрица компетенций, в которой указана логическая последовательность освоения дисциплин (модулей) по формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и индикаторы их достижения; дисциплинарно-модульные программные документы.

4. Ресурсное обеспечение ОПОП (материально-техническое, кадровое).

5. Нормативно-методическое обеспечение системы качества подготовки в рамках ОПОП, фонды оценочных средств.

В публикациях, содержащих рекомендации к разработке ОПОП подготовки будущих педагогов, содержатся определения основных понятий, на которые ориентируется данное исследование [15, 47, 119]. К ним относятся:

– *компетенция* – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области;

– *индикаторы достижения компетенции* – обобщенные характеристики, уточняющие и раскрывающие формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию;

– *результат освоения образовательной программы* – это результат освоения всех компонентов образовательной программы, выраженный в виде набора сформированных универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, запланированных ОПОП;

– *учебный план* – документ, определяющий перечень учебных предметов/дисциплин/модулей, порядок и последовательность их изучения, а также количество часов, отводимых на каждый предмет/дисциплину/модуль в неделю, полугодие, год и за весь курс обучения;

– *матрица компетенций* – совокупность основных характеристик компетенций (структура, методы, формы формирования и оценки), представленная в наглядном структурированном виде.

Данные понятия являются ключевыми в ФГОС ВО, они определяют понятийный аппарат ОПОП подготовки будущих педагогов, дополняя соответствующие компоненты образовательной программы.

Создание единых подходов в подготовке будущих педагогов с учетом возможностей интеграции психолого-педагогической и предметно-методической областей, размытия существующих границ между дисциплинами при формировании компетенций, необходимости согласования целей и задач отдельных теоретических и практических дисциплин в рамках ОПОП в реализации единого образовательного процесса в вузе обеспечивается «Ядром высшего педагогического образования» (далее – Ядро ВПО). В такое «Ядро» включен перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, ряд ключевых модулей, характеризующих обязательные для включения в ОПОП дисциплины и практики и определенных в качестве неизменяемой части образовательной программы подготовки будущих педагогов [120].

Данное обстоятельство, с одной стороны, позволяет унифицировать и оптимизировать процесс подготовки будущих педагогов, а с другой стороны, оставляет небольшую часть (21%) от ОПОП для формирования вариативной ее части, что обуславливает появление вопросов о достаточности такого объема, чтобы сформировать компетенции будущего педагога, о необходимости пересмотра содержания процесса подготовки будущих педагогов [32].

Нормативными ориентациями высшего педагогического образования считается направленность на следующие результаты: формирование компетенций и способности к самоопределению, самореализации, развитие индивидуальности и самостоятельности [44, 105, 136].

Профессионально ориентированное направление процесса подготовки будущих педагогов в вузе определяется Профессиональным стандартом педагога, в котором представлены основные функции и трудовые действия педагога. Взаимосвязь ФГОС ВО по направлению «Образование и педагогические науки» и Профстандарта вполне очевидна. Однако механизм соотнесения компетенций, в частности общепрофессиональных, с типами задач профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих педагогов прослеживается неявно.

Для устранения указанного разрыва ряд исследователей (Г.А. Папуткова, Е.Н. Перевощикова, А.А. Федоров и др.) предлагают проектировать ОПОП профессиональной подготовки будущих педагогов, исходя из образовательных результатов, полученных соотнесением компетенций из ФГОС ВО с трудовыми функциями Профессионального стандарта педагога [112, 113, 174]. Под образовательным результатом понимается результат образовательной деятельности обучающегося в период обучения в образовательном учреждении, представляющий собой совокупность демонстрируемых обучаемым действий, на основании которых преподаватель может количественно оценить степень развития знаний, умений, компетенций и опыта деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО [111]. Формулировка образовательных результатов, согласно выводам ученых, позволяет подбирать, соответствующие средства оценивания. Указанная модель имеет ряд преимуществ благодаря тому,

что образовательные результаты пронизывают всю программу, начиная от целевого компонента, заканчивая результативным.

Однако содержание подготовки будущих педагогов в данной модели выстраивается без учета сформулированных образовательных результатов.

Проектирование ОПОП от учебных планов, являющихся структурным компонентом образовательной программы, по мнению А.А. Марголиса, обеспечивает компоновку учебных дисциплин так, чтобы дифференциация наук и учебных предметов сочеталась с синтезом научных знаний [93]. При этом модуль рассматривается как содержательно завершенная учебная единица, как кластер, посвященный определенной теме или содержанию. Переход от дисциплинарного типа построения ОПОП к модульному, по мнению А.Г. Бермус, предоставляет возможность построения индивидуального образовательного маршрута как специального набора дисциплин/модулей, представленных в порядке, определенном обучающимся [20].

Модульный подход к проектированию ОПОП, по мнению Е.А. Алисова, Н.П. Ансимовой, Э.С. Бабаевой, В.В. Рубцова, обеспечивает включение обучающихся в учебную деятельность посредством соотнесения компетенций и обобщенного способа реализации учебной деятельности при обучении в вузе [5, 8, 12, 145]. Указанную идею поддерживает В.Д. Шадриков, утверждая, что формирование компетенций, как и определение уровня достижения компетенций, нужно рассматривать в привязке к той деятельности, в которой находится обучаемый [189].

С позиций модульного подхода, по мнению ученого, в информационно-образовательной среде профессиональной подготовки осуществляется процесс актуализации продуктивных действий, интеграция профессиональных знаний, адаптивность всех элементов профессионально-педагогической деятельности, образовательных ресурсов к профильной и уровневой дифференциации процесса обучения.

Ключевой единицей процесса формирования компетенций в таком случае, по мнению В.И. Слободчикова, становится образовательная ситуация, понимаемая как процессуальное представление закономерностей становления обучаемого, связывающее цели обучения, воспитания, развития обучающегося и формы, средства, методы

достижения целей [158]. Прямой целью деятельностно-организованного обучения выступает создание условий для становления обучающегося как субъекта учебной деятельности [9]. Включение его в практическую деятельность позволяет осуществлять их переход к самостоятельному проектированию своих настоящих и будущих возможностей, к социально-деятельностному, культурному самоопределению [157].

Применение модульного принципа построения ОПОП, как показывает анализ образовательных программ подготовки будущих педагогов, с одной стороны, позволяет разработчикам ОПОП структурировать содержание, а с другой – усиливает разрыв связей между дисциплинами учебного плана. Выделенное противоречие, согласно А.А. Марголису, можно устранить, если будет разработан механизм построения матрицы компетенций, соответствующей учебному плану подготовки и отражающей взаимосвязь дисциплин [94].

Актуализация ОПОП на современном этапе образования требует изменений требований к условиям реализации модернизируемых ОПОП [94].

Здесь находят отражение следующие требования: отражение в структуре ОПОП требований, направленных на приближение условий обучения к естественным условиям профессиональной деятельности будущего педагога [5]; введение перечня клинических баз практик [145]; описание организации научно-исследовательской работы обучающихся [95]; описание дистанционных технологий, применяемых при подготовке обучаемых [29] и другие.

Выделенные условия позволяют констатировать факт назревающих движений, связанных с преобразованиями ОПОП подготовки будущего педагога.

Оценивание результатов сформированности компетенций является одной из наиболее обсуждаемых, спорных и нерешенных проблем в связи с непрерывно изменяющимися требованиями общества к результатам образования, уровнем развития педагогической и психологической наук.

На основе изучения научных работ [2, 58, 111, 175, 193, 204] можно констатировать, что создание универсальной системы оценки результатов обучения в настоящее время является актуальной проблемой как в теории, так и в образовательной практике. Анализ исследований по оцениванию компетенций показал, что

используемые стандартизированные процедуры зачастую не могут оценить способности обучающихся и их готовность выполнять задания в реальной жизненной ситуации, а порой даже являются ограничением для развития важных поведенческих навыков и компетенций, которые сегодня востребованы как в профессиональном образовании, так и в любой другой сфере [175, 193, 204].

Анализ исследований по проблеме оценки компетенций позволил выявить существующее противоречие между логикой построения современного образовательного процесса и отсутствием адекватной ему системы оценивания, которая позволила бы оценить не столько квалификацию выпускника и систему полученных им знаний, умений и навыков, а, прежде всего, его компетентность в вопросах педагогического образования и готовность применить сформированные компетенции на практике, путем решения возникающих педагогических ситуаций [204].

В исследованиях В.С. Аванесова, Е.Н. Перевощиковой, Т.В. Макеевой, Е.И. Сахарчук, И.М. Тарасовой и др. обращается внимание на то, что направления развития современной системы образования и выделенные недостатки системы оценивания компетенций свидетельствуют о необходимости проведения исследований по разработке и внедрению дополнительно к уже существующим эффективным средств оценивания образовательных результатов выпускников, которые регламентируются требованиями достижения различных компетенций [3, 113, 115, 151].

Анализ некоторых точек зрения к оценке результатов образования, которые лежат в основе формирования оценочных комплексов в практике современной высшей школы, позволил выделить ряд подходов к оценке компетенций студентов вуза: антропологический подход (О.М. Булгаков, В.А. Дегальцева) [28, 43], социометрический подход (И.П. Смирнов) [160], квалиметрический подход (Ю.А. Шихов, О.Ф. Шихова) [197, 198].

В ходе анализа установленных подходов определен ряд новых форм оценки:

1. Аутентичное оценивание на основе компетентностного подхода связано с переходом от дискретности к непрерывности, от фрагментарности к системности, от единичности к множественности, от количественной оценки к качественной, от

жесткости в оценивании к гибкости, от искусственности к естественности, от оценки к самооценке, от оценки работы к оцениванию достижений [192].

Выявлено, что для реализации компетентностного подхода в образовательном процессе требуется дополнять традиционные средства оценивания аутентичными, к которым можно отнести портфолио и рейтинг, применяемые в НГПУ им. К. Минина (Мининском университете) [116].

2. Рейтинговая система контроля и оценки результатов подготовки студентов оказывает влияние на организацию и эффективность образовательного процесса, учитывает активность студентов, связанную с приобретением профессиональных знаний, умений и навыков, их участие в научной работе, в конкурсах, студенческих форумах, конференциях и т.п. [98, 117].

Проведенный анализ исследований показал, что в настоящее время для оценки как отдельных компетенций студентов, так и образовательных результатов по методическим курсам существует множество разнообразных технологий. Сказанное означает наличие объективных предпосылок для модернизации ОПОП подготовки будущих педагогов в части нормативно-методического обеспечения системы качества подготовки, создания фондов оценочных средств.

Таким образом, проблема формирования профессионализма будущего педагога в вузе заключается не в совокупности мероприятий по его подготовке, не в разработке дополнительных форм обучения, а в перестройке системы профессиональной подготовки в рамках ОПОП. Проектирование ОПОП подготовки будущего педагога должно выстраиваться в соответствии с его профессионально-педагогической деятельностью, под которой понимается интегративная деятельность, включающая психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты, направленная на обучение профессии и профессиональное развитие человека [51, с.11]. Цель проектирования ОПОП состоит в создании комплекса профессионально-педагогических условий, обеспечивающих развитие компетенций будущих педагогов в рамках ОПОП, реализуемой в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Унификация содержания ОПОП, создание единых подходов в подготовке будущих педагогов с учетом возможностей интеграции психолого-педагогической и предметно-методической подготовки при формировании компетенций, необходимость согласования целей и задач отдельных теоретических и практических дисциплин в рамках ОПОП в реализации единого образовательного процесса в вузе обуславливают необходимость выявления и обоснования междисциплинарной методологии в проектировании ОПОП.

1.3. Анализ научных подходов к определению сущности междисциплинарного подхода к построению системы условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущего педагога в вузе

Междисциплинарный подход является эффективным способом расширения рамок научно-исследовательского поиска посредством интеграции знаний, методологии и языка разных научных дисциплин, установления подчиненности между ними.

В пользу междисциплинарного подхода в проектировании системы условий подготовки будущих педагогов выступают Е.М. Каргина, А.Н. Книгин, Т.В. Крепс, Г.И. Петрова, отмечая, что сам процесс формирования общепрофессиональных компетенций охватывает не одну конкретную дисциплину, а предусматривает освоение нескольких дисциплин, а также прохождение практик [64, 66, 76, 119]. Каждая дисциплина, входящая в основную образовательную программу подготовки будущих педагогов, не ограничивается формированием одной компетенции, а участвует в формировании нескольких компетенций или отдельных их частей [191]. При этом под дисциплиной мы будем понимать структурную единицу учебного плана специальности (направления), представляющую собой логически завершённый раздел знаний, изучаемых в пределах образовательной программы [125].

Соотнесение компетенций с дисциплинами учебного плана подготовки будущих педагогов в виде «матрицы соответствия», в которой отображается «закрепление» за компетенцией соответствующей дисциплины, по мнению Л.Р. Абидуевой,

позволит методологически верно обосновать связи между дисциплинами [2]. В такой матрице по вертикали расположены знания, умения и навыки, составляющие данную педагогическую компетенцию, а по горизонтали расположены все формирующие их дисциплины рассматриваемого направления подготовки [125]. По мнению В.И. Загвязинского, подобный подход к формированию компетенций будет способствовать жесткому отбору материала в содержании основных образовательных программ подготовки педагогов, обуславливая уменьшение перегрузки обучаемых от излишней информации, которую они должны освоить [47]. Поэтому компетентность выпускника можно считать сформированной только в случае всесторонней междисциплинарной взаимосвязи в процессе его подготовки в вузе [190].

Междисциплинарный подход раскрывается в различных исследованиях через такие понятия, как: междисциплинарные связи, междисциплинарность, интеграция. Проведем анализ этих понятий. Реализации междисциплинарных связей при формировании компетенций у будущих педагогов посвящены работы С.Н. Девяткиной, Г.И. Петровой, И.М. Тарасовой, Н.В. Чекалевой, Е.В. Чухиной, В.П. Шибаетова, Р.А. Яфизовой, и других. В ряде работ выделяется понятие междисциплинарность [42, 119, 165, 185, 188, 196, 206]. Определения этого понятия представлены в таблице 2 (см. таблицу 2).

В контексте данного нами в первом параграфе первой главы описания междисциплинарной связи следует отметить, что междисциплинарность отождествляется с ее наличием, поскольку ключевыми элементами в описании этих понятий выступают дисциплины и отношения между ними (содержательные, операционные, методические и организационные).

Таблица 2 – Авторские подходы к определению понятия «междисциплинарность» в образовании

№ п/п	Авторы	Определение понятия
1.	Абабкова М.Ю.	Задействование и комбинирование знаний, методов, технологий из двух и более академических дисциплин в учебной, научной, исследовательской деятельности [1]
2.	Девяткина С.Н.	Система, объединяющая две и более дисциплины в содержательной области, в подходах, методах исследования [42]
3.	Лысак И.В.	Проблема соотношения частей и целого в науке и отношение между разными научными дисциплинами [89]

Продолжение таблицы 2

4.	Петрова Г.И.	Процесс согласования содержания учебных дисциплин с позиции отражения единых и целостных явлений профессиональной деятельности [119]
5.	Попова Н.В.	Качество преподавания с учетом взаимодействия различных учебных дисциплин; умение преподавателя переносить и обобщать знания из разных предметов в процессе преподавания других учебных дисциплин [127]
6.	Яфизова Р.А.	Способ, позволяющий обучаемым использовать весь комплекс достижений соответствующей дисциплины в диалектическом единстве с другими дисциплинами [206]

Важной характеристикой междисциплинарности является проявление интегративных тенденций. Преимуществом интеграции является то, что эта перестройка имеющихся связей позволяет осуществить переход к новой целостности и достижению новой цели. При этом в междисциплинарной интеграции не должно преобладать отношение конкурентной борьбы между дисциплинами, потенциалы каждой дисциплины должны взаимно дополнять и обогащать друг друга.

Проведенный анализ сущности междисциплинарной интеграции в философском [187] и психолого-педагогическом аспектах [188, 191] позволил представить определение понятия междисциплинарной интеграции с трех ключевых сторон (см. таблицу 3).
Таблица 3 – Авторские подходы к определению понятия «междисциплинарная интеграция» в образовании

№	Авторы	Определение понятия
1	Жук О.Л.	Результат системности и обобщенности знаний и умений обучающихся и способности их к решению междисциплинарных задач [46]
2	Швец И.М.	Принцип, позволяющий решить проблему разобщенности предметов и характеризующий возможность устанавливать связи между понятиями и определять их практическую направленность [191]
3	Шестакова Л.А.	Процесс взаимного согласования учебных дисциплин с точки зрения единого, непрерывного и целостного развития профессиональной деятельности [193]

Таким образом, междисциплинарная интеграция имеет триединую сущность, которая рассматривается в исследовании как принцип, процесс и его результат, что означает с позиций формирования компетенций междисциплинарная интеграция становится логическим основанием саморазвития будущего педагога. Рассмотренные выше понятия междисциплинарных связей, междисциплинарной интеграции составляют понятийно-терминологический аппарат междисциплинарного подхода.

Согласно И.В. Черниковой, междисциплинарный подход – это способ обогащения научного знания на основе комплексного использования результатов научного поиска нескольких дисциплин по определенному направлению исследования [187]. По мнению Л.А. Шестаковой, междисциплинарный подход включает технологию, которая позволяет двум или более преподавателям работать совместно, чтобы объединить «содержание как минимум двух предметных областей в попытке способствовать обучению по обеим дисциплинам» [193]. Междисциплинарный подход как инструмент исследовательского поиска, обеспечивающий реальную внутринаучную рефлексию и методологический диалог при сохранении целостности науки внутри дисциплины, обладающей собственными средствами и механизмами развития, раскрывается в работах Е.И. Снопковой, Р.А. Яфизовой и др. [161, 206]. Цель междисциплинарного подхода состоит в формировании целостной научной картины мира путём познания законов природы и содействия их практическому использованию [74].

Ряд специалистов в области методики обучения отмечают существующие проблемы в применении междисциплинарного подхода в подготовке будущих педагогов. Так, И.В. Лысак отмечает проблему «несовпадения специализированных языков и понятийного аппарата различных дисциплин», а также средств оценки сформированности компетенций [89]. В связи с этим, как отмечает И.М. Тарасова, требуется переработка теоретического материала дисциплин с целью выделения последовательности его изучения без пресечений, нахождение общей практико-ориентированной области дисциплин [165].

В настоящее время существуют различные точки зрения на применение междисциплинарного подхода к формированию общепрофессиональных компетенций.

На возможности реализации междисциплинарного подхода с учетом системного, деятельностного, компетентностного, проектного подходов, используемых в процессе подготовки будущих педагогов, обращают внимание многие специалисты в области профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов [22, 23]. Поэтому далее приведем характеристики этих подходов в рамках их согласования с междисциплинарным подходом.

Системный подход в формировании общепрофессиональных компетенций. Как отмечает Т.В. Крепс, междисциплинарный подход к формированию компетенций должен рассматриваться в согласовании с системным подходом к подготовке будущих педагогов – как система, компонентами которой являются целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты в подготовке будущих педагогов [76].

Большое внимание системному подходу в учебном процессе уделяли В.В. Беспалько, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др. [22, 23, 47, 79, 155, 201 и др.]. Системный подход ориентирует исследования на раскрытие целостности объекта, выявляет многообразие типов связей в нем и сводит их к единству.

Термин «система» (от греч. *Σύστημα* – целое, составленное из частей; соединение) как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство, лежит в основе системного подхода [125]. На основе данного понятия теории и практики в области образования считают, что признаками педагогических систем являются: целостность, взаимосвязанность элементов, связь со средой. Целостность состоит в том, что части сложной педагогической системы служат общей цели. Взаимосвязанность заключается в том, что изменение одного компонента системы влияет на все остальные. Связь со средой выражается в том, что педагогическая система представляет собой составную часть окружающего социума [6]. Каждая педагогическая система характеризуется структурными и функциональными компонентами.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других педагогических систем. По мнению В.И. Загвязинского, приоритетными структурными компонентами любой педагогической системы (звено системы непрерывного образования, курсы учебного плана, лекция и т.п.) являются: цель, учебная информация (содержание), средства педагогической коммуникации (методы, формы, средства, приемы), педагоги, обучаемые [47].

Функциональные компоненты педагогической системы выражены в виде связей между структурными элементами системы и конечным ее результатом [27].

По мнению В.П. Беспалько, к названным выше компонентам педагогической системы надо относить и такие вариантные элементы, как учащиеся, учителя, технические средства обучения, организационные формы работы [22]. В.Н. Садовский дополняет вышеуказанную структуру, относит к важным компонентам педагогической системы следующие параметры: результаты, управление учебным процессом, технологию. Такой подход определяет систему устойчивой, организационно-технологической и обеспечивающей достижение заданной цели [147].

Таким образом, к общепринятым структурным компонентам педагогической системы относят цель, содержание, процесс, результат.

Системный подход в профессиональной подготовке будущего педагога играет приоритетную роль в формировании общепрофессиональных компетенций.

Так, Е.М. Садыковой предложена сквозная, непрерывная система формирования профессионально важных личностных качеств студентов на основе «Я – концепции» [148]. В работе определены приоритетные направления постановки воспитания студентов на каждом курсе: 1 курс – «Я – человек», 2 курс – «Я и природа», 3 курс – «Я – семья и общество», 4 курс – «Я и мир знаний», 5 курс – «Я и Отечество». Для каждого курса определен формируемый в процессе обучения приоритетный компонент комплекса профессионально важных личностных качеств, педагогическая цель, необходимые организационно-педагогические условия достижения поставленной цели, ожидаемый результат формирования качеств.

Исследователи выделяют в системе формирования ОПК ряд компонентов: целевой, мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и диагностический. Целевой компонент представлен характеристикой выпускника соответствующего профиля обучения, где составляющие характеристики выступают диагностируемой целью профессиональной подготовки по основной профессиональной образовательной программой. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя мотивы овладения знаниями и умениями, которые позволят выпускнику не только быть успешным в своей будущей профессиональной деятельности, но и выйти за рамки предмета своей профессии. Когнитивный компонент обеспечивает овладение системой предметных и надпредметных знаний и

представлений студента о своей будущей профессии, методологией научного познания, развитие системообразующих идей, заложенных в учебных планах, рабочих программах дисциплин. Операционно-деятельностный компонент находит отражение в видах, методиках и технологиях проведения учебных и внеучебных занятий [73]. Диагностический компонент включает в себя создание критерия и проведение мониторинга сформированности компетенций [52, 136].

Формирование общепрофессиональных компетенций с позиций системного подхода затрагивает отдельные его компоненты. Во-первых, формулировка цели имеет ряд позиций: декомпозиция формулировки компетенции на знания, умения и навыки; формулировка планируемых результатов [53, 158]. Во-вторых, операционно-деятельностный компонент дополняется практическими методами и технологиями обучения, например, технология модульно-рейтингового обучения [96, 189]; интерактивные методы обучения [77, 142]; использование ментальных карт и карт фиксации мотивационного мониторинга [57]; включение обучаемых во внеучебную деятельность, создание экспериментальных площадок [80].

Диагностический компонент имеет ряд интерпретаций: оценка сформированности по результатам производственной практики [187], выделение в формулировке компетенций знаний, умений и навыков и установление соответствующих показателей оценивания; описание индикаторов достижения и шкал оценивания компетенции [53, 111]; составление оценочных средств через систему требований, предъявляемых к выпускнику [115, 150].

Таким образом, выстраиваемые исследователями системы формирования общепрофессиональных компетенций отличаются описанием компонентов, целевой направленностью, требованиями к оценке сформированности компетенций.

Деятельностный подход в формировании общепрофессиональных компетенций основан на включении обучающихся в деятельность по освоению общепрофессиональных компетенций. Деятельность – это внутренне мотивированная целенаправленная активность человека, посредством которой он усваивает профессиональный, социальный и нравственный опыт, развивает свои психические функции и способности, систему отношений с объективным миром и самим собой [41].

В общем смысле деятельностный подход предполагает, что при формировании умственных и учебных действий обучаемые должны быть нацелены на овладение «схемами вещей и средств», т.е. общими способами действий [40, 88].

Реализации деятельностного подхода в системе высшего образования посвящены труды Е.И. Исаева, В.С. Лазарева, В.И. Слободчикова, И.М. Ремаренко и других.

Приоритет деятельностного подхода при формировании общепрофессиональных компетенций подчеркивает Е.И. Исаев, отмечая, что организация образовательного процесса в вузе должна включать разнообразные значимые для студента виды деятельности, что обуславливает включение его в разносторонние общественные отношения, создающие общий фон, на котором происходит его личностное, социальное и профессиональное становление [60]. Решение проблемы формирования у обучаемых компетенций и умений, необходимых для профессиональной деятельности, М.Д. Ильязова предлагает осуществлять через накопление опыта в процессе осуществления практической деятельности [59].

При формировании общепрофессиональных компетенций важно выстраивать процесс подготовки, основанный на анализе и проектировании модели реальной педагогической работы будущего педагога, в которой в явном или неявном виде выражен его возможный способ деятельности с учеником [56, 82].

Таким образом, деятельностный подход в формировании общепрофессиональных компетенций основан на включении обучающихся в деятельность по формированию умений и опыта, связанных с выполнением действий при осуществлении учебной и профессионально ориентированной видов деятельности.

Компетентностный подход к формированию общепрофессиональных компетенций. На общенаучном уровне компетентностный подход характеризуется как междисциплинарный, предполагающий реализацию следующих принципов: динамичности, целостности, критериальности оценивания результатов. При компетентностном подходе, по мнению Т.В. Крепс, междисциплинарные связи позволяют переносить знания, умения и навыки из одной сферы науки и профессиональной деятельности в другие, а также создавать различные проекты деятельности [76].

В ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», построенном на основе компетентного подхода, выделяются универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В параграфе 1.2 приведены описания универсальных и профессиональных компетенций.

В рамках данного исследования нас будут интересовать ОПК, которые мы рассматриваем как способности обучающегося к успешному выполнению различных видов деятельности, направленных на формирование компетенций, к успешному выполнению профессионально-ориентированных задач, предусмотренных ФГОС ВО.

В различных исследованиях выделяют разные основания для построения классификации ОПК, взятых из ФГОС ВО:

– человековедческие, социально-педагогические, организационно-методические и профессионально-личностные компетенции выделены на основе приоритетной составляющей профессионализма педагога [107];

– познавательные (гностические), ценностно ориентированные, коммуникативные, технико-технологические, эстетические, физические на основе видов деятельности, раскрывающие направления деятельности будущего педагога [4];

– психолого-педагогические, воспитания, методические, предметные (специальные) компетенции по видам выполняемой профессиональной деятельности педагога, коммуникативные компетенции [111].

Проведенный анализ общепрофессиональных компетенций, представленных в ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» позволил выделить в совокупности всех ОПК две группы.

В основу выделения этих групп положено описание составляющих общепрофессиональных компетенций. В качестве составляющих выделены ключевое понятие, его характеристические свойства и конкретные действия обучающегося, выполняемые в процессе учебной, практико-ориентированной и профессионально ориентированной деятельности и согласованные с трудовыми функциями и трудовыми действиями будущего педагога, представленными в Профессиональном стандарте педагога. В результате анализа нами выделены учебно-ориентированная и социально ориентированная группы ОПК будущих педагогов.

Первая группа – *учебно-ориентированные компетенции*. К ним можно отнести ОПК-1, ОПК-2, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-8, ОПК-9. Ключевыми понятиями и характеристическими свойствами указанных компетенций являются: нормативно-правовой акт, образовательная программа и компоненты, духовно-нравственное воспитание, контроль и оценка результатов, психолого-педагогические технологии, педагогическая деятельность, информационные технологии. Выделенные ключевые понятия и их характеристические свойства характеризуют учебно-ориентированную группу компетенций, формируют терминологический аппарат и определяют учебно-ориентированную направленность ОПОП подготовки будущих педагогов.

Вторая группа – *социально ориентированные компетенции*, включает компетенции ОПК-3, ОПК-7. Социальная ориентация является неотъемлемой частью педагога, поэтому обучение студента социальным нормам и правилам поведения, включение его в социальное взаимодействие с участниками образовательного процесса является важной задачей вузовского образования и обуславливает социально ориентированную направленность ОПОП подготовки будущих педагогов.

Характеристика и функциональное назначение такой группировки ОПК будут раскрыты в параграфе 2.3 нашего диссертационного исследования.

Формированию компетенций в рамках компетентностного подхода посвящены работы многих педагогов, ученых (В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Г.А. Кручининой, А.К. Марковой, Е.Н. Перевощиковой, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского и др.) [15, 31, 49, 77, 95, 113, 156, 181]. Работы Н.С. Знаенко, Ю.А. Кустова, М.А. Панюшкиной и других посвящены вопросам формирования общепрофессиональных компетенций педагогов [50, 80, 111].

Формирование ОПК в предметной подготовке будущих педагогов, по мнению ряда ученых, должно строиться на основе выявления структурных компонентов компетенции. Компонентами общепрофессиональной компетенции являются: когнитивный, ценностный и деятельностный [50]. Когнитивный компонент, по мнению Н.В. Кузьминой, связан с процессом осознания результатов учебной деятельности, ценностный компонент направлен на соучастие в освоении образовательного пространства, деятельностный компонент формируется через

взаимодействие участников в процессе обучения [79]. Т.С. Моспан выделяет в общепрофессиональной компетенции личностный компонент. Рассматривая личность обучаемого как субъект образовательного процесса, автор выделяет факторы, влияющие на формирование и развитие ОПК. Среди них выделено наличие интереса к профессии, к познавательной деятельности [99, 109].

Необходимость дифференциации обучающихся и применение нелинейного принципа обучения, построенного на выборе обучающимся образовательного маршрута обучения, может считаться условием формирования субъектной позиции обучающегося [37]. В качестве условий для формирования общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов выделяется применение интерактивных технологий в обучении бакалавров (М.Ю. Абабкова), введение диалогового взаимодействия в процессе решения общепрофессиональных задач (Е.В. Лапина), применение проблемных методов при формировании рефлексии (Т.В. Ледовская), а также различных частных приемов [1, 84, 87].

Таким образом, анализ литературы показывает, что условия для формирования общепрофессиональных компетенций, по мнению исследователей, необходимо выделять в содержании учебного предмета, в методах, способах, средствах и приемах подготовки будущего педагога. При этом формирование общепрофессиональных компетенций должно быть направлено на формирование когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов компетенций.

Контекстный подход в формировании общепрофессиональных компетенций. По мнению Э.С. Бабаевой, эффективность реализации междисциплинарного подхода в подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности будет выше, если на её этапах будет реализован контекстный подход [12].

А.А. Вербицкий, основатель контекстного подхода в процессе обучения, рассматривает контекст в качестве системы внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации [30]. В этом смысле контекстное образование – это тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы организационных форм, проективных и исследовательских методов, средств и условий обучения и воспитания –

традиционных и новых – моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Сущность контекстного образования состоит в создании психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной, учебно-исследовательской деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий, поступков, средств, предмета, условий и результатов деятельности студента, что обеспечивает преодоление основного и сопутствующих ему конкретных противоречий между учебной и профессиональной деятельностью [31].

Таким образом, в основе контекстного подхода лежит теория деятельности. К основным принципам контекстного образования относят: 1) единство обучения и воспитания личности профессионала; 2) психолого-педагогическое обеспечение личностного включения школьника, студента в учебную деятельность; 3) последовательное моделирование в их учебной деятельности целостного содержания, форм и условий общекультурной и профессиональной деятельности; 4) проблемность содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе; 5) адекватность форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования; 6) ведущую роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; 7) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; 8) открытость – использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, возникших в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 9) учёт внутренних культурных контекстов обучающихся [166, 199, 201].

Рядом ученых (И.В. Ижденева, Г.А. Кручининой, О.С. Тоистевой, и др.) контекстный подход был адаптирован для различных направлений профессионального образования. По мнению, О.С. Тоистевой, выделенные А.А. Вербицким формы активности обучаемого (предметную, имитационную, социальную) можно наполнить средствами и методами обучения. Так, обучаемый может погрузиться в имитационную модель с помощью профессионально ориентированных задач, алгоритмов действий [166]. И.В. Ижденева выделила три типа контекстных задач для

изучения предметных дисциплин: I тип – предметные контекстные задачи, в условиях которых рассмотрена конкретная предметная ситуация, и для ее разрешения необходимо установить и использовать содержательные связи изучаемого с различными дисциплинами; II тип – межпредметные контекстные задачи, в условиях которых описана ситуация на языке одной из предметных областей с явным или неявным использованием языка другой предметной области; III тип – практические контекстные задачи, в условиях которых приводится практическая ситуация из профессиональной области обучаемого, и для ее разрешения необходимо использовать знания не только из разных предметных областей, но и из социального опыта обучающегося [57]. Применение контекстных задач в практике формирования ОПК прослеживается в работах ученых различных направлений и профилей: Л.В. Байбородовой, Е.В. Борисовой, А.А. Костюниной, О.В. Янущик и др. [14, 26, 74, 205]. Решение таких задач, по мнению ученых, позволяет перейти будущим педагогам к овладению профессией и развитию способностей к самореализации.

Г.А. Кручинина, опираясь на психолого-педагогические основы контекстного обучения, отмечают, что наиболее эффективной формой квазипрофессиональной деятельности (учебной по форме и профессиональной по содержанию) являются учебно-тренировочные и деловые игры с применением средств информационных и коммуникационных технологий [77].

Таким образом, согласно исследованиям, роль контекстного обучения заключается в том, чтобы максимально приблизить учебный процесс к будущей профессиональной деятельности, создать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций предметный и социальный контексты деятельности. Данный подход может быть использован в качестве теоретической основы по формированию общепрофессиональных компетенций в рамках междисциплинарного подхода.

Проектный подход в формировании общепрофессиональных компетенций. Под проектным подходом в образовании понимают подход, основанный на использовании проектирования как компонента содержания обучения и как основы учебно-профессиональной деятельности обучающихся в рамках современных образовательных технологий [48].

При этом под проектированием понимают процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующий воплощению задуманного в реальном продукте [69].

Проектный подход в системе непрерывного образования является базисом решения многих задач: внесение изменений в структуру и содержание профессиональных и образовательных стандартов и ОПОП; разработку и внедрение форсайт-проектов развития профессионального образования; создание развивающей профессионально-образовательной среды; проектирование новых образовательных курсов, дисциплин; преобразование обучающегося и его межличностных отношений в рамках образовательного процесса; создание единства управления в системе многоуровневого образования [48, 69, 94, 138, 141, 201].

Применение проектного подхода в сфере высшего образования, по мнению О.Г. Прикота, способствует обеспечению формирования и проявления связей между уровнями управления образовательным процессом и уровнем его реализации в вузе, увязывая стратегические цели государства со стратегией развития конкретного вуза [136]. Управление обучением через проектную деятельность позволяет определить механизм использования различных форм, методов и приемов междисциплинарной интеграции, направленных на развитие творческой, исследовательской и других видов деятельности обучающихся, а также их компетенций, среди которых ключевую роль играет методика портфолио [194].

Базовой единицей, на которой строится проектный подход, является понятие проекта, который представляет собой прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, в этом случае проектированием называется процесс создания проекта. Применение проектов в процессе подготовки будущих педагогов позволяет обеспечить: необходимый и достаточный объем теоретических знаний обучающихся и опыта продуктивной деятельности (когнитивный компонент ОПК) [94]; формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности (ценностный компонент ОПК) [86]; самостоятельное освоение модульного содержания избранных областей знаний и видов деятельности (личностный компо-

нент ОПК) [164]; развитие способности проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (деятельностный компонент ОПК) [126].

Проведенный анализ исследований показал, что применение проектного подхода к формированию общепрофессиональных компетенций исследовано недостаточно и требует дальнейшего развития. Отсутствуют конкретные методические рекомендации по использованию проектного подхода с позиций формирования и оценки общепрофессиональных компетенций.

Проектный подход может быть применен в качестве теоретической основы для построения модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, поскольку, с одной стороны, обеспечивает возможность проектирования способов управления подготовкой будущих педагогов, а с другой – позволяет применять проект, в качестве средства формирования общепрофессиональных компетенций обучаемых в педагогическом вузе.

Критериальный подход к оцениванию общепрофессиональных компетенций будущих педагогов. Критериальный подход к оцениванию определяется через следующие понятия: критерий, показатели, индикаторы достижения и уровни оценивания. Раскроем содержание этих понятий. Под критерием понимают признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки. Показатель в процедуре оценивания рассматривается как измеряемая характеристика какой-то одной стороны признака (критерия) изучаемого объекта. Показатель служит для получения количественной или качественной информации о проявлении этой стороны признака [113].

Опираясь на понятие индикаторов достижения, приведенное в статье Е.Н. Первощиковой «Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов» [113], мы будем понимать понятие «индикатор достижения компетенции» как доступную наблюдению и измерению характеристику проявления того или иного состояния сформированности у обучающегося компетенции, рассматриваемой в сочетании с соответствующими трудовыми действиями педагога. Такая трактовка этого понятия позволяет в дальнейшем исследовании рассматривать совокупность

индикаторов достижения в качестве критерия оценивания, а конкретный индикатор достижения – как показатель оценивания компетенций.

Методологическую основу применения критериального подхода в образовании составляют системный, деятельностный и компетентностный подходы. На основе системного подхода критериальное оценивание рассматривается как система, в которой согласованы цель контроля и оценки общепрофессиональных компетенций, средства оценивания, критерии и шкалы. С позиций деятельностного подхода ОПК рассматриваются как объекты оценивания, которые представляются в виде описания опознаваемых и измеряемых действий обучаемых. Компетентностный подход, положенный в основу исследования, позволяет сформулировать цель построения критериальной системы оценивания и определить результаты обучения студентов [65, 116].

Уровневый подход в оценивании общепрофессиональных компетенций будущих педагогов. Уровневый подход к оцениванию представлен в отечественных (В.П. Беспалько, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Н.Ф. Ефремова, В.П. Симонов) и зарубежных (Б. Блум) исследованиях, применяется в стандартах основного и среднего образования.

Таксономия Б. Блума была разработана коллективом американских ученых под руководством Б. Блума в 1956 году [25]. Эта таксономия ориентирована на оценку достижений в познавательной области и эмоциональной сфере личности обучаемого с позиций поставленных целей. Ключевым понятием в таксономии Б. Блума является шкала учебных целей, в структуре которой приводится описание ожидаемого результата целеполагания.

Наиболее распространенной в отечественных исследованиях является шкала, связанная с этапами и уровнями усвоения учебного материала: знание, понимание, применение в знакомой ситуации, применение в новой ситуации. Технологическую основу использования уровней в образовании составляет описание действий обучающегося с помощью некоторой совокупности дескрипторов (глаголов), отражающих ожидаемые результаты. Так, например, для описания целей на уровне понимания в качестве дескрипторов выступают следующие действия: описывает, объясняет, устанавливает признаки. Дескрипторами шкалы целей на уровне «синтез» в таксономии Б. Блума, или «применение в новой ситуации», выступают следующие действия

обучающегося: создает, придумывает дизайн, разрабатывает, составляет план.

Анализ исследований показал, что в качестве основания для шкалирования целей могут использоваться следующие элементы: объем освоенного учебного материала; представление результатов; доля выполненных заданий; познавательная сложность. Однако такие шкалы не лишены недостатков. Так, в качестве недостатков шкалы, построенной с позиций учета объема усвоенного материала, является ориентация оценивания на память обучающегося. Учет только большого объема освоенного учебного материала или ориентация на оценку доли выполненной работы не всегда может означать как более высокое качество владения материалом, так и способность к выполнению заданий разной степени сложности [45].

На современном этапе развития подходов к оцениванию образовательных результатов особого внимания заслуживает разработка персонализированной модели образования [63], выстраиваемой в рамках основного и среднего общего образования. Важными для нашего исследования представляются идеи о разработке учебных заданий, которые должны работать не только на предметное содержание, но и на развитие одной или нескольких универсальных компетентностей [45].

Анализ формулировок целей, предложенных в персонализированной модели образования, показал, что их можно использовать и в процессе оценивания качества подготовки будущих педагогов, поскольку эти цели и такой подход к описанию выполняемых обучающимся действий позволяют описывать планируемые результаты подготовки будущих педагогов.

Проведенный анализ существующих исследований по использованию критериального подхода в образовании позволил установить, что к настоящему времени в целостном его осмыслении применительно к оцениванию остается ряд нерешенных вопросов, связанных с реализацией этого подхода в системе высшего образования и с недостаточной разработанностью системы критериального оценивания в образовании. На основе анализа установлено, что ключевыми компонентами системы критериального оценивания являются следующие компоненты: цель, объекты оценивания, индикаторы достижения компетенций как критерии оценивания, оценочные средства, показатели оценки, уровни достижения компетенций.

Таким образом, корреляция вопросов формирования общепрофессиональных компетенций с оценкой их сформированности требует дальнейшего исследования и выделения профессионально-педагогических условий по согласованию этих процессов в рамках междисциплинарного подхода.

Анализ использования системного, деятельностного, компетентностного, контекстного и уровневого подходов при определении сущности междисциплинарного подхода показал, что с позиций формирования и оценки общепрофессиональных компетенций специалисты в сфере высшего образования уделяют особое внимание отбору форм, методов и приемов подготовки будущих педагогов. В работах [66, 71, 154, 192 и др.] отмечается, что формирование общепрофессиональных компетенций осуществляется в каждой дисциплине с помощью традиционных форм, методов, средств обучения, воспитания и развития.

По мнению Т.В. Ледовской и Н.Э. Солынина, выбор методов и методик формирования компетенций составляет наибольшую трудность. Это объясняется тем, что в структуру компетенции включают не только знания, умения различного уровня, навыки, но и личностные и метакогнитивные качества, многие из которых в условиях обучения сложно сформировать и диагностировать их генезис [87].

В исследовании А.А. Мальцева и И.М. Швеца показано, что при формировании общепрофессиональных компетенций важно учитывать три составляющие: компетенции как результат образования, образовательные технологии как способ их формирования, оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования [191]. В работах О.Л. Жук, Н.В. Чекалевой выделены приемы, позволяющие формировать общепрофессиональные компетенции будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода: 1) рефлексивный анализ обучающимися в ходе решения междисциплинарных задач, связанных с общечеловеческими ценностями, глобальными процессами, кризисными проявлениями мирового и регионального масштабов, глобальными проблемами человечества, выступает средством их личностного и профессионального самоопределения; 2) методы проблемно-исследовательского, активного и группового обучения являются способами формирования у обучаемых рефлексивного, коммуникативного, организаторско-

управленческого, проектного и др. опыта; 3) включение в содержание учебных дисциплин междисциплинарного контента в виде практико-ориентированных, контекстных задач, комплексных социально-профессиональных задач-ситуаций, отражающих суть интеграционных процессов или профессиональных проблем; 4) интеграция процессов обучения и воспитания через проектную деятельность [46, 185].

Ряд исследователей: Е.М. Каргина, А.Н. Книгин, Т.В. Крепс, И.М. Швец – видят перспективу в использовании заданий междисциплинарного характера [64, 66, 76, 191]. Их применение в процессе подготовки будущих педагогов позволяет проверить знания, умения и опыт в рамках дисциплин. Фокус таких задач сосредоточен как на общем, теоретическом уровне, так и на частном, практическом. Введение практико-ориентированных, контекстных задач, имеющих решение в разных дисциплинах, включение обучающихся в деятельность по их решению дает возможность организовать учебный процесс, позволяющий формировать творческий опыт и самостоятельную позицию у будущего педагога.

К важным характеристикам междисциплинарной задачи О.Л. Жук относит следующие: 1) открытый характер задачи, означающий множественность подходов к ее решению, многовариативность ответов и форм представлений решений; 2) интерактивную направленность задачи, что предполагает обеспечение педагогически целесообразного сочетания индивидуальных и коллективных форм разработки задач; высокого уровня учебной коммуникации и активности обучаемых; создание и учет особенностей междисциплинарности в процессе разработки междисциплинарных задач; 3) длительный постэффект от задачи, связанный с использованием полученных в ходе решения междисциплинарных задач образовательных результатов в научно-исследовательской деятельности обучаемых, социально-воспитательной работе (социально значимые проекты, связанные с реализацией в социуме через волонтерскую, шефскую работу идей охраны окружающей среды, «зеленой» экономики, энергосбережения, здорового образа жизни; обучающих семинаров экологической, здоровьесберегающей направленности для подростков и др.); 4) использование в ходе решения междисциплинарных задач форм, методов, средств и приемов, которые базируются на стратегиях проблемно-исследовательского, активного и группового обучения [46].

По мнению А.П. Тряпицыной, структура практико-ориентированных междисциплинарных задач для будущих педагогов должна содержать: формулировку, в которой указана реальная ситуация с условиями задачи; вопрос, «в котором обозначен предполагаемый продукт решения задачи (практический результат и форма его выражения)»; действия, которые приведут к решению; подсказку – то, что может помочь в решении задачи; задание по выбору – предполагает дополнительную задачу [168].

Таким образом, главной отличительной особенностью применения задач междисциплинарного характера к оценке компетенций от любых других задач является интеграция содержания нескольких дисциплин в формулировке междисциплинарной задачи, введение ситуации, максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности обучаемого.

На основе многочисленных исследований (О.И. Мезенцевой, Е.Н. Перевощиковой, В.П. Симонова, Н.В. Чекалевой, М.Б. Чельшковой, В. Н. Шершнёвой и др.) можно констатировать, что создание единой системы оценки ОПК на основе междисциплинарного подхода в настоящее время является актуальной проблемой как в теории, так и в образовательной практике [97, 116, 154, 185, 186, 192]. Основной проблемой в реализации оценочной деятельности применительно к оценке ОПК является ориентированность большого числа работ на создание фондов оценочных средств в целом, но при этом не уделяется должного внимания общим принципам составления комплексных оценочных заданий, которые могли бы применяться для оценки качества подготовки будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода.

Оценка сформированности компетенций будущих педагогов при использовании междисциплинарного подхода к их подготовке вполне традиционна, поскольку в большинстве случаев ориентирована на проверку усвоения предметных знаний и умений. Предлагаемые в исследованиях способы оценивания компетенций обучающихся отличаются вариативностью и разнотипностью оценочных средств: междисциплинарные ментальные карты, междисциплинарный коллоквиум, междисциплинарный проект, курсовая, междисциплинарный экзамен [165, 194]. Здесь можно также отметить ситуативные (контекстные) задания, кейс-задания, стандартизи-

ванные тесты, специально сконструированные задания (задачи), имеющие междисциплинарный контекст и применяемые в том числе для проведения итоговой государственной аттестации выпускников [76, 90].

Введение междисциплинарного экзамена является важной составляющей в оценке сформированности компетенций на основе междисциплинарного подхода. Под междисциплинарным экзаменом будем понимать форму аттестации обучающихся по двум и более областям знаний и областям профессиональной деятельности. В ходе экзамена, как отмечается в работах [27, 42], проверяются не только теоретические знания, но и их применение в контекстах, максимально приближенных к будущей профессиональной практике. Б.Г. Брагина и А.Ш. Меркулова предлагают применять на междисциплинарном экзамене компетентностно-ориентированные задачи, которые характеризуются: нестандартной, многоуровневой структурой; указанием области применения результата решения [27]. В работах [27, 43, 90, 111] отмечается необходимость использования практико-ориентированных заданий. А.А. Костюнина пишет об использовании на междисциплинарном экзамене профессиональных задач, которые отличаются приложением в профессиональной области будущего выпускника вуза. Однако формат проведения экзамена остается традиционным, а критерии оценки представляются в виде описания ответа выпускника по пятибалльной шкале [74].

При всем многообразии положительных характеристик содержательных и организационных основ проведения междисциплинарного экзамена существуют и его недостатки. К числу недостатков можно отнести трудности, связанные с большим объемом работы по отбору материала, относящегося к разным дисциплинам, отсутствием критериев такого отбора; с определением содержания экзаменационных заданий; с разработкой критериев и показателей оценки ответа обучаемого на экзамене; с созданием шкал и систем оценивания.

Тем не менее, несмотря на выявленные проблемы в организации и проведении междисциплинарного экзамена, в ходе анализа исследований установлено, что в системе высшего образования растет понимание того, что стандартная процедура экзамена не позволяет в полной мере установить компетентность выпускников, а

также все умения и навыки, которые необходимо формировать у будущих педагогов для обеспечения их успешных жизненных и профессиональных стратегий после окончания обучения по образовательной программе.

Таким образом, междисциплинарный подход можно рассматривать как междисциплинарную методологию, интегрирующую несколько различных подходов к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе, таких, как: системный, деятельностный, компетентностный, контекстный, проектный, критериальный и уровневый.

В основе междисциплинарного подхода в формировании и оценке ОПК будущих педагогов лежит понятие междисциплинарной связи, под которой мы понимаем наличие или отсутствие такой связи между дисциплинами, входящими в учебный план подготовки будущих педагогов. Рассматриваемый признак «формирование ОПК» как отношение между дисциплинами позволяет провести классификацию всех дисциплин, удовлетворяющую следующим условиям: а) если дисциплина не имеет связи с другими по выделенному признаку, то формирование ОПК должно осуществляться в рамках этой дисциплины; б) если одна дисциплина находится в заданном отношении с другой дисциплиной, то и другая дисциплина находится в этом же отношении с первой, т.е. формирование ОПК должно осуществляться в каждой из выделенных дисциплин; в) если одна дисциплина находится в отношении со второй, а вторая – с третьей дисциплиной, то первая дисциплина находится в этом же отношении с третьей, т.е. формирование ОПК должно быть согласовано в рамках выделенных дисциплин модуля.

Междисциплинарный подход предусматривает вертикальное и горизонтальное согласование дисциплин, входящих в учебные планы подготовки будущих педагогов, что предполагает осмысление и соотнесение не только содержательных основ дисциплин, но и соответствующий отбор форм, методов и приемов формирования и оценки ОПК, выделения профессионально-педагогических условий, описания критериально-оценочных процедур по установлению сформированности ОПК.

Выводы по главе I

1. Характеристика объекта исследования – профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе дана в контексте изменения ценностных ориентиров системы высшего педагогического образования и отечественного образования в целом. Исходя из понимания ценностных ориентаций как продуктов интериоризации ценностей, мы типологизировали их на профессиональные ценности или ориентиры становления педагога-профессионала, способного к саморазвитию в рамках своей профессии, и личностно-педагогические ценности, являющиеся внутренним регулятором профессиональной деятельности, определяющим отношение к окружающему миру, к самому себе, моделирующим содержание и характер выполняемой профессиональной деятельности, формирующим мотивы поведения и профессионально значимые качества личности педагога.

Анализ ФГОС ВО последнего поколения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» с позиций отражения в нем требований Профстандарта позволил выявить проблему недостаточного соответствия общепрофессиональных компетенций и трудовых функций будущего педагога в рамках профессиональной подготовки по ОПОП. Путь решения данной проблемы связан с необходимостью организации практико-ориентированной подготовки, когда конкретные методы, формы и технологии педагогической работы осваиваются студентами в процессе непосредственного взаимодействия с учениками на базе школ во время практики. Нами установлено, что именно такой формат подготовки будущего педагога позволяет гармонизировать в структуре его профессионализма профессиональные и личностно-педагогические ценности.

Также, учитывая новые информационные потребности, другие способности к переработке информации, новую культуру и механизмы коммуникаций, диктуемые цифровой образовательной средой, нами обосновано, что получение профессиональных знаний и умений будущими педагогами, их включение в деятельность по формированию и развитию механизмов познания личности и по проектированию образовательного продукта как результата теоретического и практического

опыта обучающегося должны происходить в условиях информационной насыщенности и с применением цифровых ресурсов.

2. В соответствии с идеей фундаментализации педагогического образования, отражающей, с одной стороны, глубину и широту философских, общекультурных, общенаучных и специальных знаний, фактов, научных закономерностей каждой учебной дисциплины и, с другой стороны, их связь с прикладными науками, обозначено требование реализации междисциплинарных связей в процессе подготовки будущих педагогов в вузе. На основе анализа авторских подходов к определению понятия «междисциплинарная связь» в образовании определено, что под этим типом связи понимается связь между дисциплинами, освоение которых направлено на формирование одной и той же компетенции (одних и тех же компетенций).

Рассмотрены разные варианты классификации междисциплинарных связей: по направлению их осуществления выделяют односторонние, двусторонние и многосторонние связи; по временному признаку – ретроспективные (прошлые), текущие («горизонтальные»), перспективные («вертикальные», преемственные); по широте охвата бывают связи внутродисциплинарные (межаспектные), междисциплинарные и межцикловые.

Обоснована роль междисциплинарных связей с точки зрения предоставления возможности формирования у студентов целостного представления об их профессиональной деятельности и направленности на непрерывное профессиональное развитие в течение всей жизнедеятельности. Показано, что учет междисциплинарных связей как педагогической категории важен при отборе форм и методов реализации образовательного процесса, в осуществлении образовательной, развивающей и воспитывающей функции в их органическом единстве.

В зависимости от преобладающего процесса подготовки способа построения междисциплинарных связей нами выделены следующие современные модели подготовки будущих педагогов: традиционная модель, в которой преобладают два полюса: прикладной и академический; модель школьно-университетского партнерства, имеющая в своей основе сетевую схему взаимодействия школы и вуза; модель

подготовки будущего педагога на основе ситуационно-контекстного подхода, позволяющего формировать педагога-профессионала на основе его включения в анализ и решение профессионально ориентированных ситуаций; адаптационная модель, обеспечивающая адаптацию к профессиональной деятельности и реализующая сочетание автономности с командной работой, готовность к инновациям.

3. В качестве нормативных основ развития нового педагогического профессионализма в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе нами определены, во-первых, понимание профессионализма как интегральной качественной характеристики субъекта деятельности, определяющей меру владения педагогом современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления педагогической деятельности; во-вторых, структура профессионально-образовательной деятельности; в-третьих, нормативные требования к построению профессиональной подготовки в рамках ОПОП в векторе формирования общепрофессиональных компетенций, и, в-четвертых, система оценки их сформированности.

Выделены и описаны элементы профессионально-образовательной деятельности: субъект – будущий педагог как носитель общественных знаний и ценностей; объект – участники и средства реализации образовательного процесса (учебная литература, оборудование и т.п.); профессионально-образовательная среда – система условий, определяемая стандартами и нормативными документами и обеспечивающая профессиональное становление и развитие будущего педагога; образовательный процесс, зафиксированный в программе профессиональной подготовки к выполнению основных видов профессионально-педагогической деятельности: педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской, сопровождения; результаты в компетентностном выражении, из которых предметом настоящего исследования выступают общепрофессиональные компетенции – совокупность способностей, общих для успешного действия при выполнении заданий, решения задач в круге областей реализации профессионально-педагогической деятельности, содействующих самоопределению относительно избы-

раемых обучающимся профилирующих направлений будущего обучения и сферы последующей профессиональной деятельности.

В качестве ведущего нормативного требования к организации образовательного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов определен принцип проектирования исходя из образовательных результатов, полученных соотношением компетенций из ФГОС ВО с трудовыми функциями Профессионального стандарта педагога. Вторым нормативным требованием является механизм построения матрицы компетенций и учебного плана подготовки, отражающий их взаимосвязь. Определены ключевые ориентиры построения системы оценки сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов: аутентичное оценивание на основе компетентностного подхода; рейтинговая система контроля и оценки результатов подготовки студентов, учитывающая активность студентов, связанную с приобретением профессиональных знаний, умений и навыков, их участие в научной работе, в конкурсах, студенческих научных конференциях.

4. Междисциплинарный подход раскрывается в исследовании через понятия: междисциплинарные связи, междисциплинарность, интеграция. В ходе анализа исследований в области междисциплинарности установлено, что междисциплинарная интеграция может рассматриваться как принцип, процесс и как его результат и выступать логическим основанием проектирования процесса профессионального развития и саморазвития будущего педагога. Профессиональная подготовка будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода позволяет обучающимся комплексно рассматривать содержание дисциплин; выявлять и фиксировать причинно-следственные связи между областями научных знаний; управлять профессиональным объектом в условиях многозадачности; создавать собственный образовательный продукт; реализовывать теоретические положения на практике; расширять эрудицию.

В работе показано, что междисциплинарный подход в формировании и оценке общепрофессиональных компетенций будущих педагогов рассматривается в работах ученых во взаимосвязи с системным, деятельностным, проектным, компетентностным, контекстным, критериальным и уровневым подходом.

Анализ исследований, посвященных проблеме реализации междисциплинарного подхода, позволил применительно к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций будущих педагогов выявить ряд проблем: отсутствие единых подходов к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций обучающихся в условиях реализации междисциплинарной методологии; наличие расхождений в использовании понятийного аппарата дисциплин, находящихся в междисциплинарной связи; недостаточность внимания, уделяемого необходимости перегруппировки содержания таких дисциплин.

Проведенный анализ и сформулированные выводы обусловили актуальность создания концептуальной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций, построенной на основе междисциплинарной методологии, включающей системный, деятельностный, компетентностный, контекстный, проектный, уровневый и критериальный подходы, и подтвердили необходимость выявления профессионально-педагогических условий и механизма ее реализации.

ГЛАВА II. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

2.1. Концептуальная модель формирования и оценки обще-professionalных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода

Актуальность проблемы построения модели формирования и оценки обще-professionalных компетенций будущих педагогов обусловлена комплексом противоречий (социально-педагогическое, научно-педагогическое и научно-методическое), которые указывают на недостаточную изученность вопросов применимости междисциплинарного подхода в качестве методологического основания построения программы профессиональной подготовки, а также на сохраняющуюся несогласованность способов формирования ОПК со способами их оценивания. Междисциплинарная методология представлена в исследовании на трех уровнях: общенаучном – системным подходом; конкретно-научном – в виде интеграции деятельностного, компетентностного, проектного подходов; технологическом – образует совокупность уровневого, контекстного, критериального подходов.

Построение концептуальной модели формирования и оценки обще-professionalных компетенций в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов осуществляется на основе междисциплинарной методологии и в соответствии с принципами моделирования педагогических систем:

- *принципом адекватности*, определяющим, что системы, ориентированные на достижение общей цели, должны соответствовать друг другу по свойствам, характеристикам, функциям, структуре, степени сложности и т.д.

- *принципом нормативности*, означающим необходимость учета социальной ситуации развития, ведущего вида деятельности и личностных новообразований профессионального развития обучающихся;

- *принципом последовательности*, согласно которому каждая текущая учеб-

ная задача, средство или метод учитывает результаты и эффекты решения предыдущей и создает предпосылки для решения последующих задач.

Общий смысл предлагаемой нами концептуальной модели состоит в том, что она фиксирует параметры процессного моделирования профессиональной подготовки будущих педагогов в векторе формирования и оценки ОПК. При этом следует обозначить следующую понятийную рамку ее содержания: процесс – это целенаправленная и целесообразная совокупность взаимосвязанных видов деятельности, преобразующая входы в выходы, которые имеют ценность как для владельцев процесса, так и для его благополучателей; процессное моделирование понимается как описание процесса профессиональной подготовки в виде открытой системы процессов, механизмов управления ими, способов улучшения процессов.

Профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе рассматривается как открытая система: между ней и социальным окружением происходит обмен через вход, под которым понимается все, что поступает в систему извне (ресурсы, информация, установки со стороны главенствующих по иерархии систем), и выход, включающий все то, что передается во внешнее окружение после переработки материала, поступившего в систему [126].

Следуя логике отбора базовых компонентов по согласованности со структурой профессионально-педагогической деятельности и этапами формирования и оценки ОПК будущих педагогов, мы выделили следующие базовые компоненты концептуальной модели: концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-результатирующий.

При построении концептуальной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе мы учитывали базовые принципы процессного моделирования (см. рисунок 1):

1. *Принцип системности*, являющийся универсальным философским постулатом, на основании которого все объекты и явления окружающей действительности рассматриваются как открытая система той или иной степени целостности и сложности.

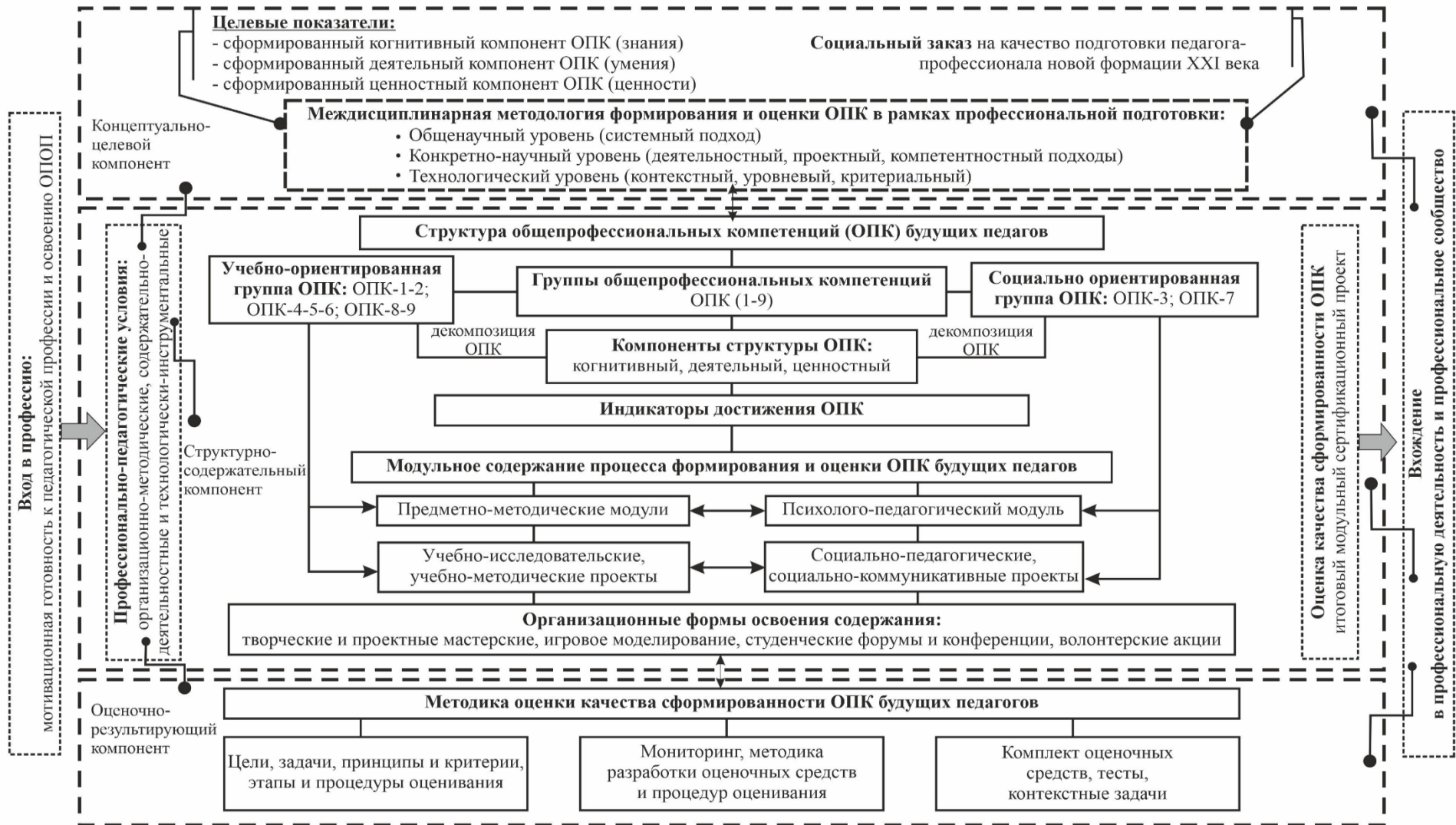


Рисунок 1 – Концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе

2. *Принцип поэтапности*, определяющий профессиональную подготовку как целенаправленную, сложно устроенную организованность, в которой выделяются различные этапы, каждый из которых в свою очередь характеризуется своими целями, задачами, методами реализации, а также последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

3. *Принцип иерархичности*, заключающийся в разделении сложной системы на подсистемы и распределении структурных элементов системы по уровням в зависимости от их функций или свойств и силе оказываемого влияния на другие элементы.

4. *Принцип проектирования от результатов*, означающий, что проектирование образовательной деятельности в рамках профессиональной подготовки начинается с чёткого определения конечного результата, вслед за чем идет выбор методов и средств, которые должны способствовать достижению запланированной цели.

Концептуально-целевой компонент представлен следующими элементами: во-первых, нормативно-целевым, характеризующим целевые показатели профессиональной подготовки будущих педагогов в ракурсе сформированности ОПК и обозначающим социальный заказ на качество подготовки педагога-профессионала новой формации XXI века, и, во-вторых, междисциплинарной методологией, задающей методологические основы построения концептуальной модели.

Нормативная структура программы профессиональной педагогической подготовки, по утверждению Г.А. Папутковой, должна строиться в соответствии со следующими функциональными характеристиками: целеполагание, отвечающее современным требованиям развития педагогического образования; организация процесса подготовки к профессиональной деятельности; ресурсная многофакторность, задающая определенный характер образовательного процесса; субъектно-деятельностные связи и отношения субъектов образования, условия их деятельности и взаимодействия; результативность профессиональной подготовки [112].

Анализируя существующие требования к организации профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях высшего образования с позиции системно-деятельностного подхода, А.В. Антюхов, Т.В. Беленко, М.В. Груздев, Г.А. Папуткова,

О.С. Тоистева отмечают, что данный процесс представляет собой систему взаимосвязанных элементов [9, 18, 38, 112, 166]. Центральным субъектом такой системы является будущий педагог. В связи с этим О.С. Тоистева считает, что в основе построения содержания профессиональной подготовки должны лежать квалификационные требования к выпускнику, связанные с его будущей профессиональной деятельностью и отражающие социальные требования общества [166]. При этом социальные требования поляризуются на педагогическую деятельность и находят отражение в Профстандарте педагога, в котором фиксируются основные трудовые функции в деятельности педагога и соответствующие трудовые действия, которыми он должен владеть.

Сказанное означает, что соотнесение компетенций ФГОС ВО с трудовыми функциями и действиями, зафиксированными в Профстандарте педагога в соответствии с профилем подготовки (предметными знаниями и необходимыми умениями педагога), позволяет сформулировать диагностируемые, образовательные, развивающие и воспитательные цели и задачи подготовки будущих педагогов в вузе.

Социальный заказ на качество подготовки педагога-профессионала новой формации XXI века сегодня выводится из необходимости актуализации контекста развития общего образования для достижения национальной цели по созданию пространства возможностей для непрерывного личностного роста, самореализации и развития талантов у детей и молодежи. В этом плане неизмеримо возрастает роль учителя в обеспечении качества общего образования и формировании будущего поколения страны [70, 174]. Педагог-профессионал новой формации XXI века – это не только компетентный специалист, профессионально владеющий всем набором педагогических умений, но, прежде всего, духовно богатая, социально активная, творческая личность. Он и сам стремится к постоянному самосовершенствованию, и считает своей миссией обеспечить формирование и развитие высокообразованных творческих учеников и их максимальную самореализацию. Все эти качества являются базовыми составляющими ОПК.

Целевая структура профессиональной подготовки будущих педагогов представлена тремя группами целей и соответствующими процессу формирования и оценки ОПК целевыми показателями:

– цель – социальный заказ соответствует стратегической цели «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» – совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования; целевой показатель – оценка сформированности ОПК будущих педагогов и их мотивационная готовность к профессиональной деятельности;

– цель-ценность – определяется ценностными ориентирами подготовки нового поколения профессионалов в образовании: педагогов-новаторов, «эффективно работающих со знаниями, исследователей, консультантов, воспитателей, организаторов и руководителей проектов; любящих, понимающих, отдающих свое сердце детям»; целевой показатель – сформированный ценностный компонент ОПК [12, с.10];

– цель-способ – указывает на актуальность создания современных механизмов по реализации процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, которые будут отвечать требованиям базовых навыков XXI века в контексте национально ориентированного образования; целевой показатель – сформированные когнитивный и деятельностный компоненты ОПК.

Таким образом, цель по формированию и оценке ОПК будущего педагога согласуется и с требованиями социального заказа, и с ценностно-целевыми ориентирами профессиональной подготовки педагога-профессионала новой формации XXI века.

Междисциплинарная методология построения концептуальной модели имеет уровневую структуру и включает общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни. Общенаучный уровень характеризуется синтезом отдельных признаков, свойств и понятий ряда философских категорий и частных наук, а также возможностью их формализации и формирования на их основе соответствующих принципов и методов познания, обеспечивающих оптимальное взаимодействие и взаимосвязь философского и специального научного знания. В нашем исследовании данный уровень представлен системным подходом, который представляет со-

бой универсальный формат применения способов диалектического познания к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении.

Конкретно-научный уровень методологии занимается изучением проблем, характерных для научного познания в определенной отрасли с помощью системы методов, принципов исследования и исследовательских процедур, применяемых только в данной отрасли. Соответственно в этот уровень методологии мы включили деятельностный, компетентностный и проектный подходы, которые в разных, но взаимосвязанных контекстах исследуют проблему подготовки педагога, способного решать профессиональные задачи непрерывного опережающего образования в условиях быстро меняющегося мира [107].

И, наконец, третий – технологический – уровень представлен совокупностью уровневого, контекстного и критериального подходов. Это уровень конкретных методов исследования, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его обработку, после которой полученные научные результаты могут включаться в общий массив конкретно-научного знания (научная специальность).

Структурно-содержательный компонент концептуальной модели характеризует содержание процесса формирования ОПК будущих педагогов, представляющего собой движение от поставленных целей к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса профессиональной подготовки. Состав структурно-содержательного компонента определяется логикой, согласно которой требования к результатам, устанавливаемые в соответствующем ФГОС ВО, являются основанием построения содержания программ профессиональной подготовки в условиях высшего образования [24, 113]. Поэтому в данном компоненте концептуальной модели дается характеристика планируемых результатов профессиональной подготовки будущего педагога, получаемых при достижении целей, сформулированных в концептуально-целевом компоненте модели, а также раскрываются особенности построения модульного содержания процесса формирования и оценки ОПК будущих педагогов и организационных форм его освоения.

В соответствии с ФГОС ВО планируемые результаты освоения ОПОП включают универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Предметом нашего исследовательского интереса являются ОПК, которые выражают совокупность основополагающих способностей, знаний и умений педагога-профессионала и служат инвариантом для любой педагогической специальности и направленности. В структурно-содержательном плане можно выделить две группы общепрофессиональных компетенций: учебно-ориентированную и социально ориентированную, – каждая из которых представлена когнитивным, деятельностным и ценностным диагностируемыми параметрами.

Названные группы компетенций связаны с основными видами деятельности обучающихся: учебной, практико-ориентированной и профессионально ориентированной, – в процессе выполнения которых и формируются соответствующие виды ОПК. Выделение названных групп служит основанием для отбора уровней достижения компетенций. Для описания уровней достижения проведена декомпозиция структуры и содержания каждой компетенции, суть которой состоит в следующем. В формулировке и содержании каждой компетенции выделяются следующие ее составляющие: ключевое понятие или термин, который занимает центральное место в формулировке компетенции; характеристические свойства понятия, позволяющие определять содержательные области его формирования; совокупность конкретных действий обучающегося, раскрывающих содержание компетенции, которые можно описать в виде дескрипторов и сопоставить с трудовыми действиями из Профессионального стандарта педагога [139].

Представленная процедура преобразования содержания ОПК позволяет сформулировать планируемый результат подготовки обучающегося на уровне знаний и умений, чтобы сравнить его с достигнутым результатом на определенном этапе профессиональной подготовки, выделить требования к определению индикаторов – показателей для описания степени сформированности компетенций. Дальнейший анализ ОПК, представленных в ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», показал, что все они сформулированы через понятие способности: обучающийся «способен ...».

Опираясь на исследование А.В. Хуторского, под способностью обучаемого с позиций деятельностного подхода будем понимать успешность выполнения

различных видов деятельности, что позволяет оценивать степень сформированности знаний и умений обучающихся [181]. Следовательно, для определения уровней достижения компетенций необходимо описать уровни успешности выполнения обучаемым оценочных заданий. К таким уровням в нашем исследовании отнесены: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый уровни. Использование 100-балльной шкалы позволяет описать количественные характеристики и определить границы баллов, соответствующих выделенным уровням достижения компетенций.

Выделение двух групп общепрофессиональных компетенций и описание их составляющих, осуществлялось с опорой на следующие методологические принципы системности (Э.Г. Юдин) [201], прогностичности и перспективности (Б.С. Гершунский) [34]; открытости образования (А.А. Попов) [126]; конвергентности и взаимопроникновения наук и технологий (О.Е. Баксанский) [16]; поэтапной деятельности (С.Д. Резник) [141] и иерархичности (Н.В. Николаева) [106].

На основании данных системообразующих принципов устанавливаются внутренние и внешние связи между выделенными компонентами с учетом иерархии и соподчинения, составляющие основу построения модульного содержания формирования и оценки ОПК будущих педагогов.

Дальнейший анализ требований к построению ОПОП, связанный с разработкой документов, регламентирующих содержание и организацию образовательной деятельности, показал, что проектированию подобных документов должны предшествовать этапы, связанные, во-первых, с отбором содержания на основе соотношения компетенций и трудовых действий педагога и, во-вторых, с установлением формы и логики его представления.

По мнению Э.К. Самерхановой, ключевым элементом программы профессиональной подготовки является матрица компетенций, соединяющая в себе требования ФГОС ВО к образовательным результатам в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и их воплощение в виде содержательных единиц [149]. Поэтому в качестве необходимого шага в процессе разработки содержания процесса формирования и оценки ОПК мы рассматриваем матрицу компетенций.

Важность построения матрицы компетенций отмечает О.М. Булгаков, обосновывая это тем, что матрица должна являться основой для разработки учебного плана, рабочих программ дисциплин [28]. Другие исследователи (С.Н. Девяткина, В.П. Шибяев, Р.А. Яфизова и др.), также являющиеся сторонниками использования междисциплинарного подхода к разработке основных профессиональных образовательных программ, считают, что матрица компетенций, создаваемая после формирования учебного плана, становится второстепенным документом, не обеспечивающим ясность примененного разработчиками подхода к отбору содержания обучения [42, 196, 206].

Разделяя данную позицию, подчеркнем, что интеграционный характер профессиональной подготовки выступает как проявление и отображение реальных связей двух сфер: образования и науки, – которые имеют место в объективном образовательно-научном процессе и должны быть представлены в первую очередь в матрице компетенций, а затем в дисциплинарно-модульных программных документах [46, 94].

Определяя роль и место матрицы компетенций в структуре образовательных программ, А.А. Марголис анализирует различные типологии моделей подготовки педагогов и выделяет модель, построенную на основе профессионализации педагогической деятельности. В основе этой модели лежит динамическая концепция педагогической деятельности, сфокусированная на профессиональной автономии и профессиональных стандартах [94]. Подчеркивая отличие названной модели подготовки будущего педагога от традиционных моделей, А.А. Марголис отмечает ее направленность на формирование профессионального мышления педагога, его способности к профессиональным действиям на основе системы ценностей, формирующей профессиональное становление педагога, способности к научно обоснованным профессиональным решениям сложных проблем обучения, воспитания и развития. В основу построения модели профессионализации подготовки будущих педагогов, по мнению А.А. Марголиса, должны быть положены принципы практико-ориентированного, деятельностного и исследовательского подходов, которые задают систему требований к образовательным результатам, в качестве которых выступают универсальные, общепрофессиональные и профессионально-специализированные компетенции [94]. Таким образом, определяющим требованием к по-

строению содержания профессиональной педагогической подготовки является требование выбора не отдельной учебной дисциплины в качестве структурно-содержательной единицы, а образовательного модуля.

Под образовательным модулем в исследовании А.А. Марголиса понимается «целостный фрагмент, включающий, наряду с теоретическим содержанием, практикум, учебно-ознакомительную и учебную практику, научно-исследовательскую работу, в совокупности обеспечивающие освоение универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может подтверждаться проведением оценки этих компетенций после освоения содержания модуля» [94]. При этом, как отмечает А.А. Марголис, содержание профессиональной подготовки должно не только выстраиваться на матрице компетенций, но и основываться на идеях интеграции (теоретических, практических и исследовательских) различных видов деятельности обучающихся, обеспечивающих подготовку будущих педагогов к выполнению трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога [93].

На основе анализа исследований [24, 91, 116, 174] и требований ФГОС ВО мы определяем модуль как содержательную единицу программы профессиональной подготовки будущих педагогов, интегрирующую несколько сочетающих теоретическую и практическую подготовку дисциплин с единым инструментом оценивания результатов освоения модуля. В соответствии с данным подходом, а также опираясь на предложенную нами классификации ОПК на учебно-ориентированную и социально ориентированную группы, мы выделили два вида модулей:

– психолого-педагогический модуль, включающий дисциплины: «Педагогическая дискуссионная площадка», «Проектирование образовательного пространства», «Психология развития», «Педагогическая психология», «Социальная психология» и другие, ориентированные на формирование у будущих педагогов ОПК социально ориентированной группы, позволяющих решать педагогические задачи в

области развития обучающихся, индивидуализации обучения и преодоления трудностей в обучении, реализации инклюзивного образования, организации сотрудничества, взаимодействия субъектов образовательного процесса; осуществлять процессы проектирования, планирования, организации и мониторинга эффективности педагогической деятельности, исследования образовательной действительности с использованием психологических понятий; разрабатывать и реализовывать программы воспитания и социализации обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, программы формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов;

– предметно-методический модуль, включающий дисциплины: «Методика обучения предмету», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Организация внеурочной деятельности» и другие, направлен на формирование ОПК учебно-ориентированной группы, обеспечивающих формирование системы знаний и умений по дисциплинам предметной подготовки, представлений о современных формах, методах и средствах обучения предмету в общеобразовательной школе, контроля и оценивания результатов обучения; владение способами проектирования собственной профессиональной педагогической деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды.

Учитывая большую значимость формирования проектной культуры современного педагога, необходимость в процессе профессиональной подготовки обеспечивать всестороннее развитие личности студентов с учетом их интересов, призвания, а также запросов, одним из элементов содержания дисциплин в составе выделенных нами модулей выступают проекты, под которыми мы понимаем совокупность определенных действий по воплощению собственного замысла для создания психолого-педагогического или предметно-методического продукта [122].

В уже обозначенной нами логике мы выделили следующие типы проектов:

– проекты, разрабатываемые в рамках освоения содержания психолого-педагогического модуля, ориентированные на формирование и оценку ОПК социально ориентированной группы, включающие социально-педагогические проекты, нацеленные на изучение содержания социального заказа, особенностей социальной

среды, уклада жизни, национальных и других социокультурных факторов, влияющих на организацию педагогической деятельности с получением социально значимого продукта, и социально-коммуникативные проекты, направленные на исследование особенностей построения практики социально-коммуникативного развития, разработку и реализацию коммуникативных событий (фестивали, ярмарки, конкурсы и т.п.). Примерами социально ориентированных проектов являются волонтерские движения профессионального становления «Движение первых», помощи «Детям Донбаса», «Краснобаковский детский дом»;

– проекты, создаваемые в процессе изучения дисциплин предметно-методического модуля, направленные на формирование и оценку учебно-ориентированной группы ОПК. Они представлены учебно-исследовательскими проектами, имеющими своей целью получение научного знания, обладающего признаками новизны и теоретической и/или практической значимости. При выполнении таких проектов должны использоваться методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и др. Учебно-методические проекты связаны с созданием методических продуктов по той или иной теме, разделу предмета или предметной области общеобразовательной программы. Примеры учебно-ориентированных проектов: «Проектирование учебного занятия как события развития и воспитания обучающихся в школе», «Проектирование классного часа в школе».

Следуя обозначенному А.А. Вербицким принципу диалектики содержания и формы в образовании, согласно которому «воспитание будущего специалиста «втягивается» в образовательный процесс через формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса в складывающихся социальных ситуациях развития», неотъемлемой составляющей структурно-содержательного компонента концептуальной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе мы определили организационные формы освоения содержания профессиональной подготовки [31].

Современная ориентация высшего образования на формирование готовности и способности человека к деятельности и общению требует создание таких дидактических и психологических условий профессиональной подготовки, в которых обучающийся может предъявить личностную позицию, раскрыть свою индивиду-

альность, выразить себя как субъект собственной деятельности [159]. Поэтому мы отдаем приоритет интерактивным организационным формам, в которых осуществляется моделирование профессиональных ситуаций, использование ролевых игр, и методам игрового моделирования, совместного решения проблем.

При проектировании организационно-деятельностных механизмов профессиональной подготовки педагогов на основе ФГОС ВО, по мнению ряда исследователей, особого внимания заслуживают вопросы, связанные с аттестацией обучающихся на разных ее этапах: формами и процедурами контроля и оценки; построением программы итоговой государственной аттестации; разработкой фондов оценочных средств. Это означает, что в структуре модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов должен быть представлен *оценочно-результатирующий* компонент.

Анализируя вопросы, характеризующие реализацию контрольно-оценочной деятельности, Н.Ф. Ефремова выделяет следующие существующие проблемы. Во-первых, это проблема, связанная с традиционной практикой судить о качестве подготовки будущих педагогов только на основе оценки их подготовки на заключительном этапе, т.е. на выходе из образовательной программы. Во-вторых, следующая проблема связана с существующими формами и процедурами контрольно-оценочной деятельности педагога, с содержательным представлением фондов оценочных средств, которые остаются в большей части традиционными и не позволяют проводить мониторинг результатов сформированности компетенций обучаемых [45].

О необходимости совершенствования формы представления оценочных средств для оценки компетенций, процедур контроля и оценки, о необходимости создания прозрачного механизма оценки результатов подготовки будущих педагогов на различных ее этапах пишут М.А. Панюшкина, Е.Н. Перевощикова, М.Ю. Прахова, О.Ф. Шихова и другие [111, 115, 131, 198].

В работах Е.И. Сахарчук, В.П. Симонова приводится обоснование необходимости проведения мониторинга сформированности компетенций обучающихся, который должен рассматриваться как средство оценивания качества подготовки будущих педагогов [151, 154]. Соглашаясь с выводами, сформулированными спе-

циалистами в области оценки качества подготовки обучающихся, считаем целесообразным включение требования о проведении мониторинга сформированности ОПК в процесс их формирования, согласованный с процессом оценки данной группы компетенций. При этом под мониторингом будем понимать целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за состоянием процесса формирования ОПК в рамках профессиональной подготовки в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Анализ различных функций педагогического мониторинга, проведенный в работах Н.Ф. Ефремовой, В.П. Симонова и др. [45, 154], позволил выделить следующие существенные характеристики мониторинга: непрерывность изучения степени сформированности ОПК; длительность и систематичность отслеживания; целенаправленность проведения мониторинга; целостность системы мониторинга.

Рассматривая мониторинг результатов освоения ОПК как систему, выделим основные его компоненты: цель, субъект оценивания (преподаватель, обучающийся), объект оценивания (степень сформированности ОПК), комплекс критериев и показателей оценки (индикаторы достижения компетенций), методы сбора информации (специально разработанные оценочные средства).

Таким образом, опираясь на нормативно-методическое требование к разработке системы оценки качества профессиональной подготовки будущих педагогов, а также учитывая приведенные выше описание и функции регулярного мониторинга результатов освоения ОПК, мы считаем, что оценочно-результатирующий компонент концептуальной модели содержит требование оценки качества сформированности ОПК будущего педагога, которая возможна на основе специально разработанных оценочных средств, предусматривающих сопоставление достигнутых результатов профессиональной подготовки с запланированными и определение уровней их достижения.

Процесс формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе рассматривается в нашей концептуальной модели как открытая социально-педагогическая система, в которой происходит процесс преобразования входных ресурсов и условий в результаты и продукты на выходе. Входной канал представлен, во-первых,

субъектной составляющей, а именно мотивационной готовностью обучающихся к педагогической профессии и освоению ОПК, и, во-вторых, совокупностью профессионально-педагогических условий их формирования и оценки в условиях профессиональной подготовки в вузе.

В контексте нашего исследования мы, признавая, что «вход в профессию» есть длительный процесс, который по сути и есть профессиональное самоопределение, условно обозначили этим термином мотивационную готовность обучающихся к освоению педагогической профессии, что является ключевым фактором профессиональной успешности будущих педагогов, играет определяющую роль в формировании личности профессионала новой формации.

Под профессионально-педагогическими условиями мы будем понимать совокупность объективных возможностей профессионального обучения, развития и воспитания людей, предлагающих принципиальные основания для формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в рамках профессиональной подготовки будущего педагога [181].

В комплекс профессионально-педагогических условий, обеспечивающих требуемые изменения в объекте и, главное, в субъектной составляющей профессиональной подготовки, которую представляют обучающие и обучающиеся, входят:

- организационно-методические условия, задающие совокупность требований к проектированию образовательной программы педагогической подготовки в вузе, и способы сопровождения процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций;

- содержательно-деятельностные условия, определяющие механизм формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов;

- инструментально-технологические условия, связанные с применением эффективных методов, приемов и средств для обеспечения образовательной и оценочной деятельности. Содержание выделенных групп условий будет раскрыто в параграфе 2.2 настоящего исследования.

Выходной канал концептуальной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе представлен главным результатом, который мы обозначили

как вхождение выпускника в профессиональную деятельность и профессиональное сообщество. Это «вхождение» проявляется в следующем: осознание степени усвоения правил и норм профессии, сформированности у себя качеств педагога-профессионала новой формации [93]; понимание ценностно-смысловой рамки своей будущей профессиональной деятельности, ее соотнесенность с образом «Я» [148]; демонстрация устойчивости профессионального выбора и прогноз «смыслового будущего» [33]. Объективировать этот результат призван итоговый модульный сертификационный проект как особый формат оценки качества сформированности ОПК будущих педагогов, который предполагает подтверждение их возможностей выполнять конкретные виды трудовой деятельности в соответствии с сформированными компетенциями.

Подводя итог, отметим, что *концептуальная модель формирования и оценки ОПК* будущих педагогов в вузе является демонстрацией использования междисциплинарного подхода к организации профессиональной подготовки с учетом закономерности о единстве содержания профессионального образования, способов его освоения и форм оценки образовательных результатов.

В основу реализации описанной модели положены также дидактические принципы: профессиональной направленности образовательного процесса, непрерывности, проблемности и целесообразности. Выделенные компоненты модели: концептуально-целевой, структурно-содержательный и оценочно-результатирующий позволяют определять логику и последовательность разработки образовательной программы профессиональной подготовки и ее реализации, определять структурные компоненты общепрофессиональных компетенций (когнитивный, деятельностный, ценностный), структурированные в группы (учебно-ориентированные и социально ориентированные) индикаторы и уровни достижения компетенций, разрабатывать матрицу компетенций, отбирать содержание, формы и методы обучения и организации учебной деятельности в процессе реализации дисциплин, конструировать адекватные оценочные средства для оценки сформированности общепрофессиональных компетенций на разных этапах их формирования.

2.2. Система профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе

Система профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов представляет собой совокупность внешних факторов: материально-пространственная среда, методы, средства, формы образовательной деятельности и внутренних условий, обеспечивающих эффективность профессиональной педагогической подготовки, ориентированной на выполнение социального заказа на качество подготовки педагога-профессионала новой формации XXI века.

В процесс формирования и оценки общепрофессиональных компетенций входит абитуриент с начальными данными (уровень общеобразовательной подготовки, ценностные ориентиры и т.п.), на выходе – это выпускник, освоивший соответствующую образовательную программу и обладающий определенными компетенциями. В процессе подготовки обучающийся ограничен рамками выбранной профессии (направления, профиля подготовки) и подвержен влиянию педагогических условий, включающих содержание, методы, формы обучения, воспитания и развития (Л.Р. Абидуева), меры педагогического воздействия и взаимодействий (И.М. Тарасова), стратегии, обеспечивающие достижение педагогических целей (Г.Л. Ильин) и др. [2, 58, 165]. Эффективность формирования ОПК зависит от того, насколько в процессе профессиональной подготовки обучающийся обладает поведением субъекта учебно-профессиональной деятельности, которая характеризуется активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.В. Сериков, Д.Б. Эльконин и др.) [30, 33, 49, 95, 153, 200].

Анализ теоретических и практических исследований, проведенный в параграфе 1.1 нашего диссертационного исследования, показал, что профессионально-педагогические модели подготовки будущих педагогов в вузе, как правило, носят вероятностный характер. Сказанное означает, что успешный результат в их осу-

ществлении, по мнению ученых (М.Д. Ильязовой, А.А. Марголиса и других), возможен при создании определенных условий [59, 94].

Под профессионально-педагогическими условиями будем понимать целенаправленно выявленные возможности содержания учебных дисциплин (образовательных модулей), совокупность специально отобранных форм, методов и приемов формирования и оценки общепрофессиональных компетенций, положенных в основу управления образовательным процессом по достижению педагогических целей на основе реализации построенной модели.

При выявлении и обосновании профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе мы, прежде всего, опирались на модель, представленную в параграфе 2.1 диссертации и построенную на основе междисциплинарного подхода и интеграции системно-деятельностного, компетентностного, контекстного, проектного, уровневоего и критериального подходов.

Обоснование и описание модели, представленной в параграфе 2.1, позволили выделить следующие группы профессионально-педагогических условий:

– организационно-методические условия, представленные способами сопровождения процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций: декомпозиция их структуры на учебно-ориентированную и социально ориентированную группы компетенций, включая соответствующие им результаты; электронный учебно-методический комплекс дисциплины (модуля) и навигатор по дисциплине; матрица компетенций, строящаяся от планируемых результатов к содержательным областям, устанавливающая последовательность формирования компонентов конкретной ОПК и логику учебных дисциплин и согласованная с «листом оценки», отображающим результаты подготовки обучающихся и способы их оценивания;

– содержательно-деятельностные условия, характеризующие процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода: вовлечение обучающихся в образовательный процесс – в постановку и решение междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных и проектных задач; использование методов проблемного, исследовательского и прак-

тико-ориентированного обучения, направленных на формирование ОПК;

– технологически-инструментальные условия, отвечающие за обеспечение образовательной и оценочной деятельности: использование средств информационных и коммуникационных технологий, электронно-образовательных ресурсов; введение с применением цифровых ресурсов электронного тематического портфолио, отражающего результаты теоретического и практического опыта будущего педагога; механизм критериального оценивания, предполагающий оценку образовательных результатов на основе сопоставления результатов выполнения контекстных заданий с индикаторами достижения ОПК, представленными в виде совокупности демонстрируемых действий.

Перечисленные группы условий являются необходимыми и достаточными для модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода. Сказанное означает, что, с одной стороны, если условия будут реализованы, то их выполнение является достаточным условием для формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов. Действительно, если какое-нибудь из условий не будет выполнено, то это может привести к рассогласованию целостной структуры и к нарушениям в реализации модели.

Например, если в формулировке каждой компетенции не выделять составляющие, т.е. если не будет выполнено условие соблюдения формата описания каждой компетенции, то будет затруднен подход к отбору содержательных областей, раскрывающих ее содержание. В этом случае будут нарушены требования к построению структурно-содержательного компонента модели, что приведет к проблемам формирования и оценки ОПК будущих педагогов: затруднению формулировки планируемых результатов обучения; разобщенности форм, методов, способов, средств и приемов формирования и оценки компетенций в каждой дисциплине (модуле), входящей в учебный план подготовки будущего педагога; отсутствию единых подходов к оценке сформированности компетенций и другим.

С другой стороны, в представленной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов, построенной на основе междисциплинарного подхода, выде-

ленные условия являются необходимыми условиями ее функционирования, т.к. следуют из способа построения концептуальной модели формирования и оценки компетенций педагогов в вузе.

В каждой из определенных нами групп профессионально-педагогических условий следует выделить основные и дополнительные профессионально-педагогические условия (см. таблица 4).

Приведем описание и раскроем специфику выделенных выше групп профессионально-педагогических условий формирования и оценки ОПК.

Вслед за А.А. Марголисом в нашем исследовании под матрицей компетенций мы понимаем форму представления требований к компетенциям, в которой отражено соответствие формируемых компетенций с содержанием дисциплин (модулей), при освоении которых возможно их формирование [94]. Установление такого соответствия в матрице компетенций, как отмечают Е.В. Борисова, Е.Н. Перевощикова, И.Ю. Степанова, важно с позиций оценки уровня освоения дисциплины и оценки сформированности общепрофессиональных компетенций обучающихся [26, 114, 163].

Для этого, согласно Е.Н. Перевощиковой, необходима декомпозиция компетенций на составляющие: ключевое понятие компетенции, его характеристика и соответствующие им конкретные действия обучающегося в процессе выполнения учебных, практико-ориентированных, профессионально ориентированных видов деятельности в соответствии с профессиональными задачами педагога. Выделение составляющих каждой компетенции позволяет сформулировать индикатор достижения компетенции. Под индикатором достижения компетенции будем понимать доступную наблюдению и измерению характеристику проявления того или иного состояния сформированности компетенции у будущего педагога, рассматриваемую в сочетании с соответствующими трудовыми действиями педагога [114].

Такая трактовка понятия «индикатор достижения компетенции» позволяет рассматривать совокупность индикаторов достижения в качестве критерия оценивания компетенции, а конкретный индикатор достижения – как показатель оценивания достигнутых результатов будущих педагогов, а следовательно, и как показатель сформированности компетенций.

Таблица 4 – Основные и дополнительные профессионально-педагогические условия формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе

Основные профессионально-педагогические условия	Дополнительные профессионально-педагогические условия
<i>Организационно-методические условия</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Декомпозиция структуры ОПК на учебно-ориентированную и социально ориентированную группы компетенций, включая соответствующие им результаты 2. Электронный учебно-методический комплекс дисциплины (модуля) 3. Матрица компетенций, строящаяся от планируемых результатов к содержательным областям, устанавливающая последовательность формирования компонентов конкретной ОПК и логику учебных дисциплин 4. «Лист оценки», отображающий результаты подготовки обучающихся и способы их оценивания 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Согласование матрицы компетенций и «листа оценки», которое осуществляется на основе выделения составляющих ОПК: ключевого понятия в формулировке компетенции, его характеристических свойств и действий обучаемого 2. Разработка навигатора по дисциплине, обеспечивающего целостный взгляд обучающегося на дисциплину и визуализацию маршрутов ее изучения
<i>Содержательно-деятельностные условия</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода 2. Использование методов проблемного, исследовательского и практико-ориентированного обучения, направленных на формирование ОПК 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сопровождение обучающегося при выполнении учебной, практико-ориентированной и профессионально ориентированной деятельности посредством разработанного электронного учебно-методического комплекса дисциплины (модуля) 2. Вовлечение обучающихся в образовательный процесс, в постановку и решение междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных и проектных задач
<i>Технологически-инструментальные условия</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Использование средств информационных и коммуникационных технологий, электронно-образовательных ресурсов 2. Механизм критериального оценивания, предполагающий оценку образовательных результатов на основе сопоставления результатов выполнения контекстных заданий с индикаторами достижения ОПК, представленными в виде совокупности демонстрируемых действий 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представление результатов деятельности обучающегося посредством использования разработанного электронного тематического портфолио 2. Представление результатов теоретического и практического опыта будущего педагога, в том числе с применением цифровых ресурсов в портфолио

Исходя из этого, можно установить набор элементов матрицы компетенций, включающий формулировки компетенций, индикаторы их достижения, информационное и методическое обеспечение, предусматривающее целесообразное сочетание форм, методов и приемов реализации дисциплины, в том числе формирования

компетенций. При этом, как отмечает Е.И. Снопкова, формы, средства и приемы дисциплины определяют комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания сформированности компетенций, именуемый фондом оценочных средств [161].

Анализ различных подходов к соотнесению матрицы компетенций, фонда оценочных средств с оценкой сформированности компетенций позволил выявить ряд существующих проблем.

Первая проблема связана с тем, что поэтапное формирование большинства компетенций в рамках нескольких дисциплин, представленное в матрице компетенций, не дает целостного представления о результатах их сформированности на завершающем этапе профессиональной подготовки. Вторая проблема связана с вариативностью и недетерминированностью комбинаций связей между компетенциями, модулями, дисциплинами, в процессе освоения которых они формируются, и фондами оценочных средств сформированности компетенций. Третья проблема связана со сложностью однозначного соотнесения компетенций и достигнутого уровня их сформированности в общей системе оценки результатов профессиональной подготовки [14, 18, 19, 113, 150].

Решение данных проблем О.И. Ребрин видит в создании технологической карты [140]. Технологическая карта, согласно О.И. Ребрину, представляет собой матрицу, отражающую взаимосвязь результатов подготовки обучаемых с дисциплинами (модулями), обеспечивающими данную подготовку. Он предлагает отмечать на пересечении строк и столбцов такой карты определенные знаки, свидетельствующие о наличии связи дисциплины (модуля) с конкретным результатом подготовки или результатом сформированности компетенции.

Такой подход, связанный с введением технологической карты, иллюстрирующей связь матрицы компетенций и образовательных результатов их сформированности, позволяет выделять дисциплины, освоение которых приведет обучаемого к результату.

Рассмотрим подробнее суть построения листа оценки как необходимого профессионально-педагогического условия формирования ОПК.

Прежде всего отметим, что лист оценки компетенций нужен обучающемуся

для того, чтобы он получил представление о способах и критериях оценки достигнутого результата. Для этих целей лист оценки компетенций должен включать описание каждой формируемой компетенции и уровней ее достижения. Учитывая, что все компетенции представлены в ФГОС ВО через способность обучающегося, для описания уровней достижения будем опираться на трактовку понятия способности как успешности выполняемой деятельности, приведенную в исследовании Е.Н. Перевощиковой [114]. Поэтому в качестве уровней достижения компетенций мы рассматриваем оптимальный уровень, соответствующий высокому уровню успешности выполненной деятельности, допустимый или средний уровень, критический или низкий и недопустимый, которые описываются в соответствии с различной степенью успешности выполняемой деятельности в процессе освоения компетенций [115].

Возвращаясь к матрице компетенций, представленной в ОПОП и определяющей план формирования компетенций, отметим, что матрица должна быть дополнена листом оценки, отражающим результат их сформированности. При этом компоненты концептуальной модели, названные в параграфе 2.1 диссертации, должны быть согласованы, т.е. должно быть установлено соответствие между формируемыми компетенциями, индикаторами их достижения, способами и средствами их оценки.

Для установления соответствия матрицы компетенций и листа оценки предлагаем специальную форму, представив ее в виде таблицы для общепрофессиональных компетенций. Первый столбец данной таблицы содержит перечень ОПК, соответствующих ФГОС ВО. Во втором столбце следует выделить два блока. Первый блок связан с представлением формулировки каждой компетенции в виде ключевого понятия, его характеристических свойств и действий обучаемого. Вторым блоком содержит индикаторы достижения компетенции, определяющие ее сформированность на уровне знаний и умений. Эти блоки, построенные с учетом выделенных составляющих каждой компетенции и соответствующих им индикаторов достижения компетенции, позволяют определить содержание дисциплины модуля, в рамках которой планируется формирование ОПК.

При этом выбор дисциплины, отвечающей за формирование компетенции, сводится к анализу ее теоретико-практического содержания и возможностей методического сопровождения ее реализации в рамках модуля.

Таким образом, на основе описанного способа отбора дисциплин в каждом модуле М определяется перечень дисциплин Д1, Д2 и т.д., которые фиксируются в предлагаемой таблице 5 «Матрица компетенций и лист оценки ОПК». Эти дисциплины представлены в таблице 5 в виде соответствующих столбцов, сгруппированных в рамках указанных модулей. Далее, на пересечении строк и столбцов таблицы (Д1, Д2, ...) можно, используя, например, знак «+», отмечать наличие соответствия дисциплины индикатору достижения компетенции (ИДК) на уровне знаний и умений (см. таблица 5).

Таблица 5 – Матрица компетенций и лист оценки ОПК

Матрица компетенций										Фонд оценочных средств	Лист оценки ОПК				
		ИДК	Модули								ГИА	Уровни достижения			
			М1			М2			М3			Оптимальный	Допустимый	Критический	Недопустимый
Составляющие ОПК		Д1	Д2	...	Д3	Д4							
ОПК-№	Ключевое понятие, характеристические свойства	На уровне знаний	+			+					+	Лист оценки ОПК-№			
	Действия обучаемого	На уровне умений				+	+				+				

Заметим, что в таблице 5 выделенные модули М1, М2, М3 соответствуют модулям «Психолого-педагогический модуль», «Модуль воспитательной деятельности», «Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности», которые закреплены в Ядре ВПО. Д1, Д2 – обозначены дисциплины модуля М1, с помощью символов Д3, Д4 – обозначены дисциплины модуля М2. Государственная итоговая аттестация обозначена в таблице с помощью аббревиатуры ГИА. Знаки «+» в таблице 5 расставлены условно. Включение в таблицу 5 столбца «Фонд оценочных средств» позволяет визуализировать необходимость соотнесения матрицы, фонда

оценочных средств и листа оценки компетенций в части их соответствия составляющим и индикаторам достижения компетенций.

В столбце «Лист оценки ОПК» компетенций выделены строки, соответствующие конкретной ОПК. Это означает, например, что «Лист оценки ОПК-1» строится на основе формулировки компетенции ОПК-1. В указанном листе приводится конкретизированное описание уровней достижения компетенции ОПК-1 (оптимальный, допустимый, критический и недопустимый).

Таким образом, соотнесение матрицы и листа оценки позволяет связать компетенции, индикаторы их достижения, дисциплины (модули), фонд оценочных средств, описание уровней достижения компетенций и является необходимым и достаточным профессионально-педагогическим условием формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.

Однако отметим, что разработка матрицы компетенций является компонентом организационно-методической деятельности преподавателя, научно-педагогического работника, и обучающийся, как правило, не знаком ни с логикой ее построения, ни с самой матрицей. Это означает, что у обучающегося нет инструмента, позволяющего ориентироваться в большом количестве изучаемых дисциплин и формируемых компетенций, нет достаточной информации для выстраивания индивидуального образовательного маршрута. В этом смысле представляется важным предусмотреть средства, позволяющие включать обучающегося как субъект деятельности в образовательный процесс. В качестве таких средств сопровождения могут выступать «навигатор по дисциплине (модулю)» и «лист оценки».

Рассмотрим подробнее суть построения навигатора по дисциплине. Анализ планируемых результатов, построенных на основе выделения составляющих в формулировке общепрофессиональных компетенций, и соответствующих им индикаторов достижения компетенций позволил определить совокупность учебных дисциплин модуля так, чтобы достижение планируемых результатов, а значит и формирование компетенций, обеспечивалось освоением как минимум пары дисциплин, относящихся к обязательной части, дисциплины по выбору, практики, которые, с одной стороны, учитывают профиль подготовки обучающихся, а с другой, дополняют содержание базовых дисциплин.

Каждая дисциплина ориентирована на формирование как минимум одной ОПК. Для каждой общепрофессиональной компетенции формулируется один планируемый результат, на достижение которого направлена дисциплина.

На рисунке 2 показана взаимосвязь планируемых результатов, учебных дисциплин и практик модуля «Предметно-методический модуль. Профиль Математика» (см. рисунок 2).

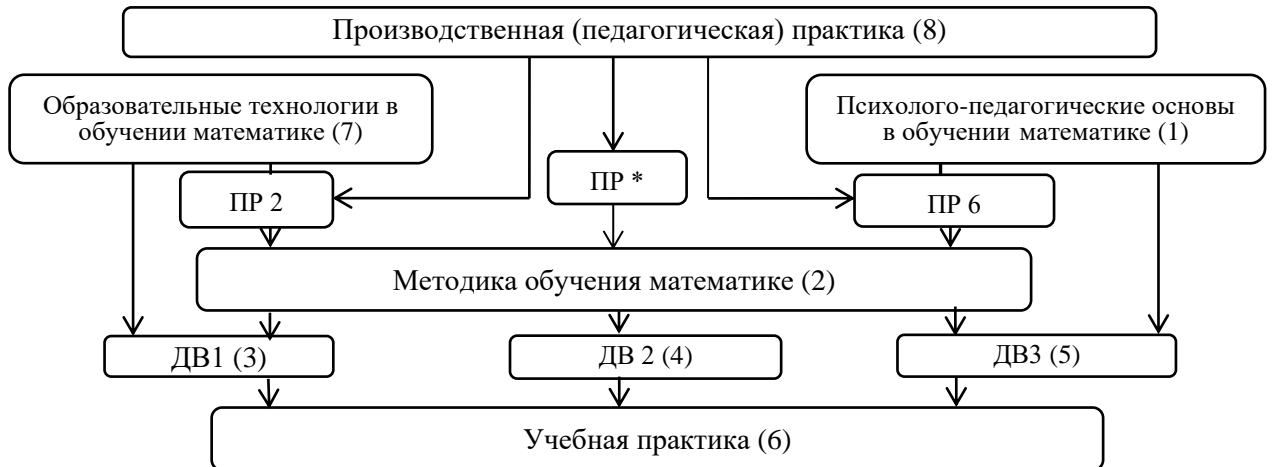


Рисунок 2 – Направленность дисциплин модуля «Предметно-методический модуль. Профиль Математика» на достижение планируемых результатов подготовки будущих педагогов

Так, например, дисциплина «Образовательные технологии в обучении математике» направлена на формирование ОПК-2, связанной с планируемым результатом ПР2. Дисциплина «Психолого-педагогические основы в обучении математике» направлена на достижение результата ПР6, сформулированного в соответствии с ОПК-6. Дисциплина «Методика обучения математики» направлена на достижение ПР2, ПР6 и планируемых результатов, соответствующих ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-7, ОПК-8 и ОПК-9, которые в общей совокупности обозначим ПР*. Дисциплины по выбору в модуле представлены в виде блоков. Первый блок обозначим ДВ1. В него входят дисциплины «Дифференциальная геометрия» и «Проективная геометрия». Второй блок – ДВ2 – включает дисциплины: «Теория функции действительного переменного» и «Теория функции комплексного переменного», – отражающие разделы математического анализа. Третий блок – ДВ3 – содержит дисци-

плины «Численные методы и математическое моделирование» и «Компьютерная алгебра». Заметим, что на рисунке 2 рядом с названием дисциплины и практики поставлены номера, определяющие порядок их изучения в модуле.

Приведем пример построения планируемого результата по ОПК-2.

Сравнительный анализ документов ФГОС ВО (по направлению подготовки 44.03.05, 44.03.01 «Педагогическое образование»), примерной основной образовательной программы (далее – ПООП), Ядро ВПО, Профстандарта педагога и их сопоставление по составляющим (структурным элементам) ОПК-2 позволил выявить и согласовать соответствующие ОПК, индикаторы достижения компетенций (далее – ИДК), трудовые действия (далее – ТД): ОПК-2.1, ОПК-2.2 из Ядра ВПО, ОПК-2.1, ОПК-2.2, ОПК-2.3 из ПООП, А/01.6 ТД 1, А/01.6 ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта (2022 г.) (см. таблица 7).

Таким образом, на основе описания составляющих ОПК-2 формулируем планируемый результат (далее – ПР), который обозначим ПР2.

ПР2. Демонстрирует знания основных компонентов основных и дополнительных образовательных программ; демонстрирует умения разрабатывать программы отдельных учебных предметов, в том числе программ дополнительного образования (согласно освоенному профилю (профилям) подготовки); демонстрирует умение разрабатывать программу (модель), конспект изучения темы (раздела, модуля) в рамках основной общеобразовательной программы, учитывая место предмета в общей картине мира; демонстрирует умение разрабатывать программу развития универсальных учебных действий средствами преподаваемых(ой) учебных(ой) дисциплин(ы), в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий; проектировать индивидуальные образовательные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся.

Сформулированные результат ПР2 и индикаторы достижения компетенции ОПК-2, описанные на уровне знаний и умений и представленные в таблице 7, позволяют проектировать содержательные линии дисциплины, оценочные средства, критерии и показатели оценки их достижения.

Таблица 6 – Составляющие и индикаторы достижения ОПК-2

Структурный элемент ОПК	Описание компетенции из ФГОС ВО (ОПК-2)	Индикатор достижения компетенции (ОПК-2)
Ключевое понятие (<i>что?</i>)	Программа и ее компоненты	1.1) основные компоненты основных и дополнительных образовательных программ, ОПК-2.1 из ПООП; 1.2) о структуре индивидуального образовательного маршрута и способах его проектирования, ОПК-2.2 из Ядра ВПО
Характеристические свойства понятия (<i>какая? какой? какие?</i>)	Типы программ: основная; дополнительная; образовательная и др. в том числе с использованием ИКТ	
Действия обучающегося (<i>что делать? что можно сделать?</i>)	Проектировать ОПОП разрабатывать условия и механизмы ее освоения	2) разрабатывать проект изучения темы (раздела) по учебному предмету, в том числе программу дополнительного образования (элективного, факультативного курса), ОПК-2.1 из Ядра ВПО, ОПК-2.2, ОПК-2.3 из ПООП, А/01.6 ТД 1 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта; 3) разрабатывать конспекты различных типов уроков в соответствии с ФГОС, ОПК-2.1 из Ядра ВПО, ОПК-2.2 из ПООП, А/01.6 ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта; 4) формировать учебную мотивацию, универсальные учебные действия средствами преподаваемой учебной дисциплины, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, создавать условия для рефлексии, ОПК-2.3 из ПООП, А/01.6 ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД 19 из проекта Профстандарта

С другой стороны, формулировка планируемого результата и индикаторов достижения компетенций определяют цели и задачи учебной дисциплины и служат основой для проектирования оценочных средств и рейтинг-плана дисциплины. Рейтинг-план дисциплины – механизм оценивания степени сформированности компетенций, позволяющий интегрировать все формы контрольных мероприятий, оценочных средств и/или видов деятельности обучающегося по дисциплине в течение семестра. Рейтинг-план содержит информацию о времени и объеме изучения дисциплины [117]. Пример рейтинг-плана по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике» представлен в описании навигатора дисциплины в Приложении 1 (см. Приложение 1).

Таким образом, формулировка ОПК-2, планируемый результат ПР2 и индикаторы достижения компетенции, соответствующие им оценочные средства, рейтинг-план дисциплины определяют, согласно Е.Н. Перевощиковой, информационно-целевой блок в фрейме дисциплины, который представлен на рисунке 3 [115].

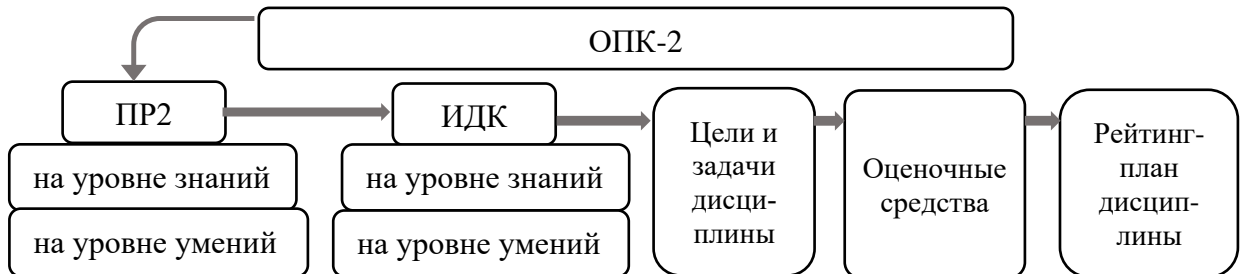


Рисунок 3 – Информационно-целевой блок фрейма дисциплины

Последовательное соединение компонентов информационно-целевого блока, представленного на рисунке 3, определяется механизмом их последовательного формирования, описанным выше.

Таким образом, назначение информационно-целевого блока в структуре навигатора дисциплины состоит главным образом в определении ценностно-целевых ориентиров дисциплины, включающих: цели и задачи дисциплины, формы контрольных мероприятий, оценочных средств и/или видов деятельности обучаемого по дисциплине в течение семестра. Кроме выделенного назначения этого блока следует отметить, что он в рамках навигатора (Приложение 1) служит также для реализации мотивирующей и стимулирующей функций, поскольку позволяет обучающемуся сопоставить свои потребности и возможности в освоении запланированных ОПК и определить индивидуальный путь по достижению требуемых результатов.

В качестве следующего блока во фрейме дисциплины выделим содержательно-методический блок. При его проектировании, согласно Е.Н. Перевощиковой, необходимо получить ответы на следующие вопросы: «Что надо изучить? Изучение каких разделов и тем дисциплины направлено на достижение планируемых результатов? Какие формы и методы обучения планируется использовать?» [115]. Ответы на указанные вопросы позволяют выделить в каждой дисциплине содержа-

тельные разделы. Например, в дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике» – четыре раздела. Раздел 1 «Технологии в математике, основанные на активизации и интенсификации деятельности обучаемых» обозначим Р1. Раздел 2 «Технологии в математике, основанные на управлении и организации учебного процесса» обозначим Р2. Раздел 3 «Технологии в математике, связанные с дидактическим усовершенствованием и реконструированием учебного материала» обозначим Р3. Раздел 4 «Индивидуальный образовательный маршрут обучаемого при изучении математики» обозначим Р4.

Содержательное наполнение разделов дисциплины осуществляется таким образом, чтобы каждый из разделов раскрывал не только сущность формируемой компетенции, но и механизм ее формирования через формулировку планируемого результата и индикаторов достижения компетенций на уровне знаний и умений. Анализ содержательных линий представленных разделов ведется с позиций отбора форм, методов и приемов обучения, воспитания и развития обучаемых для реализации разделов в процессе подготовки будущих педагогов и планирования средств оценки планируемого результата. Формы, методы и приемы реализации указанных разделов, а также оценочные средства приведены в навигаторе дисциплины, представленном в Приложении 1.

В таблице 7 приведен фрагмент навигатора, включающий описание планируемых результатов и индикаторов достижения компетенций, форм и методов обучения, воспитания и развития, задания для подготовки к итоговой аттестации по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике», входящей в «Предметно-методический модуль. Профиль Математика» (см. таблица 7).

Во второй строке таблицы 8 приведены только некоторые формы, методы обучения, воспитания и развития. Более подробно применение форм, методов и приемов формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода приведено в параграфе 3.1 нашего диссертационного исследования.

Таблица 7 – Фрагмент навигатора по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике»

Компоненты навигатора	Описание компонентов навигатора		
<i>Планируемые результаты (ПР), Индикаторы достижения компетенции (ИДК)</i>	ПР1, ИДК-1.1 Демонстрирует знания. Знает основные и дополнительные компоненты образовательных программ	ПР1, ИДК-1.2. Демонстрирует знания. Знает о структуре индивидуального образовательного маршрута и способах его проектирования	ПР2, ИДК-2. Демонстрирует умения. Умеет разрабатывать проект изучения темы (раздела) по учебному предмету, в том числе программу дополнительного образования (элективного, факультативного курса)
<i>Формы и методы обучения, воспитания и развития</i>	Методы проблемного, развивающего и контекстного обучения, метод проектов, работа с литературой, доклад с презентацией, работа в электронной образовательной среде	Действия по инструкции, контекстно ориентированные задания, работа в электронной образовательной среде	Методы проблемного, развивающего и контекстного обучения, метод проектов, работа с литературой, доклад с презентацией, работа в электронной образовательной среде
<i>Задания для подготовки к итоговой аттестации по дисциплине</i>	Создайте аннотированный список литературы и интернет-источников по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике»	Подберите математическое содержание из курсов алгебры и геометрии 7-9 классов для реализации мозгового штурма	Разработайте дидактическую игру для использования на уроке по конкретной теме

Анализ форм, методов и приемов формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода с позиций поиска возможностей их применения для включения обучающихся в деятельность по освоению разделов дисциплины позволяет проектировать связь между содержанием раздела, методическим обеспечением реализации данного содержания и оценочными средствами, их применением в различных формах контроля.

В данном описании условимся обозначать оценочные средства, их применение в различных формах контроля словом «контроль». Тогда каждый содержательный раздел (Р1-Р4) имеет связку с компонентом «контроль», проиллюстрированную на рисунке 4 в виде стрелки от раздела «Р» к «контролю в Р» в содержательно-методическом блоке фрейма дисциплины (см. рисунок 4).

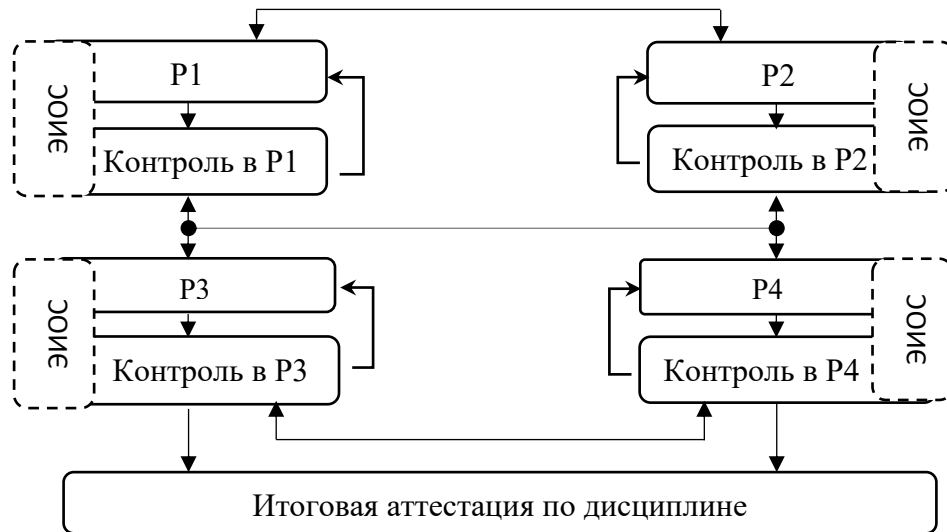


Рисунок 4 – Содержательно-методический блок фрейма дисциплины
«Образовательные технологии в обучении математике»

Из рисунка 4 видно, что от компонента «контроль в разделе Р» выходят две стрелки. Одна стрелка возвращается к блоку «Раздел», обозначенному в виде P1, P2, P3 и P4, другая – к следующему разделу. В первом случае указанная стрелка означает возможность повторного прохождения раздела, например, если обучающийся прошел контроль неудовлетворительно. Во втором случае стрелка в сторону следующего раздела означает удовлетворительное прохождение контрольных мероприятий по разделу.

Отметим, что наличие блоков «раздел» и «контроль» по выделенному разделу предполагает использование электронной информационно-образовательной среды вуза (далее – ЭИОС) [123]. Применение ЭИОС связано с задачей вовлечения педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации в сфере экономики, общественной жизни и в сфере образования. Согласно «Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года», решение указанной задачи предусматривает: внедрение образовательных цифровых сервисов для формирования у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыта освоения содержания образования в смешанном формате, опыта проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности.

Данный аспект затрагивает, с одной стороны, организацию учебного про-

цесса подготовки будущих педагогов, включая формы, методы и приемы использования цифровых образовательных ресурсов для подготовки будущих педагогов. Под цифровыми образовательными ресурсами будем понимать представленные в цифровом формате фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи и т.д., необходимые для организации учебного процесса [144]. С другой стороны, указанный аспект затрагивает процесс сопровождения обучающихся, в том числе в их самостоятельной работе.

Это означает, что все компоненты фрейма дисциплины могут быть представлены в ЭИОС, включая описание компонентов информационно-целевого блока (ПР, ИДК и т.д.), содержательно-методического блока (тексты и/или презентации лекций, основные типы задач и/или их решение, списки вопросов для проведения зачета или экзамена для итоговой аттестации по дисциплине и т.п.).

Таким образом, содержательно-методический блок фрейма по дисциплине должен быть связан с содержанием разделов дисциплины, методическим обеспечением реализации данного содержания, включая оценочные средства, их применение в различных формах контроля, в том числе с возможностью их реализации в ЭИОС вуза. Данный блок в навигаторе дисциплины позволяет визуализировать связи между разделами дисциплины и определять последовательности их представления для освоения обучающимися.

Организационный блок фрейма дисциплины должен быть связан с построением самого навигатора по дисциплине. Под навигатором по дисциплине будем понимать специально построенную схему, позволяющую обучающемуся проследить пути возможного следования в процессе освоения дисциплины, для выбора обучающимся индивидуальных образовательных траекторий освоения разделов дисциплины [113].

Анализ возможных траекторий следования содержательных разделов Р1-Р4 позволяет спрогнозировать пути их следования в процессе освоения дисциплины будущими педагогами. Назовем эти маршруты с использованием следующих условных обозначений: Р1, Р2, Р3, Р4 – разделы дисциплины, «Вход» означает вход в дисциплину и входное тестирование остаточных знаний обучающихся. Таким образом, возможные

маршруты следования разделов дисциплины можно представить в виде следующих схем: Вход – Р1 – Р2 – Р3 – Р4; Вход – Р2 – Р1 – Р3 – Р4, Вход – Р3 – Р1 – Р2 – Р4, Вход – Р1 – Р3 – Р2 – Р4, Вход – Р2 – Р3 – Р1 – Р4, Вход – Р3 – Р2 – Р1 – Р4. Анализ структурных компонентов фреймов дисциплины, приведенных выше, позволил выстроить навигатор по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике», представленный в Приложении 1.

На начальной стадии подготовки будущих педагогов большое значение приобретает «Контрольный лист», представляющий собой таблицу, где представлены взаимосвязи темы дисциплины и вида контрольного мероприятия и в котором обучаемые отмечают контрольные точки изучения разделов дисциплины (модуля) в семестре и сроки их выполнения, выбирая вид контроля, затем заштриховывается клеточка, соответствующая номеру занятия или дате. Пример «Контрольного листа» по дисциплине «Алгебра», изучаемой в первом семестре, представлен на рисунке 5.

В последнем столбце «Контрольного листа» обучаемому представлена возможность сделать отметку о прохождении указанного вида контроля. Получение ответа на вопрос: «Как, по вашему мнению, вы справились с заданием (ями)?» – позволяет обучаемому заполнить столбец «Моя оценка» (см. рисунок 5). Ответ на этот вопрос предполагается оценить по дихотомической шкале: «правильно – неправильно» или «уверен – не уверен» или «0-1 балл». По нашему мнению, данная форма учета прохождения контрольных мероприятий дисциплины позволяет обучаемому оставаться в учебном процессе, не выпадая из него.

№ занятия/ дата	Дисциплина: Алгебра, разделы (№ семестра)	Вид контроля					Моя оценка
		Тест	К/р	Коллоквиум	...	УИР	
							0/1
1	Раздел 1. Ком- плексные числа	\\\\\\\\\\\\					
2							
3	Раздел 2. Алгебраические структуры						
4		\\\\\\\\				\\\\\\\\\\\\	
...			\\\\\\\\\\\\			\\\\\\\\\\\\	
11	Раздел 3. Алгебраические пространства	\\\\\\\\		\\\\\\\\			
...							

Рисунок 5 – Контрольный лист по дисциплине «Алгебра»

Для формирования целостной картины об уровне сформированности общепрофессиональных компетенций необходимо учитывать уровень знаний и умений, зафиксированных в ИДК, в конкретной дисциплине (модуле), входящей в ОПОП подготовки будущего педагога. Для этого результаты проведения контрольных мероприятий, зафиксированных в «Контрольном листе», могут быть представлены в виде индивидуальных компьютерных файлов обучающихся, представляющих собой таблицу-карточку «Лист оценки». Индивидуальный «Лист оценки» строится как соответствие ИДК с контрольным мероприятием. На основе результатов применения оценочных средств, определенных преподавателем при проектировании контрольного мероприятия, происходит фиксация достижений в количественной (баллы за выполнение) или качественной (достиг – не достиг) интерпретации. Общие итоги достижений обучаемого фиксируются в столбце «Оценка».

На рисунке 6 представлен индивидуальный лист оценки обучаемого по ОПК-2. Согласно рисунку 6, студент в процессе обучения должен показать результаты в четырех контрольных мероприятиях: тест, включающий 5 вопросов, проверочная работа №1, содержащая 3 задания, контрольная работа №1, учебно-исследовательская работа (УИРС). Закрашенные клетки в листе оценки означают, что, например, в проверочной работе №2 студент верно выполнил первое задание, которое соответствует достижению ИДК-2 на уровне умений (см. рисунок 6).

Лист оценки

Студент _____

ОПК-2	Тест					Проверочная работа №1			Контрольная работа №1			УИРС	Оценка
	№ заданий					№ заданий			№ заданий				
	1	2	3	4	5	1	2	3	1	7			
ИДК-1.1										...			
ИДК-1.2													
ИДК-2													
ИДК-3													
ИДК-4													

Рисунок 6 – Лист оценки ОПК-2

Анализ «Листа оценки» важен как для студентов, так для преподавателя. В первом случае такой лист служит средством самоконтроля и самооценки студентами своей деятельности, стимулирует их учебную деятельность и способствует формированию ответственности за собственное образование. Преподавателю лист оценки позволяет судить о ходе усвоения учебного материала каждым студентом и вносить коррективы в учебный процесс.

Все контрольные мероприятия из «Листа оценки», включая столбец «Оценка», направлены на измерение прогресса обучаемого, т.е. на определение не только актуального уровня сформированности ОПК, но и на динамику, «прирост» достижений в формировании компетенций.

Суммирование рейтинговых баллов по дисциплине и их перевод в 5-балльную систему оценивания осуществляется в соответствии со следующей шкалой: 55–70 баллов – «удовлетворительно»; 71–85 баллов – «хорошо»; 86–100 баллов – «отлично» – и позволяет в дальнейшем определить уровень достижения ОПК-2 [116].

Таким образом, представленный способ построения и использования навигатора по дисциплине в образовательном процессе позволяет осуществлять сопровождение обучаемого по дисциплине, открывает возможности для выбора и построения обучаемым индивидуального образовательного маршрута в изучении разделов дисциплины, служит средством визуализации общей схемы освоения дисциплины и последовательности изучения ее разделов, обеспечивает целостный взгляд на структуру дисциплины. Электронный вариант навигатора может быть представлен в ЭИОС вуза и встроен в электронный учебно-методический комплекс по дисциплине. Перечисленные функции «навигатора по дисциплине» позволяют рассматривать разработку и применение навигатора в образовательном процессе не только как необходимое и достаточное организационно-педагогическое условие, но и как механизм формирования и оценки ОПК будущих педагогов.

Вне зависимости от вида и типа решаемой профессиональной задачи наиболее актуальной формой представления результатов деятельности будущего педагога является электронное тематическое портфолио. В понятии «результат деятель-

ности» будущего педагога выделяют ряд составляющих. Во-первых, это рассмотрение конкретных действий в рамках выполнения обучающимся учебной и профессионально ориентированной деятельности. Во-вторых, это учет вида и типа решаемой учебно-профессиональной задачи (аналитическая, технологическая, конструктивная, интерпретационная и др.) [114]. Указанные составляющие позволяют подобрать формы представления результатов деятельности будущего педагога, отвечающие виду и типу профессиональной задачи.

Актуальность электронного тематического портфолио продиктована, во-первых, тем, что портфолио позволяет фиксировать и представлять индивидуальные достижения и успехи обучаемого в освоении деятельности [75, 110]. Разработку и использование электронного портфолио специалисты в области образования рассматривают и как средство, и как технологию, которые способствуют повышению образовательного и научного уровня подготовки обучающихся в вузе. Технология портфолио позволяет обучающимся планировать и оценивать результаты своей деятельности [75]. Во-вторых, применение цифровых технологий при создании портфолио позволяет реализовать возможности его наполнения мультимедийными работами студентов, такими как, электронные презентации, брошюры, фото-, видеоресурсами и т.п. [39]. К дополнительному преимуществу использования электронного портфолио относят его возможности в плане развития информационной культуры обучающихся. В-третьих, различная типология портфолио позволяет охватывать разнообразные классы учебно-профессиональных задач, решаемых будущими педагогами в процессе их подготовки в вузе [110].

Таким образом, необходимость введения электронного тематического портфолио в процессе подготовки будущих педагогов продиктована традицией его применения как формы представления результатов деятельности обучающихся, начало которой закладывается в школе, а также возможностью отслеживания достижений обучающихся в рамках тематического исследования, в том числе в проектной и исследовательской деятельности.

Анализ исследований по использованию портфолио в высшей школе позволил выделить следующие его структурные части:

«Титульный лист» – содержит информацию об авторе и теме учебно-профессиональной задачи, дата начала и окончания, имя преподавателя;

«Теоретический монолог» – включает основной, теоретический компонент рассуждений, связанный с решением учебно-профессиональной задачи;

«Калейдоскоп примеров» – примеры, иллюстрирующие полученные теоретические данные, контрпримеры;

«Лист для заметок» – идеи студентов, вопросы, оставшиеся без ответов;

«Оценка + Я» – собственные замечания и самооценка студентов о проделанной работе. Здесь возможны рассуждения, связанные с ответом на вопросы: «что получилось?», «что вызвало трудности?», «оказалась ли работа плодотворной?» и т.п.). Каждая из перечисленных частей портфолио должна находиться на компьютере в папке с фамилией студента. Каждая часть представляется в виде файла Microsoft Word, в котором могут содержаться рисунки, схемы, формулы. Поскольку тематическое портфолио отображает результаты проделанной работы обучающегося, то оно может рассматриваться как форма для оценки сформированности общепрофессиональных компетенций на уровне знаний и умений.

В связи с этим оценка заполнения обучающимися указанных структурных частей портфолио должна строиться на основе учета сочетания не только двух показателей: степень полноты, степень правильности, но и показателей, связанных с оригинальностью представленного студентами материала, с творческим подходом к решению практико-ориентированной задачи и т.п.

Таким образом, профессионально-педагогическое условие «представление результатов деятельности будущего педагога» может реализоваться на основе специально созданного электронного тематического портфолио, отражающего результат теоретического и практического опыта обучающегося, в том числе с применением цифровых ресурсов. Указанное условие является необходимым для формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе.

Электронный учебно-информационный методический комплекс (далее – ЭУМК) по дисциплине (модулю) представляет собой организационно-дидактическую систему

и разрабатывается с целью создания условий для активного информационного взаимодействия между преподавателем и студентами и включения обучаемых в самостоятельную учебную, профессионально ориентированную деятельность [124]. Современные ЭУМК представлены в основном в ЭИОС вуза, имеют блочную структуру и содержат электронные варианты конспектов лекций, видео- и медиафайлы, электронные альбомы и библиотеки, электронный словарь (глоссарий) и т.п. В соответствии с Положением об ЭУМК в Мининском университете такой комплекс должен включать нормативную и учебно-методическую документацию, средства оценки и контроля, необходимые и достаточные для реализации дисциплины (модуля), соответствующей учебному плану подготовки обучающихся [124].

Анализ исследований по использованию ЭУМК по дисциплине (модулю) в высшей школе позволил выделить следующие его структурные части:

– учебно-информационный блок включает файл-приветствие; инструкцию по работе с дисциплиной (модулем); рейтинг-план изучения дисциплины; групповой чат, позволяющий вести диалог всем участникам образовательного процесса, обсуждать ход совместной работы или общие вопросы, оценивать свои результаты и результаты одноклассников, анализировать, сравнивать достижения;

– учебно-методический блок содержит тексты и/или презентации лекций, основные типы задач и/или их решение, контрольно-измерительные материалы по каждому разделу дисциплины (модулю);

– рефлексивно-оценочный блок содержит варианты итоговой аттестации: списки вопросов для проведения зачета или экзамена в устной форме; критерии ответа на зачете/экзамене; комплекты тестовых заданий и др.

Сопоставление выделенных структурных компонентов ЭУМК с фреймами по дисциплине позволило сделать вывод о том, что между компонентами ЭУМК и фреймами дисциплины существует взаимосвязь. Так, для наполнения учебно-информационного блока ЭУМК по дисциплине необходимо основываться на описании требований, сформулированных в ФГОС ВО, в Профстандарте педагога и в других нормативных документах, и условий по формированию и оценке общепрофессиональных компетенций будущего педагога, на описании видов деятельности

обучаемых и соответствующих им оценочных средств и т.д. В свою очередь, указанные составляющие являются структурными элементами информационно-целевого компонента фрейма дисциплины. Сказанное означает, что учебно-информационный блок ЭУМК дисциплины хорошо согласуется с информационно-целевым компонентом фрейма дисциплины и навигатора.

Структура и содержание учебно-методического и рефлексивно-оценочного блоков ЭУМК по дисциплине согласованы с содержательно-методическим блоком фрейма дисциплины, что позволяет разделы фрейма оформлять в ЭУМК с помощью интерактивных элементов ЭИОС вуза. Например, в ЭУМК, построенном на основе LS MOODLE, в качестве элементов применяются: «Лекция», в рамках которой преподаватель может размещать контент и/или практические задания (тесты) в интересной и гибкой форме; «Опрос», обеспечивающий возможность преподавателю задать один-единственный вопрос и предложить несколько возможных вариантов ответа; «Семинар», позволяющий организовывать работу студентов по рецензированию представленных студенческих работ, по взаимному их оцениванию. С помощью элемента «Тест» преподаватель может создавать тесты, состоящие из заданий разных типов: множественный выбор, альтернативный ответ; установление соответствия (последовательности), короткий ответ, числовой и т.д.

Все элементы ЭУМК дисциплины связаны между собой, и их электронная целостность, портативность, созданная на основе гипертекста, позволяет легко ими манипулировать. Например, в случае освоения обучающимся элемента ЭУМК на уровне ниже критического, возможен автоматический возврат на повторное изучение материалов элемента. Если обучающийся освоил элемент ЭУМК на уровне не ниже критического, то ему может быть рекомендовано перейти к блоку по выбору индивидуальной траектории освоения ЭУМК. Заметим, что ЭУМК можно использовать и в локальных сетях, и при дистанционной форме обучения, т. к. они поддерживаются имеющимися в вузе информационными и телекоммуникационными средствами и средствами связи. Поскольку все материалы ЭУМК представлены в электронной форме, то его применение в процессе обучения, воспитания и развития

способствует в том числе приобретению обучающимися навыка обращения с современными компьютерными средствами поиска информации.

Таким образом, установленное согласование основных блоков ЭУМК с ключевыми компонентами навигатора по дисциплине подтверждает возможность включения навигатора в ЭУМК. Основное назначение такого комплекса состоит в сопровождении обучающегося при выполнении учебной, практико-ориентированной и профессионально ориентированной деятельности. При этом построение и использование ЭУМК и навигатора дисциплины в образовательном процессе определяют организационно-педагогические условия, связанные с необходимостью сопровождения обучающихся, и в совокупности задают механизм формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов.

Сущностным профессионально-педагогическим условием является вовлечение обучающихся в образовательный процесс, в постановку и решение междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных задач, которое осуществляется на основе применения форм, методов и приемов по формированию и оценке ОПК, с использованием методов проблемного, исследовательского и практико-ориентированного обучения.

Примеры контекстно ориентированных заданий, применяемых при подготовке будущих педагогов представлены в параграфе 2.3 нашего диссертационного исследования. Рассмотрим пример постановки междисциплинарных учебных задач на практическом занятии. Обучающимся предлагается проанализировать ситуацию, связанную с проблемой опоздания учеников на уроки в школе.

Задание. С проблемой опозданий учеников на уроки приходится сталкиваться каждому учителю. В запасе у хронических нарушителей дисциплины всегда есть несколько «уважительных» причин. А вот педагогические методы борьбы с их непунктуальностью порой не отличаются разнообразием и эффективностью. Чтобы бороться со стабильными опозданиями учеников и привить ребёнку дисциплину, специалисты рекомендуют использовать метод кнута и пряника. А какие методы и приемы борьбы с этим явлением знаете Вы?

Сложность в решении данного задания связана с тем, что проблема опоздания учеников в школе – многоаспектная. Сказанное означает, что решение предложенного задания может быть рассмотрено с разных позиций. Первая позиция связана с применением психологических приемов в решении указанной проблемы, вторая позиция – педагогическая. Следовательно, задание может иметь подзадания, характеризующие психолого-педагогические составляющие проблемы, представленные в задании.

Так, например, обучающимся предлагается проанализировать ситуацию, описанную в задании, и предложить свои ответы на следующие вопросы-задания.

1. Вы решительно настроились на борьбу с непунктуальностью своих воспитанников. Психологи советуют в этом случае использовать «метод пряника». Перечислите не менее пяти приемов этого метода. Обоснуйте свой ответ, указав соответствующие научные теории, технологии.

2. В борьбе с опозданиями учеников, как считают педагоги, не обязательно сразу же хвататься за «кнут», когда есть столько рецептов «пряников». Разработайте памятку педагогам о том, как бороться с опозданием учеников. Обоснуйте выделенные рекомендации, указав соответствующие научные теории и технологии.

3. Разработайте презентацию, предложив одноклассникам альтернативные способы борьбы с опозданием студентов на учебные занятия в вузе. Обоснуйте выделенные рекомендации, указав соответствующие научные теории и технологии.

Таким образом, прием построения междисциплинарных учебных задач основан на отборе ситуаций, имеющих актуальные и дискуссионные аспекты, волнующие учителей-практиков, связанные с видами деятельности будущего учителя и имеющие соответствие с ИДК.

Подводя итоги, отметим, что профессионально-педагогические условия в разработанной нами концептуальной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов играют очень важную роль, способствуя становлению мотивационной готовности на входе в профессию, влияя на все аспекты содержания и организации образовательного процесса профессиональной подготовки и обеспечивая объективность оценки сформированности ОПК и установление эффективности подготовки будущих педагогов в вузе.

2.3. Методика оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе

В настоящее время широко изучается проблема оценивания сформированности компетенций и повышения конкурентоспособности выпускников вузов. В контексте требований к качественной подготовке педагогических кадров проблема комплексной оценки компетенций выпускников как в предметном, так и в общепедагогическом и методическом аспектах является принципиально актуальной. основополагающим документом, определяющим направления решения указанной проблемы, является «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», к основным принципам которой отнесены принципы открытости и независимости оценки качества подготовки педагогических кадров [70].

В связи с этим российские авторы считают необходимым разработать модель универсальной оценки компетенций [43]. Российские исследователи А.В. Антюхов, Н.Ф. Ефремова, И.Г. Харисова, изучающие проблему оценки качества подготовки выпускников, выделяют общие подходы к ее решению в условиях высшего образования [9, 45, 177], ориентируясь при этом на задачу формирования оценочных фондов в целом, без учета специфики профилей педагогической подготовки и групп образовательных результатов. Исследователи не уделяют должного внимания универсальным принципам разработки оценочных заданий, которые могли бы быть использованы для оценки качества подготовки выпускников, обучающихся по одному направлению подготовки, но в разных профилях.

Анализ подходов к оценке компетенций, в частности, общепрофессиональных, описанных в параграфе 1.3 диссертационного исследования, показал, что методологическими ориентирами в исследовании проблемы оценивания сформированности компетенций будущих педагогов являются системный, деятельностный, компетентностный, проектный, критериальный и уровневый подходы.

Раскроем специфику реализации названных подходов в построении методики оценки ОПК будущих педагогов.

Опишем основные этапы методики: нормативно-целевой, организационно-методический, результативный.

Нормативно-целевой этап методики оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов определяется, с одной стороны, целями контроля и оценки их сформированности, а, с другой – структурными компонентами (составляющими), которые выделяются в формулировке общепрофессиональной компетенции. Организационно-методический этап методики связан с применением оценочных средств в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Применение оценочных средств проходит в различных контрольных точках учебного процесса, в частности, на текущем, промежуточном и итоговом этапах аттестации обучающихся. Для каждой контрольной точки определен механизм применения оценочных средств. В него включены: цели контроля и оценки, планируемые результаты, индикаторы сформированности общепрофессиональных компетенций, оценочные средства и показатели их применения в виде достигнутых результатов. В процессе соотнесения планируемых и достигнутых результатов определяются уровни достижения: оптимальный, допустимый, критический или недопустимый.

В нашем исследовании оптимальный уровень достижения планируемого результата по конкретному индикатору соответствует от 100% до 86% выполнения контрольного задания по выбранной шкале. Допустимый уровень соответствует промежутку от 85% до 71%, критический уровень – от 70% до 55% выполнения задания. Если балл за выполнение контрольного задания составляет менее 55%, то по проверяемому индикатору достижения компетенции образовательный результат не достигнут, что соответствует недопустимому уровню [116].

Таким образом, для каждой контрольной точки в подготовке будущих педагогов выстроена связка типа: цель (Ц) – планируемые результаты (ПР) – индикаторы достижения (ИДК) – оценочные средства (ОС), их применение – установление соответствия между планируемыми и достигнутыми результатами (ДР), распределение их по уровням достижения. Пример такой связки представлен на рисунке 7 (см. рисунок 7).

Опора на исследования, связанные с выделением в структуре компетенции когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов, позволяет в контексте

нашего исследования раскрыть ключевые элементы методики оценивания общепрофессиональных компетенций, представленные на рисунке 7, опираясь на трехкомпонентное описание компетенции [116].

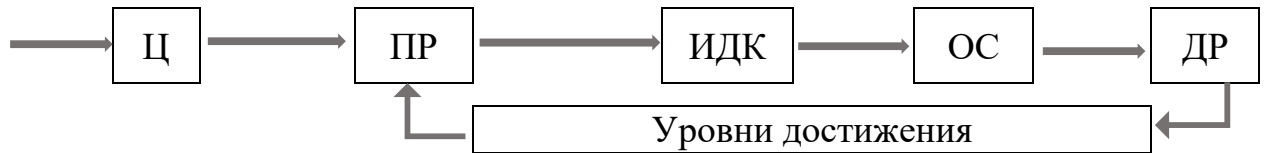


Рисунок 7 – Структурные компоненты методики определения сформированности общепрофессиональных компетенций

Когнитивный компонент общепрофессиональной компетенции обусловлен профилем подготовки будущего педагога. В его основе заложены составляющие ОПК, связанные с ключевым понятием и его характеристическими свойствами, выделенные в формулировке компетенции. Планируемые результаты и индикаторы достижения компетенции на уровне знаний обеспечивают выбор форм, методов и приемов их формирования и соответствующих оценочных средств, позволяющих оценить когнитивный компонент ОПК на основе определения уровней ее сформированности. Планируемые результаты и ИДК представлены на рисунке 8.

Оценка деятельностного компонента компетенций выстраивается на основе оценочных средств, выбор которых связан с построением планируемого результата и индикаторов достижения ОПК на уровне умений (см. рисунок 8). Ценностный компонент общепрофессиональных компетенций определяется ценностными ориентациями будущих педагогов, которые выражены через цели подготовки педагога-профессионала, представленные в концептуально-целевом компоненте модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций, описанной в параграфе 2.1 диссертационного исследования.

Цели формирования ОПК интерпретируются в модели с позиции установления взаимосвязи составляющих компетенции и представления их как единого целого. В то же время планируемые результаты в виде сформированных ценностей и ценностных ориентаций будущих педагогов выстраиваются на основе взаимосвязи

планируемых результатов на уровне знаний и умений, достижение которых обеспечивает формирование мировоззрения обучаемого, и задач личностно-профессионального развития, включая, например, задачи профессионального самоопределения, саморазвития и самовоспитания, социализации и прочие.

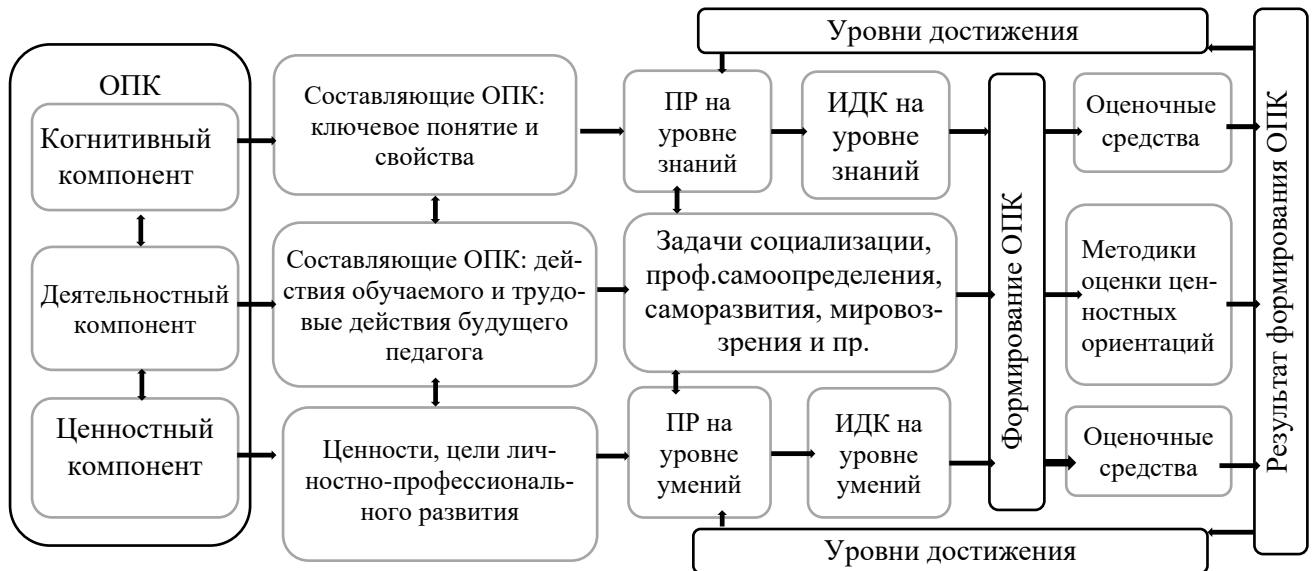


Рисунок 8 – Механизм оценки общепрофессиональных компетенций

Сказанное означает, что в качестве оценочных средств применяются специализированные комплексные методики, позволяющие оценить ценности и ценностно-целевые ориентиры будущих педагогов.

Результативный этап методики оценки ОПК основывается на определении соответствия достигнутых и планируемых результатов и на интерпретации полученных результатов. Так, результаты применения оценочных средств для оценки сформированности когнитивного и деятельностного компонентов ОПК классифицируются по уровням достижения компетенций, позволяя определить тем самым уровень достижения указанных компонентов. Результаты применения методик оценки ценностных ориентаций интерпретируются в соответствии с уровнями, описанными в методиках.

Для определения цели создания методики разработки оценочных средств для оценки сформированности общепрофессиональных компетенций с позиций оценки качества профессиональной подготовки будущих педагогов мы опирались на «Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». В концепции выделены мероприятия по внедрению системы независи-

мой оценки качества подготовки педагогических кадров. Анализ мероприятий Концепции послужил основанием для конкретизации цели исследования: разработка методики конструирования оценочных средств и проведение экспертизы разработанного инструментария для оценки ОПК будущих педагогов.

Системный подход, положенный в основу построения методики разработки оценочных средств для оценки сформированности ОПК, позволяет определить ее ключевые компоненты и установить связи между ними.

В процессе построения методики разработки оценочных средств мы исходим из того, что это должна быть деятельностная система, которая, в свою очередь, является подсистемой системы формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, построенной и описанной в параграфе 2.1. Это означает, что выстраиваемая методика должна быть связана с нормативно-правовыми документами в сфере высшего образования, в частности соответствовать требованиям ФГОС ВО, Профстандарту педагога, Ядру ВПО, ПООП. Мера такого соответствия позволяет устанавливать качество подготовки обучающихся и выпускников вуза [114]. Следовательно, ключевым компонентом методики разработки оценочных средств для оценки сформированности ОПК будущих педагогов является целевой компонент. Системообразующим фактором является цель создания такой методики: оценить сформированность ОПК будущих педагогов, т.е. установить соответствие персональных достижений обучающихся и выпускников требованиям, выделенным в ФГОС ВО, поэтапным требованиям основной профессиональной образовательной программы и Ядра ВПО на основе единых оценочных средств.

Следующим ключевым компонентом методики разработки оценочных средств является объект оценивания.

В контексте ФГОС ВО компетенция рассматривается как способность применять знания, умения и практический опыт в трудовой деятельности. Компетенции определяются видами профессиональной деятельности и областями их профессионального приложения. Они связаны с задачами профессиональной деятельности, к выполнению которых должен быть готов обучающийся. Компетенции рас-

сматриваются в настоящее время и как новые показатели качества подготовки обучающихся и выпускников [108]. Поэтому при определении объектов оценивания следует учитывать не только степень усвоения знаний и репродуктивных умений, но и новые показатели качества подготовки обучающихся в виде освоенных компетенций. Деятельностный подход, положенный в основу конструирования ФГОС ВО, ориентирует на включение обучающихся в деятельность, тем самым становится возможным описание результатов всех видов деятельности обучаемых. Такой подход позволяет выделить наблюдаемые и опознаваемые действия обучаемых, входящие в состав будущей профессиональной деятельности педагога и не обходимые для решения профессиональных задач. Опора на деятельностный подход позволяет описать показатели, характеризующие объект оценивания в виде соответствующих дескрипторов.

Поскольку подготовка будущих педагогов в вузе осуществляется на основе ФГОС ВО, построенных на основе компетентностного подхода, то согласно нормативным документам объектами оценки являются компетенции выпускника. Вместе с тем реализация образовательного процесса в вузе не может осуществляться без соответствующей ориентации на будущую профессию выпускника. Для подготовки педагога таким ориентиром становится Профстандарт педагога, в котором фиксируются основные трудовые функции в деятельности педагога и соответствующие трудовые действия, которыми он должен владеть. Сказанное означает, что при описании объектов оценивания необходимо опираться на компетентностный и деятельностный подходы, позволяющие уточнить объекты оценивания. Таким образом, приходим к выводу о том, что целесообразное сочетание ОПК обучающихся, заложенных в ФГОС ВО, и трудовых действий, сформулированных в Профстандарте, может служить основанием для описания планируемых результатов как объектов оценивания.

Анализ различных подходов к описанию ПР показал, что в формулировке этих описаний должно быть отражено то, что готов продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения или его части [62, 114]. При таком подходе ПР можно рассматривать как объекты оценивания на уровне ОПОП, на уровне модуля и на уровне дисциплины (практики).

На основе анализа подходов к описанию понятия ПР с позиции выделения измеряемых действий обучаемого за основу взято определение образовательного результата, данное Е.Н. Перовошиковой [115].

Под планируемым образовательным результатом мы будем понимать результат образовательной деятельности обучающегося в период обучения в образовательном учреждении как совокупность действий, которые может продемонстрировать обучаемый, и преподаватель может количественно оценить степень развития знаний, умений, компетенций и опыта деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Приведенная трактовка понятия ПР свидетельствует о том, что для оценки ПР важно выделять конкретные действия обучающегося, выполняемые в рамках различных видов образовательной деятельности.

Для характеристики ПР важно учитывать структурные компоненты, определяющие содержание и объем понятия «компетенция», к которым относят когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты. Кроме того, дальнейшую детализацию ПР следует осуществлять на основе учета профессиональных видов деятельности и профессиональных задач, к решению которых должен быть готов выпускник по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Таким образом, для описания ПР возможно применить прием переформулирования компетенции так, чтобы в формулировке ПР были отражены составляющие компетенции: ключевое понятие, его характеристические свойства и действия обучаемого, раскрывающие их, при осуществлении учебно-ориентированной и профессионально ориентированной деятельности.

Опираясь на суждение Т.В. Макеевой о том, что качество подготовки обучающихся в процессе планирования и реализации образовательного процесса следует рассматривать как меру соответствия запланированных и достигнутых результатов, требующую предельной объективности в оценке (например, демонстрационный экзамен), мы в дальнейшем исследовании будем опираться на определение достигнутых результатов обучающихся как показателей, которыми овладели обучае-

мые на определенном этапе своего обучения [92]. Планируемые результаты определяются на основе ФГОС ВО и Профессионального стандарта и фиксируются в рабочих программах дисциплин (практик, модулей). Для оценки достигнутых результатов на всех контрольных этапах образовательного процесса (текущая, промежуточная и государственная итоговая аттестация) используются специально созданные оценочные средства. Поэтому следующим компонентом методики оценки сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов должны стать оценочные средства.

Анализ источников по разработке инструментария для оценки компетенций и образовательных результатов позволил выделить ряд существующих проблем, связанных с разработкой и использованием оценочных средств:

- использование традиционных контрольных материалов, направленных на оценку знаний и умений, в которых отсутствует механизм оценивания;
- переход к массовому тестированию по не стандартизированным тестам, в которых границы оценки не определены или определены произвольно;
- использование инновационных методов обучения для разработки действия контроля без соответствующего критериального аппарата оценивания;
- отсутствие критериев, границ оценивания в представлении некоторой последовательности действий испытуемого как алгоритма оценивания, используемого в основном в форме устного контроля [43].

Выявленные проблемы и опора на теорию измерений в области образования позволяет сделать вывод о том, что при разработке методики оценки сформированности общепрофессиональных компетенций необходимо установить связи между ключевыми компонентами выстраиваемой методики: между целевым компонентом, объектом оценивания и средствами оценивания.

В нашем исследовании эта идея положена в основу конструирования формы представления оценочных средств, которая рассматривается как один из важнейших компонентов выстраиваемой методики. Отметим, что в такой форме, согласно Е.Н. Перевощиковой, должны быть выделены три взаимосвязанные части: органи-

зационно-методическая, содержательная и критериально-оценочная, каждая из которых позволяет ответить на следующие вопросы: что и зачем измеряется (цель и объект оценивания), освоение какого содержания планируется оценить (содержание контрольного мероприятия) и как осуществляется оценивание (критерии, показатели и процедуры осуществления оценивания) [114].

В первой части оценочного средства представляются объекты оценивания, в качестве которых описываются планируемые образовательные результаты в указанных областях подготовки будущего педагога. Для каждого выделенного результата определяются индикаторы их достижения, в которых прописываются знания и умения, которые должен продемонстрировать испытуемый, выполняя конкретный вид деятельности. Выделенные индикаторы достижения в соответствии с трудовыми функциями и трудовыми действиями педагога служат основой для построения содержательной части оценочного средства.

Опираясь на понятие индикатора достижения, приведенное в статье В.П. Симонова, а также на понятие индикатора достижения компетенции, введенное Е.Н. Перевощиковой, под термином «индикатор достижения компетенции» будем понимать доступную наблюдению и измерению характеристику проявления того или иного состояния сформированности у обучающегося компетенции, рассматриваемой в сочетании с соответствующими трудовыми действиями педагога [113, 154]. Такая трактовка этого понятия позволяет рассматривать совокупность индикаторов достижения в качестве критерия оценивания, а конкретный индикатор достижения – как показатель оценивания планируемых образовательных результатов.

В содержательной части приводится описание различных форм оценочных средств. Это может быть задание в тестовой форме (предтестовое задание), тест, если ИДК сформулированы на уровне знания [114, 186]. Это может быть описание ситуации (проблемы, сюжета, фабулы), если строится оценочное средство для ИДК на уровне умения. В этом случае представление содержательной части оценочного средства возможно в виде контекстной задачи или кейс-задания [113]. Контекстная задача должна отражать оцениваемый вид деятельности испытуемого в контексте будущей профессиональной деятельности с опорой на предметную подготовку

обучающегося. Кейс-задание строится на основе формулировки некоторой профессионально значимой проблемы (ситуации). Ее решение или действия испытуемого в условиях описанной ситуации позволят определить успешность его деятельности, т.е. оценить уровень достижения компетенции или ее части. В нашем исследовании кейс-задание рассматривается как оценочное средство и представляет собой ситуацию, моделирующую определенную профессионально ориентированную задачу, решение которой должно быть направлено на проверку сформированности образовательных результатов, в структуре задания выделены проверяемые образовательные результаты, сформулировано требование по работе с ситуацией, определены критерии и показатели оценки.

Таким образом, содержательную часть оценочного средства будут представлять ситуации с вопросами, требующими определенных действий испытуемого.

В третьей части оценочного средства описываются критерии, показатели, шкала оценки и процедура оценивания. В качестве критериев, согласно рекомендациям Е.Н. Перовщицкой, следует рассматривать ИДК [116]. Это означает, что ответ на каждый вопрос надо сопоставить с индикаторами и оценить степень их проявления. Для этого предлагается ввести показатели, отражающие степень полноты, степень правильности представленного ответа и степень соответствия профессиональным действиям педагога. В тех случаях, когда в вопросе требуется обосновать ответ, целесообразно использовать показатель степени обоснованности. Как отмечает Е.Н. Перовщицкова, для реализации процедуры оценивания целесообразно использовать различные сочетания названных показателей. Для каждого показателя рекомендуется использовать трехбалльную шкалу оценки с шагом, равным единице. Опишем далее процедуру оценивания.

Для оценки ответа на каждый вопрос оценочного средства (контекстного или тестового задания) в нашем исследовании используются следующие показатели: степень полноты, степень правильности ответа и степень обоснованности ответа, если этот показатель предусмотрен в вопросе.

Ответ испытуемого при выполнении контекстного задания оценивается мак-

симальной оценкой, например, в 3 балла, если он соответствует требованиям, сформулированным в индикаторе достижения компетенции, и соответствует выделенным показателям оценки. Снижение оценки на 1 – 2 балла предусмотрено в случаях, если допущены нарушения при выполнении действий, приведенных в показателях для оценки в 3 балла. Аналогично выстраивается критериально-оценочная часть по другим вопросам контекстного задания. Таким образом, оценка за каждый вопрос контекстного задания осуществляется на основе выделения в вопросе действий, подлежащих оценке в соответствии с показателями степени полноты, степени правильности ответа и степени обоснованности ответа. Выбранная шкала оценки за ответы по каждому вопросу и распределение баллов от 3 до 1 показывают, что максимальная оценка за выполнение контекстного задания, включающего три вопроса, составляет 9 баллов.

Суммарная оценка за контекстное задание и установление уровня достижения планируемого результата вычисляется в зависимости от доли (процента) правильных ответов на все вопросы. Взяв за основу рейтинговую стобалльную шкалу, определим границы баллов за выполнение контекстного задания в зависимости от доли (процента) верных ответов. Если суммарно ответы на три вопроса задания составляют 8 или 9 баллов, то это означает, что верные ответы испытуемого составляют от 86% до 100%. В пятибалльной системе оценивания эти границы соответствуют отметке «отлично» и характеризуют оптимальный уровень успешности выполняемой деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что планируемый результат (освоение компетенции) в этом случае достигнут на оптимальном уровне. Если сумма баллов за ответы на три вопроса контекстного задания составляет 6 или 7 баллов, то это означает, что верные ответы испытуемого составляют от 71% до 85%. В пятибалльной системе оценивания эти границы соответствуют отметке «хорошо» и в нашем исследовании характеризуют допустимый уровень успешности выполняемой деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что планируемый результат в этом случае достигнут на допустимом уровне. Если сумма баллов за ответы на три вопроса контекстного задания составляет 5 баллов, то это означает, что верные ответы испытуемого определены в границах от 55% до

70%. В пятибалльной системе оценивания эти границы соответствуют отметке «удовлетворительно», и в нашем исследовании характеризуют критический уровень успешности выполняемой деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что планируемый результат в этом случае достигнут на критическом уровне. В том случае, если сумма баллов за ответы на три вопроса контекстного задания составляет менее 5 баллов, то это означает, что верные ответы испытуемого составляют менее 55%. В пятибалльной системе оценивания эти границы соответствуют отметке «неудовлетворительно» и в нашем исследовании характеризуют недопустимый уровень выполняемой деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что планируемый результат в этом случае не достигнут. Таким образом, контекстное задание, включающее три вопроса, считается выполненным успешно, если результат его выполнения составляет не ниже 5 баллов.

Аналогично выстраивается процедура оценки теста. Отличие состоит в том, что все тестовые задания являются заданиями закрытого типа, и для оценки тестового задания используется дихотомическая шкала оценки, в которой верному ответу соответствует один балл, в противном случае выставляется 0 баллов. Суммарная оценка за тест строится на основе стобалльной рейтинговой шкалы, и ее границы определяются с учетом процента верно выполненных заданий. Поэтому оптимальный уровень сформированности ОПК на уровне знаний означает, что испытуемый верно выполнил от 86% до 100% тестовых заданий. Допустимый уровень сформированности ОПК определяется в границах от 85% до 71%, критический – соответствует промежутку от 55% до 70%. В том случае, если сумма баллов за тест составляет менее 55%, уровень выполняемой деятельности можно охарактеризовать как недопустимый. Следовательно, можно говорить о том, что планируемые результаты не достигнуты.

Представленный выше подход к разработке оценочных средств предполагает опору на критериальный подход к оцениванию, поскольку введены критерии оценивания компетенций, индикаторов их достижения и показателей оценивания. Построение процедуры оценивания связано с уровневый подходом к оцениванию общепрофессиональных компетенций [21]. Отметим, что для определения уровней

оценивания, как правило, используется таксономия Б. Блума, уровни В.П. Беспалько или уровни успешности выполнения деятельности [25]. Уровневый подход к оцениванию позволяет, с одной стороны, учитывать уровни сложности контрольного задания, определяющего содержательную часть оценочного средства, а с другой – устанавливать уровни достижения образовательного результата. В нашем исследовании уровни достижения рассматриваются на основе степени успешности деятельности обучаемого в процессе выполнения задания, являющегося оценочным средством. К таким уровням отнесены оптимальный, допустимый, критический и недопустимый уровни, и их описание приведено в процедуре оценивания общепрофессиональных компетенций [114].

Указанные уровни согласованы с рейтинговой системой оценки качества подготовки обучающихся, действующей в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина, что позволило на основе стобальной шкалы установить границы баллов для названных уровней успешности [115]. Оптимальный уровень соответствует уровню достижения планируемого результата, если процент выполнения задания составляет от 100 до 86 баллов. Соответственно, допустимый уровень определяется в границах от 85 до 71 балла, критический уровень – от 70 до 55 баллов. Считается, что результат не достигнут, если оценка за задание составляет менее 55 баллов.

Таким образом, описанная методика разработки оценочных средств включает: цель, связанную с оценкой сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов; планируемые результаты, соотнесенные с трудовыми действиями из Профстандарта педагога и сформулированные на основе выделения составляющих ОПК; формулировку индикаторов достижения компетенций; трехкомпонентную форму представления оценочных средств, включающую организационно-методическую, содержательную и критериально-оценочную части; критерии и показатели оценки достижения планируемых результатов, уровни их достижения.

Методика оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе выстроена в соответствии с основными компонентами модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов. Каждый этап

методики проектируется в соответствии со структурными компонентами общепрофессиональной компетенции (когнитивный, деятельностный и ценностный). Оценка когнитивного и деятельностного компонентов осуществляется на основе представленной процедуры оценивания сформированности ОПК и методики построения оценочных средств, выбор которых связан с построением планируемого результата и индикаторов достижения компетенций на уровне знаний и умений и определением уровней сформированности общепрофессиональных компетенций (оптимальный, допустимый, критический). Оценка сформированности ценностного компонента ОПК дополнительно выстраивается на основе специализированных методик, позволяющих оценить ценности и ценностные ориентиры будущих педагогов. Пример конструирования оценочного средства (контрольного задания) на основе инвариантной формы представления оценочного средства по общепрофессиональной компетенции ОПК-9 приведен в Приложении 2. Применение данной методики в процессе реализации модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, позволяет, во-первых, конструировать различные оценочные средства, и, во-вторых, на основе созданных оценочных средств проводить мониторинг сформированности общепрофессиональных компетенций и определять уровни их достижения.

Выводы по главе II

1. Концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов построена на основе междисциплинарной методологии и в соответствии с принципами моделирования педагогических систем: адекватности, нормативности и последовательности. В ней зафиксированы параметры процессного моделирования профессиональной подготовки будущих педагогов в векторе формирования и оценки общепрофессиональных компетенций.

Процесс формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе представлен в модели как открытая социально-педагогическая система, которая обменивается со своим социальным окружением через вход,

который определяется мотивационной готовностью обучающихся к педагогической профессии и освоению соответствующих видов профессиональной деятельности и совокупностью профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в условиях профессиональной подготовки, и выход: главный результат педагогической подготовки как вхождение выпускника в профессиональную деятельность и профессиональное сообщество и его объективация через итоговый модульный сертификационный проект.

Отбор базовых компонентов концептуальной модели: концептуально-целевого, структурно-содержательного и оценочно-результатирующего осуществлялся в соответствии со структурой профессионально-педагогической деятельности и этапами формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов.

2. Концептуально-целевой компонент модели включает нормативно-целевой блок, характеризующий целевые показатели профессиональной подготовки будущих педагогов в ракурсе сформированности общепрофессиональных компетенций и обозначающий социальный заказ на качество подготовки педагога-профессионала новой формации XXI века, и, методологический блок в виде междисциплинарной методологии, разворачивающейся на трех уровнях: общенаучном, конкретно-научном и технологическом.

Структурно-содержательный компонент концептуальной модели характеризует содержание процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, представляющего собой движение от поставленных целей к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса профессиональной подготовки, и раскрывается в соответствии с логикой, согласно которой требования к результатам, устанавливаемые в соответствующем ФГОС ВО, являются основанием построения содержания программ профессиональной подготовки в условиях высшего образования. В данном компоненте концептуальной модели дается характеристика планируемых результатов профессиональной подготовки будущего педагога, раскрываются особенности построения модульного содержания процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов и организационных форм его освоения.

В структурно-содержательном плане выделены две группы общепрофессиональных компетенций: учебно-ориентированная и социально ориентированная, каждая из которых представлена когнитивным, деятельностным и ценностным диагностируемыми параметрами. Опираясь на предложенную нами классификацию общепрофессиональных компетенций на учебно-ориентированную и социально-ориентированную группы, мы выделили два вида модулей: психолого-педагогический модуль, ориентированный на формирование у будущих педагогов общепрофессиональных компетенций социально ориентированной группы, предметно-методический модуль, направленный на формирование общепрофессиональных компетенций учебно-ориентированной группы. В структурно-содержательный компонент модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций также включены проекты как форматы организации подготовки будущих педагогов в процессе создания психолого-педагогического или предметно-методического продукта, и организационные формы освоения содержания профессиональной подготовки, что демонстрирует воплощение принципа диалектического единства содержания и формы в образовании.

Оценочно-результатирующий компонент включает требования к оценке качества сформированности общепрофессиональных компетенций будущего педагога на основе специально разработанных оценочных средств, предусматривающих сопоставление достигнутых результатов освоения общепрофессиональных компетенций с запланированными и определение уровней их достижения. Данные требования были сформулированы на основе результатов проведенного анализа подходов к оцениванию компетенций, к осуществлению педагогического мониторинга.

3. Обоснована и описана система профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода, включающая:

– организационно-методические условия, представленные компонентами процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций: декомпозицией их структуры на учебно-ориентированную и социально ориентированную группы компетенций, включая соответствующие им результаты; ЭУМК дисциплины (модуля) и

навигатором по дисциплине; матрицей компетенций, строящейся от планируемых результатов к содержательным областям, устанавливающей последовательность формирования элементов конкретной общепрофессиональной компетенции и логику учебных дисциплин и согласованной с «листом оценки», отображающим результаты подготовки обучающихся и способы их оценивания в образовательном процессе;

– содержательно-деятельностные условия, характеризующие процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода: вовлечение обучающихся в образовательный процесс в постановку и решение междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных и проектных задач; использование методов проблемного, исследовательского и практико-ориентированного обучения, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций;

– технологические условия, отвечающие за информационно-методическое обеспечение образовательной и оценочной деятельности: использование средств информационных и коммуникационных технологий, электронно-образовательных ресурсов; введение с применением цифровых ресурсов электронного тематического портфолио, отражающего результаты теоретического и практического опыта будущего педагога; механизм критериального оценивания, в рамках которого оценка образовательных результатов основывается на сопоставлении результатов выполнения контекстных оценочных заданий с индикаторами достижения общепрофессиональных компетенций, представленными в виде совокупности профессиональных действий.

4. В контексте требований к качественной подготовке педагогических кадров разработана методика оценки и предложены подходы к конструированию оценочных средств для оценки сформированности общепрофессиональных компетенций. Компонентами разработанной методики выступают: цель; планируемые результаты; индикаторы достижения компетенций; оценочные средства, содержащиеся в своем описании три части: организационно-методическую, содержательную и критериально-оценочную, включая критерии и показатели оценки и характеристики уровней сформированности общепрофессиональных компетенций.

Методика реализуется через следующие блоки формирования и оценки ОПК: нормативно-целевой, организационно-методический, результативный. Организационно-методический этап методики оценки сформированности общепрофессиональных компетенций связан с применением оценочных средств в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов на каждый из компонентов компетенции: когнитивный, деятельностный и ценностный.

Когнитивный компонент ОПК обусловлен профилем подготовки будущего педагога. Оценка деятельностного компонента выстраивается на основе оценочных средств, выбор которых связан с построением планируемого результата и индикаторов достижения компетенций на уровне умений. Ценностный компонент ОПК определяется ценностными ориентациями будущих педагогов, выраженными через цели подготовки педагога-профессионала новой формации, обозначенные в социальном заказе. Результативный этап методики оценки ОПК основывается на определении соответствия достигнутых и планируемых результатов и на интерпретации полученных результатов. В свою очередь результаты применения оценочных средств для оценки сформированности когнитивного и деятельностного компонентов ОПК классифицируются по уровням достижения компетенций, позволяя определить тем самым уровень сформированности конкретной общепрофессиональных компетенций в целом.

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

3.1. Организация опытно-экспериментальной работы по формированию и оценке общепрофессиональных компетенций будущих педагогов: констатирующий этап

Экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры физики, математики и физико-математического образования физико-технологического факультета ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» по ОПОП направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» в течение шести лет в четыре этапа: первый этап (2017 г. – 2018 г.) – аналитический; второй этап (2018 г. – 2019 г.) – проектировочный; третий этап (2019 г. – 2022 г.) – опытно-экспериментальный; четвёртый этап (2022 г. – 2023 г.) – заключительно-обобщающий.

Цель экспериментального исследования состояла в том, чтобы проверить и выявить эффективность разработанной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций на основе междисциплинарного подхода в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, для достижения которой нами были определены следующие задачи:

1. Определить мотивационную готовность обучающихся к освоению ОПОП и отношение к процессу обучения по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» через субъективные оценки на «входе» и «выходе».

2. Выявить показатели эффективности разработанной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций обучающихся в условиях освоения программы обучения.

3. Определить влияние разработанной системы профессионально-педагогических условий на качество сформированности ОПК будущих педагогов на основе

общих и конкретизированных критериев.

4. Обосновать на практике возможность и целесообразность использования разработанных оценочных средств для оценки сформированности ОПК будущих педагогов в педагогическом вузе.

5. Провести анализ и обобщение результатов формирования и оценки сформированности ОПК на этапах промежуточной и итоговой аттестации обучающихся.

В опытно-экспериментальной работе, которая осуществлялась на констатирующем, поисково-формирующем и контрольном этапах (2019 г. – 2022 г.), приняли участие 180 студентов, обучающихся очно по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная (далее – КГ) и экспериментальная (далее – ЭГ) группы по 90 человек в каждой из них.

Констатирующий этап. Цель этого этапа состояла в установлении реального уровня сформированности ОПК у будущих педагогов, в анализе используемых оценочных средств для оценки сформированности ОПК, в выявлении существующих проблем формирования и оценки ОПК у будущих педагогов. На данном этапе также определялись исходный уровень мотивационной готовности к освоению ОПОП и отношение обучающихся к предлагаемым программам профессиональной подготовки при условии их реализации без управляемого сопровождения и выявлялись показатели эффективности разработанной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе.

Поисково-формирующий этап. Цель этого этапа состояла в определении последовательности формирования ОПК с учетом выделенных профессионально-педагогических условий, в установлении влияния выбранных методов, приемов и средств обучения на формирование ОПК. Поисково-формирующий этап связан с разработкой системы условий реализации модели формирования и оценки ОПК, определением методики диагностики качества сформированности ОПК, организации процесса профессиональной подготовки на основе разработанной модели формирования и оценки ОПК, выявление соответствующих методик и показателей эффективности.

На данном этапе обучение в контрольной группе проводилось в рамках

ОПОП на основе применения традиционных форм обучения: лекции – практические занятия – аттестация по дисциплине (модулю). Обучение в группе ЭГ осуществлялась в рамках ОПОП в соответствии с разработанной нами моделью формирования и оценки ОПК, построенной на основе междисциплинарного подхода, описанной в параграфе 2.1 диссертационного исследования, с применением активных методов обучения, средств информационных и коммуникационных технологий, форм, методов и приемов формирования и оценки ОПК будущих педагогов, с использованием ЭУМК и навигатора по дисциплине.

Контрольный этап. Цель этого этапа состояла в определении уровня сформированности ОПК будущих педагогов в соответствии с когнитивным, деятельностным и целевым компонентами, выделенными в структуре компетенции, после проведения формирующего эксперимента, в обобщении показателей сформированности ОПК и анализе результатов исследования. В целом контрольный этап включал комплексную оценку качества сформированности ОПК как базовой основы нового педагогического профессионализма и становления педагога-профессионала нового поколения.

Для исследования эффективности разработанной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода нами использовались следующие методы:

– методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина, позволяющая определить мотивационную готовность обучающихся к освоению ОПОП и отношение к процессу обучения по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» через субъективные оценки на «входе» и «выходе» как контрольной, так и экспериментальной групп;

– тестирование / тесты, построенные по каждой группе (согласование ответа с ИДК): учебно-ориентированная и социально ориентированная группа ОПК;

– контекстно ориентированные задания / методика построения инвариантной формы представления оценочных средств, проверенная на этапе апробации в рамках выполнения государственного задания, направлена на диагностику деятельностного и ценностного компонентов общепрофессиональных компетенций;

– фонд оценочных средств по дисциплине как основа для определения коэффициента усвоения информации и учебного материала по дисциплине (знание, умение, владение) по В.П. Беспалько;

– методы математической статистики: анализ достоверности различий математических ожиданий с использованием t-статистики Стьюдента, метод статистического критерия К. Пирсона для анализа когнитивного и деятельностного компонентов ОПК.

Данные, характеризующие эксперимент в целом, приведены в таблице 8.

Таблица 8 – Общая характеристика педагогического эксперимента

Этапы эксперимента	Задачи	Диагностируемый параметр	Методика диагностики
I. Констатирующий этап	1. Проверка наличия ОПК обучающихся, знаний, умений, сформированных без управляющего воздействия (стихийно) 2. Определение мотивационной готовности к освоению содержания ОПОП	1. Знания (ключевые понятия, их характеристические свойства) в формулировке ОПК 2. Мотивационная готовность к освоению содержания ОПОП (на входе)	1. Тестирование / тесты, построенные по каждой группе ОПК (согласование ответа с ИДК) 2. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина (на входе)
II. Поисково-формирующий этап	1. Разработка модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов в условиях освоения содержания ОПОП профессиональной подготовки в вузе и программы эксперимента 2. Определение результативности и эффективности экспериментальной модели и системы профессионально-педагогических условий ее реализации	1. Знания (ключевые понятия, их характеристические свойства) в формулировке ОПК (когнитивный компонент ОПК) 2. Умения (действия обучаемого, выделенные в ИДК) (деятельностный компонент ОПК) 3. Ценностное отношение (ценностный компонент ОПК) 4. Коэффициент усвоения учебного материала по дисциплине (знание, умение, владение)	1. Тестирование / тесты, построенные по каждой группе ОПК (согласование ответа с ИДК) 2. Контекстно ориентированные задания / Методика построения инвариантной формы представления оценочных средств, проверенная на этапе апробации в рамках выполнения государственного задания 3. Фонд оценочных средств по дисциплине. Коэффициент усвоения информации, В.П. Беспалько

Продолжение таблицы 8

II. Поисково-формирующий этап		<p>5. Мотивационная готовность к освоению содержания ОПОП (на выходе)</p> <p>6. Динамика изменения диагностируемых параметров через определение уровней сформированности общепрофессиональных компетенций: оптимальный (100% – 86%) верных ответов; допустимый (85% – 71%) верных ответов; критический (70% – 55%) и недопустимый (менее 55% верных ответов недопустимый)</p>	<p>4. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина (на входе)</p> <p>5. Методика сравнения результатов в КГ и ЭК на входе и выходе (до и после эксперимента)</p>
III. Контрольный этап	Комплексная (аналитическая) оценка всех показателей качества сформированности ОПК будущих педагогов как базового показателя нового педагогического профессионализма	Выявление эффективности разработанной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода	Методика оценивания сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, ориентированную на определение динамики образовательных результатов

На констатирующем этапе педагогического эксперимента было проведено практическое исследование проблемы формирования и оценки ОПК будущих педагогов. На данном этапе проводился мониторинг результатов освоения компетенций на этапах промежуточной и итоговой государственной аттестации обучающихся по следующим ОПОП: «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», «Биология и Химия», «История и Право». На данном этапе отслеживались следующие данные: средние баллы на основе рейтинга обучающихся по всем дисциплинам ОПОП; результаты выполнения теста и кейс-заданий в рамках проведения комплексного экзамена готовности (КЭГ), в котором участвовали студенты

второго курса; результаты выполнения теста и контекстных заданий в рамках итоговой государственной аттестации (см. таблица 10); результаты анкетирования преподавателей и студентов.

Таблица 9 – Результаты средних значений баллов обучающихся по всем дисциплинам в каждом семестре

Этап обучения		Средний балл
1 курс	1 семестр	74
	2 семестр	72
2 курс	3 семестр	73
	4 семестр	75
КЭГ		68
3 курс	5 семестр	68
	6 семестр	66
4 курс	7 семестр	65
	8 семестр	76
5 курс	9 семестр	72
	10 семестр	67
Среднее значение балла за семестр		71
Итоговая государственная аттестация		75

Приведенные в таблице 9 средние баллы с учетом принятой в университете стобальной рейтинговой шкалы позволяют оценить успеваемость студентов по всем дисциплинам ОПОП и установить уровни достигнутых результатов, в том числе по освоению ОПК: оптимальный (от 86 до 100 баллов), допустимый (от 85 до 71 балла) и критический (от 70 до 55 баллов) уровни. Таким образом, из таблицы 10 видно, что результаты КЭГ в целом соответствуют критическому уровню освоения ОПК, что свидетельствует о существующих трудностях, с которыми столкнулись второкурсники при выполнении кейс-заданий, требующих умений, лежащих в основе общепрофессиональных компетенций.

Из таблицы 9 видно, что результаты итогового государственного экзамена соответствуют допустимому уровню сформированности ОПК. Отметим, что итоговый государственный экзамен проводился в новом формате, где участвовало 111

выпускников указанных профилей подготовки. Структура и содержание итогового государственного экзамена в новом формате были разработаны проектной группой преподавателей в рамках реализации проекта «Педагог будущего: модернизация образовательной деятельности – новые логистические решения». Для его проведения разработан «Регламент проведения государственного комплексного итогового экзамена в Мининском университете» и создан ЭУМК «Государственный комплексный итоговый экзамен по профилю подготовки», в котором были представлены четыре модуля. Модуль 1 включал: темы тестовых заданий по дисциплинам предметной подготовки, демонстрационный вариант теста. Модуль 2 включал варианты тестов. Доступ к этому модулю открывался только на самом экзамене. Модуль 3 содержал фондовые задания, представленные в виде контекстных заданий. Модуль 4 содержал совокупность конкретизированных фондовых заданий. Доступ к модулю открывался на самом экзамене после выполнения выпускником теста.

В апробации государственного комплексного итогового экзамена по профилю подготовки (далее – ГКИЭ) и в разработке фондовых и конкретизированных фондовых заданий участвовали: 30 научно-педагогических работников, обеспечивающие подготовку студентов к ГКИЭ, руководители ОПОП, участвующие в методических семинарах по разработке фондовых заданий, и участники проектной группы, разработавшие от 18 до 42 конкретизированных фондовых заданий. Анализ результатов ГКИЭ показал, что по количественным показателям они практически не отличались от результатов проведения итогового экзамена в традиционной форме (см. таблицу 10). Средний балл составил 4,3 балла по пятибалльной шкале, что соответствует допустимому уровню подготовки.

Анализ результатов выполнения контекстных заданий на экзамене показал, что они, как правило, совпадают с результатами курсовых экзаменов по дисциплинам методического цикла, завершающим вузовскую подготовку будущих педагогов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе конкретизации фондовых заданий основной акцент в их построении был смещен на оценку методической подготовки обучающихся, поэтому универсальность исходных фондовых

заданий, направленная на оценку сформированности общепрофессиональных компетенций, не была реализована. Был сформулирован вывод о необходимости использования универсальных фондовых заданий как на этапе подготовки, так и на самом итоговом экзамене у будущих педагогов.

Таблица 10 – Итоги проведения государственного комплексного итогового экзамена

Профиль подготовки: физическая культура и безопасность жизнедеятельности, биология и химия, история и право	Распределение баллов по уровням		
	Критический	Допустимый	Оптимальный
	55-70	71-85	86-100
Итого: количество выпускников	20	31	60
Итого (в %)	18%	28%	54%

Поэтому в ходе эксперимента важно было установить мнение участников о возможности использования разработанных контекстных заданий для оценки сформированности ОПК в процессе подготовки бакалавров. Для этих целей были разработаны анкеты для выпускников и преподавателей, содержащие ряд одинаковых вопросов. Приведем некоторые результаты анкетирования, сопоставляя мнение преподавателей и выпускников педагогического университета.

Анализ ответов преподавателей на вопрос «Удовлетворены ли Вы результатами, полученными на итоговом государственном экзамене, проводимом в новом формате?» показал, что результатами ГКИЭ «удовлетворены частично» 56,6% и «в основном удовлетворены» 33,3% преподавателей. Сравнение этих ответов с ответами выпускников на аналогичный вопрос показало, что «полностью удовлетворены результатами» 80% и «удовлетворены в основном» 13% опрошенных студентов. Приведенные данные позволяют судить о сопоставимости и перспективах дальнейшего использования такого формата экзамена.

При ответе на вопрос анкеты «Надо ли в процессе психолого-педагогической и методической подготовки обучающихся выполнять задания, подобные фондовым заданиям?» преподаватели были единодушны и ответили «да» (66,7%), «скорее да, чем нет» 33,3%, соглашаясь с тем, что в процессе методической (психолого-педагогической) подготовки обучающихся надо выполнять задания, подобные фондовым заданиям. Аналогичного вопроса не было в студенческой анкете, но некоторые данные

были зафиксированы в ответах студентов на другие вопросы. Так, 40% опрошенных отметили, что испытывали трудности при подготовке к экзамену в новом формате, причем наибольшее беспокойство выпускников вызвали тест – 37% и фондовые задания – 50%. Эти данные подтверждают мнение большинства преподавателей о необходимости использования заданий, подобных фондовым заданиям, в процессе психолого-педагогической и методической подготовки будущих педагогов в вузе.

Ответы на вопросы, связанные с разработкой контекстных заданий, в том числе с отбором критериев и показателей оценки ОПК при разработке конкретизированных заданий по профилю подготовки, выявили необходимость подготовки преподавателей к созданию конкретизированных контекстных заданий, поскольку 46,7% опрошенных выбрали ответ «скорее да, чем нет», подчеркивая трудности в подборе ситуации и вопросов по ней при составлении конкретизированных фондовых заданий. На вопрос о трудностях представления критериев и показателей оценивания больше половины опрошенных (56,7%) выбрали ответ «скорее да, чем нет».

Таким образом, приведенные данные по представленным выше показателям освоения обучающимися ОПОП, по результатам выполнения кейс-заданий, контекстных заданий для оценки сформированности ОПК в рамках комплексного экзамена готовности и итогового государственного экзамена, по результатам анкетирования выпускников и преподавателей позволяют сформулировать выводы:

– в практике подготовки будущего педагога недостаточно используются кейс-задания и контекстные задания, направленные на формирование и оценку сформированности ОПК;

– преподаватели, участвующие в разработке фондовых заданий и конкретизированных заданий по профилю подготовки выпускников, испытывают трудности в разработке и использовании контекстных заданий, в описании критериев и показателей для оценки сформированности ОПК.

На констатирующем этапе была проведена оценка мотивов учебной деятельности и жизненных ценностей студентов контрольной и экспериментальной групп на основе методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенной А.А. Реаном и В.А. Якуниным [54].

Проанализировав и обобщив результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости разработки модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов, выявления профессионально-педагогических условий, обеспечивающих реализацию механизмов формирования и оценки ОПК и способствующих повышению качества подготовки будущих педагогов. Анализ результатов по оценке мотивов учебной деятельности и жизненных ценностей по названным методикам послужил основанием для выделения социально ориентированной группы ОПК и разработки методов и приемов их формирования, которые будут представлены в параграфе 3.3 нашей диссертации.

Все вышесказанное позволило обосновать выбор и актуальность темы диссертации, сформулировать цель и рабочую гипотезу исследования, построить программу дальнейшего теоретического исследования и определить последовательность и ход реализации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

3.2. Внедрение профессионально-педагогических условий формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода: поисково-формирующий этап

Профессионально-педагогические условия формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе вводились поэтапно в соответствии с выделенными группами условий.

К первому этапу относилось введение организационно-методических условий при реализации дисциплин: «Образовательные технологии в обучении предмету», «Методика обучения предмету», предметные «Дисциплины по выбору» – модуля «Предметно-методический» в экспериментальной группе, включенной в эксперимент с 2018 г. На втором этапе к названным выше организационно-методическим условиям добавлялись содержательно-деятельностные условия, и их реализация осуществлялась в экспериментальной группе второго потока (2019 г.). На третьем этапе добавлялись технологически-инструментальные условия, и осуществлялось внедрение всех трех групп профессионально-педагогических условий. Реализация этого этапа проводилась в экспериментальной группе третьего потока (2020 г.). В связи

с этим для проведения опытно-экспериментальной работы на формирующем этапе были определены контрольная и экспериментальная группы.

В группу КГ вошли студенты 3-5 курсов, обучающиеся по профилям подготовки: «История и право», «Физкультура и безопасность жизнедеятельности», «География и биология», «Математика и экономика». Обучение в контрольной группе осуществлялось в традиционной форме: лекции и практические занятия. В процессе обучения в группе КГ не использовались контекстно ориентированные и междисциплинарные задания, сопровождение учебного процесса осуществлялось без применения электронного тематического портфолио и навигатора по дисциплине.

В экспериментальную группу вошли студенты 3-5 курсов, обучающиеся по профилям подготовки: «История и обществознание», «Русский язык и литература», «Биология и химия», «Математика и информатика». Учебный процесс в этой группе строился в соответствии с тремя этапами внедрения профессионально-педагогических условий по формированию и оценке ОПК будущих педагогов.

Такой план эксперимента позволил оценить влияние каждой группы профессионально-педагогических условий и комплекса условий в целом.

Опишем общую схему формирования и оценки ОПК на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, выделяя в ней особенности работы в экспериментальной группе в зависимости от внедрения трех групп профессионально-педагогических условий.

На первом этапе проверялась действенность выделенных организационно-методических условий, представленных способами сопровождения процесса формирования и оценки общепрофессиональных компетенций: декомпозиция их структуры на учебно-ориентированную и социально ориентированную группы компетенций, включая соответствующие им результаты; электронный учебно-методический комплекс и навигатор по дисциплине; строилась матрица компетенций, устанавливающая последовательность формирования компонентов группы ОПК, согласованная с «листом оценки», отображающим результаты подготовки обучающихся и способы их оценивания в течение всего эксперимента.

С учетом организационно-методических условий, выделенных в параграфе

2.2, проведена следующая работа:

– в формулировке общепрофессиональных компетенций, формируемых в дисциплинах названного модуля, были выделены составляющие в виде ключевого понятия, его характеристических свойств и конкретных действий обучающегося, раскрывающих содержание компетенции;

– установлено соответствие каждой общепрофессиональной компетенции, формируемой в дисциплинах указанного модуля, с трудовыми функциями и действиями педагога, сформулировано описание планируемого результата усвоения модуля и индикаторы достижения.

Конкретизируем выделенные действия применительно к «Предметно-методическому модулю» и сформулируем планируемый результат на основе общепрофессиональной компетенции ОПК-9.

Планируемые результаты. Демонстрирует знание принципов работы современных информационных технологий и использования современных информационно-коммуникационных технологий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся. Демонстрирует умения отбирать необходимые средства современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности (планировать поведение обучающихся в реальной и виртуальной среде, работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, соблюдать правила защиты информации и персональных данных, организовывать свою педагогическую деятельность и деятельность обучающихся с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования, использовать ресурсы информационной образовательной среды для решения образовательных задач развития обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Для выделенного планируемого результата представлены индикаторы его достижения на уровне знаний и умений, что служило основанием для построения матрицы компетенций по модулю. В матрице были выделены ключевые понятия формируемых компетенций и совокупности действий обучаемых.

В соответствии с этим был разработан «Лист оценки» по дисциплинам модуля и представлен в электронном виде студентам. Фрагмент «Листа оценки» ОПК-9 по «Дисциплине по выбору» представлен в параграфе 2.2 нашего диссертационного исследования и методических рекомендациях для преподавателей.

Поскольку работа с ЭУМК и навигатором по дисциплине отнесена к организационно-методическим условиям, то на этом этапе проводилась апробация разработанных ЭУМК и навигатора. Использование названных средств позволило установить их возможности в плане эффективного сопровождения обучающихся в учебном процессе, выявить возможности включения обучающихся в деятельность по самостоятельному определению последовательности и темпа изучения разделов дисциплин посредством навигатора и структурных компонентов ЭУМК (электронных лекций, комплектов контрольных заданий).

На втором этапе осуществлялось введение содержательно-деятельностных условий, характеризующих процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода: вовлечение обучающихся в образовательный процесс, в постановку и решение междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных и проектных задач; использование методов проблемного, исследовательского и практико-ориентированного обучения, направленных на формирование ОПК.

Представленная выше работа по реализации первого этапа формирующего эксперимента, описание индикаторов достижения планируемого результата освоения модуля (см. Приложение 3) позволили перейти к отбору форм, методов, приемов и средств формирования ОПК, т.е. к внедрению содержательно-деятельностных профессионально-педагогических условий, выделенных в параграфе 2.2 и представленных в Приложении 4. Для этих целей были построены таблицы по всем группам общепрофессиональным компетенциям с возможными формами, методами и приемами их формирования. Фрагмент такой таблицы по ОПК-9 на уровне знаний представлен в таблице 11 по «Предметно-методическому модулю».

С учетом выделенных содержательно-деятельностных условий на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была определена следующая

структура всех учебных занятий, включающая мотивационно-ориентировочную, содержательную и рефлексивно-оценочную части, соответствующие компонентам учебной деятельности, применялись методы реализации междисциплинарной интеграции. В процессе экспериментальной работы были использованы методы проблемного, исследовательского и практико-ориентированного обучения, обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций, способствующие вовлечению обучающихся в образовательный процесс, в постановку и решение междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных задач.

Таблица 11 – Формы, методы, средства и приемы формирования и оценки ОПК-9 на уровне знаний (отрывок)

ИДК	Формы, методы, средства и приемы формирования ОПК	Формы, методы, средства и приемы оценки ОПК
ИДК-1.2: обучаемый демонстрирует знания. Знает методы, приемы и средства применения современных информационно-коммуникационных технологий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП	<p><i>Методы по характеру деятельности обучающихся:</i> активные, исследовательские; творческие; интерактивные.</p> <p><i>Приемы и средства обучения:</i> проблемный вопрос; организация обсуждения; создание ситуаций успеха.</p> <p><i>Прием демонстрации объекта</i> в динамике, прием по систематизации и обобщению междисциплинарных сведений, работа с ЭУМК</p>	<p>Письменные формы, эссе, реферат</p> <p>Рейтинговая система оценивания</p> <p>Тест, лист оценки</p> <p>Выполнение заданий в ЭУМК</p>

Приведем некоторые приемы формирования и оценки ОПК, используемые на формирующем этапе эксперимента.

Прием демонстрации объекта в динамике связан с демонстрацией на экране некоторой модели реального объекта и вариантов их преобразования. Цель демонстрации – направить деятельность обучаемых на выявление противоречия между изученной теорией и отсутствием необходимых умений для практического ее применения.

Раскроем специфику использования этого приема на примере темы «Матрицы. Элементарные преобразования над матрицами», изучаемой в дисциплине «Алгебра», являющейся дисциплиной по выбору в «Предметно-методическом модуле», в учебном плане профиля «Математика и информатика».

Преподаватель на занятии с помощью программы MathCad демонстрирует

приведение матрицы к ступенчатому виду:

$$rref \begin{pmatrix} 2 & 6 & -9 & 5 \\ 1 & -1 & 2 & 4 \\ 0 & 3 & 2 & 1 \\ -7 & 6 & 3 & 2 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 1 & -1 & 2 & 4 \\ 0 & 5 & 6 & 3 \\ 0 & 0 & -5 & 1 \\ 0 & 0 & 0 & -1 \end{pmatrix}$$

Далее предлагает студентам определить все преобразования, которые были выполнены при приведении матрицы к ступенчатому виду, и их количество. В ходе поиска ответа на этот вопрос студенты сталкиваются с несоответствием между известными им теоретическими знаниями об элементарных преобразованиях над матрицами и отсутствием практических навыков применения этих знаний.

По результатам обсуждения формулируется следующая учебная задача: установить, какие операции над строками и столбцами матрицы выполнены в программе MathCad для приведения матрицы к ступенчатому виду. Таким образом, у обучаемых появляется потребность в осмыслении теоретических фактов с точки зрения применения отдельных операций формируемого действия, а именно: приведения матрицы к ступенчатому виду».

Компьютерное визуальное представление преобразования матрицы играет здесь важную мотивационную роль, поскольку виден результат преобразования, но скрыт способ его получения. В то же время данное задание позволяет определить взаимосвязь средств информационных технологий и понятийного аппарата дисциплины «Алгебра» с позиции осмысления того факта, что в основе компьютерных программных продуктов лежат алгебраические операции. Таким образом, рассмотренный прием демонстрации объекта в динамике, с одной стороны, способствует повышению интереса обучаемых к рассматриваемой проблеме и стремлению к ее разрешению, а с другой – создает условия для постановки учебных задач.

Прием анкетного опроса включает анкетирование обучающихся, которое направлено на осознание изученного материала с помощью компьютера. Практика использования этого приема показала, что его можно использовать на любом практическом занятии как эффективный способ определения уровня осознанности материала. Представление перечня вопросов анкеты с помощью компьютера занимает меньше времени по сравнению с их фиксацией на доске. При этом анкеты,

созданные с помощью средств информационных технологий и выступающие в качестве раздаточного материала, более приятны для восприятия. Они способствуют снижению эмоционального волнения студентов по сравнению с восприятием вопросов анкеты на слух.

Приведем пример системы вопросов на установление отношения студентов к изученной теме «Комплексные числа» (дисциплина «Алгебра»).

- В чем заключается ценность изучения раздела «Комплексные числа»? Назовите важные теоретико-практические характеристики раздела.
- В каких научных областях применяются комплексные числа?
- Оцените свое участие (свои усилия) в изучении раздела по 10-балльной шкале.
- Дайте собственную оценку сложности изучения следующих разделов темы: «Комплексные числа в алгебраической форме записи», «Комплексные числа в тригонометрической форме записи» по 10-балльной шкале.

Критерии оценивания анкетного опроса включают: адекватность выделенных характеристик раздела (применение в других науках (в электромеханике, радиотехнике, алгебре, теории упругости и др.); разрешимость положений, неразрешимых в действительных числах, для уравнений (квадратных, кубических, в радикалах); создание геометрического места на комплексной плоскости и т.д.). В ходе апробации названного приема установлено, что для определения уровней оценивания, как и для описания критериев оценки необходимо организовать их обсуждение, в процессе которого формируются профессионально значимые трудовые действия будущего педагога. В частности, для определения уровней оценивания анкетного опроса были выделены следующие три позиции: 1) не называет характеристики; 2) называет только одну характеристику; 3) называет две и более характеристики. После определения уровней и критериев оценки студентам демонстрировался пример построения соответствующей шкалы оценивания с шагом в один балл: 1 балл – нет ответа; 2 балла – называет одну характеристику; 3 балла – указывает на две и более характеристики.

Таким образом, прием анкетного опроса позволяет каждому студенту не только оценить личностную и профессиональную значимость изученной темы, но

и дать количественную оценку своей деятельности. Сопоставление собственной оценки и оценки преподавателя в рейтинговой системе по данной теме, зафиксированной в базах данных компьютера, позволяет студенту определить реальный уровень своей подготовки, ориентироваться на совершенствование своей учебной деятельности, на освоение методов познания, подкреплять веру в свои силы и развивать самостоятельность, что соответствует цели формирования ОПК, отнесенных к учебно-ориентированной группе компетенций.

Выделим некоторые приемы, используемые в эксперименте для формирования компетенций, отнесенных к социально ориентированной группе.

Прием «Культурно-просветительский прожектор», используемый на формирующем этапе эксперимента, направлен на включение обучающихся в деятельность по разработке образовательной программы «Культурно-просветительский прожектор», цель которой состояла в создании условий для личностного развития обучающихся, для приобретения знаний, умений при выполнении творческой и художественно-культурной деятельности в процессе освоения различных дисциплин ОПОП на основе установления междисциплинарных связей.

В ходе практической реализации «Культурно-просветительского прожектора» в рамках задания «Периодическая печать» студенты экспериментальных групп разработали и представили содержание следующих печатных газет: «Алгебраический вестник», «Алгебраические структуры», «Педагогические аргументы и факты», «Новости алгебры», объемом от 4 до 6 страниц. Поскольку эксперимент проводился в рамках «Предметно-методического модуля», то тематика газетных материалов была связана с дисциплиной «Алгебра». Для разработки газеты студенты ознакомились с различными стилями представления материалов: очерк, листовка, баллада, интервью, сценарий и т.п. В процессе подготовки материалов между обучающимися были распределены функции и обязанности, требующие серьезной самостоятельной подготовки в новой для них области по выявлению стилей, по написанию статей, по разработке и представлению презентации газеты.

В ходе практической реализации «Культурно-просветительского прожек-

тора» в рамках раздела «Электронные средства массовой информации» (телевидение, радио, интернет) студенты экспериментальных групп разработали цикл передач «Путешествие в слово», посвященных истории развития алгебры, начиная с 5-6 веков до нашей эры и заканчивая настоящим временем. В этот цикл вошла программа «Алгебра времен Евклида», раскрывающая период становления алгебры: появление философских задач Зенона Элейского, Демокрита; «магия чисел» Пифагора и др. Передача «Алгебра средних веков» охватывала период эпохи Просвещения, эру Великих географических открытий. При разработке и презентации этой программы обучающиеся открыли для себя новый взгляд на алгебру с позиции ее интеграции с другими науками, показали, что судьбы алгебраистов переплетаются с судьбами ученых географов, биологов, астрономов.

Цикл передач «Встреча с кумирами» включал такие разделы, как «Встреча с разработчиками современных математических теорий», «Кто он – учитель математики? (Встреча с учителем года)», при подготовке которых студенты знакомились с биографией ученого, с его достижениями, изобретениями и т.д. Так же, как и при подготовке газет, студенты при работе над циклами передач выполняли новые функции и должностные обязанности: директор, отвечающий за выход программы; режиссер; редактор; сценарист; корреспондент, овладевали средствами получения информации: видеокамера, диктофон, интернет-источники, для оформления телевизионной передачи использовали видеоклипы, видеоредакторы.

Для оценки сформированности компетенций, входящих в группу социально ориентированных компетенций, были определены критерии и соответствующие показатели, представленные в таблице 12. Согласно таблице 12, оценка за участие студента в культурно-просветительских мероприятиях определялась в границах от 10 до 30 баллов. Наряду с указанными выше приемами формирования и оценки ОПК в экспериментальной работе на втором этапе формирующего эксперимента использовались контекстно ориентированные задания. Приведем пример задания такого типа, созданного по компетенции ОПК-6 и используемого в учебном процессе экспериментальной группы.

Таблица 12 – Критерии и показатели оценки культурно-просветительских программ

№	Критерии оценки	Показатели	Уровень достижения (балл)		
			Критический	Допустимый	Оптимальный
1.	Содержательность	Информативность, смысловая емкость	1	2	3
2.	Системность	Целостность, логичность и соподчинение отдельных частей текста	1	2	3
3.	Полнота отображения материала	Полнота представления процесса, подходов к решению проблемы (вопроса)	1	2	3
4.	Завершенность	Законченность ответа на вопрос, доведение до логического окончания	1	2	3
5.	Наличие творческого компонента	Вариативность первоначальных идей, их оригинальность; нестандартные исполнительские решения	1	2	3
6.	Качество ответов на вопросы при защите проекта	Адекватность ответов поставленным вопросам	1	2	3
		Полнота ответа, убедительность	1	2	3
		Содержательность, краткость, четкость, ясность формулировок	1	2	3
7.	Личностные проявления обучаемого в работе над проектом	Уверенность, владение собой	1	2	3
		Культура речи, поведения	1	2	3
Итого баллов:			10	20	30

Контекстное задание. В середине учебного процесса в 7 классе, в котором вы преподаёте, появился новый учащийся с особыми образовательными потребностями. Несмотря на рекомендации администрации школы перевести его на домашнее обучение, родители, зная об особых проблемах ребенка, настаивают на обучение ребенка в классе. Вам как учителю необходимо включить ребенка в общий образовательный процесс, используя целесообразные в данной ситуации психолого-педагогические технологии. Педагог-психолог представил вам характеристику на нового учащегося, с которой вы можете ознакомиться в приложении «Характеристика ученика». Проанализируйте ситуацию, представленную в задании, и выполните следующие задания 1 и 2.

1. Проведите отбор и объясните выбор психолого-педагогических технологий при построении процесса обучения всего класса с учетом особых образовательных потребностей отдельных учащихся (ИДК-2).

2. Предложите и обоснуйте общий план работы с новым учащимся по включению его в образовательный процесс (ИДК-4).

В процессе второго этапа опытно-экспериментальной работы студенты не только учились работать с заданиями подобного типа, но и знакомились с построением критериально-оценочной части, которая входит в форму представления оценочного средства. Фактически этот вид деятельности предусмотрен на третьем этапе формирующего эксперимента.

На третьем этапе проводилось внедрение технологически-инструментальных условий, отвечающих за обеспечение образовательной и оценочной деятельности: использование средств информационных и коммуникационных технологий, электронно-образовательных ресурсов; введение с применением цифровых ресурсов электронного тематического портфолио, отражающего результаты теоретического и практического опыта будущего педагога.

Так, в процессе апробации контекстного задания (по ОПК-6) отрабатывалась и процедура его оценивания, включая отбор показателей оценки. В частности, студенты выполняли анализ ключевых действий, представленных в первом и втором заданиях, сравнивали формулировки заданий с выделенными индикаторами достижения компетенции. В ходе проведенного анализа пришли к выводу, что оценка ответа на первое задание может быть построена на основе сочетания двух показателей: степень полноты и степень правильности. Пример описания показателей и соответствующих оценок в баллах при анализе ответа на задание 1 по критерию ИДК-2 приведен в таблице 13.

По таблице 13 видно, что оценка выполнения задания 1 определяется с учетом критерия ИДК-2 и двух выделенных показателей, что позволяет определить максимальную оценку в 3 балла. В ходе анализа результатов выполнения нескольких заданий контекстного задания установлено, что для сравнения их ре-

зультатов целесообразно использовать способ начисления весовых коэффициентов. Поэтому в процессе дальнейшей обработки результатов были использованы повышающие коэффициенты.

Таблица 13 – Описание показателей оценки и шкала оценки в баллах, первое задание

№ п/п	Задание	ИДК	Показатели	Оценка
1.	Проведите отбор и объясните выбор психолого-педагогических технологий при построении процесса обучения всего класса с учетом особых образовательных потребностей отдельных учащихся	ИДК-2: умеет отбирать психолого-педагогические технологии для индивидуализации обучения, развития, воспитания с учетом образовательных потребностей обучающихся и образовательной ситуации	1. Отбор психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, проведен в соответствии с характеристикой обучающегося с особыми образовательными потребностями, не в ущерб остальным участникам процесса обучения. Приведено полное обоснование данного выбора	3
			2. Отбор психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания в целом выполнен верно и может быть применен после некоторой доработки. Приведено полное обоснование выбора психолого-педагогических приемов, методов обучения, воспитательных средств	2
			3. Отбор психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания отвечает лишь некоторым условиям задачи. Обоснование выбора приведено неполно или отсутствует	1

Рассмотренный способ построения всех частей контекстного задания, в том числе критериально-оценочной части задания по всем заданиям, входящим в структуру контекстного задания, приведен в Приложении 2 диссертации, и результаты его апробации подтвердили целесообразность и эффективности его использования на втором этапе формирующего эксперимента.

Анализ построения и оценивания результатов выполнения контекстного задания (по ОПК-6), приведенного выше, позволил в ходе экспериментальной работы уточнить качественные характеристики уровней достижения ОПК и установить соответствующие границы в баллах, приведенные в параграфе 2.3 диссертации.

Приведенное контекстное задание использовалось на формирующем этапе эксперимента и на этапе итоговой аттестации по дисциплине. Задания подобного

типа были предложены обучающимся контрольной и экспериментальной групп в процессе итоговой аттестации по учебной дисциплине.

Представленный механизм критериального оценивания результатов выполнения контекстных заданий рассматривался как способ оценки сформированности ОПК и осуществлялся в течение всего эксперимента во всех потоках экспериментальных и контрольной групп. Сравнительные результаты итоговой аттестации по учебной дисциплине приведены в параграфе 3.3 нашего диссертационного исследования.

3.3. Характеристика совокупности результатов опытно-экспериментальной работы и оценка эффективности разработанной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода

Для определения коэффициента усвоения учебного материала, который устанавливается по результатам выполнения заданий по учебной дисциплине, использовалась следующая формула: $K = \frac{a}{n}$, где a – количество правильно выполненных заданий, n – количество всех заданий. Согласно В.П. Беспалько, если этот коэффициент составляет не менее 0,67, то материал считается усвоенным и испытуемый готов к продолжению обучения.

Сравнительные результаты групп ЭГ и КГ по освоению учебного материала изучаемой дисциплины, приведены в таблице 14.

Согласно данным таблицы 14, коэффициент усвоения учебных дисциплин в группах ЭГ и КГ составляет 0,95 и 0,69 соответственно, что свидетельствует о высоком уровне усвоения учебного материала (по Б.П. Беспалько).

Для определения уровней сформированности ОПК использовался комплект заданий, включающий тест и контекстно ориентированные задания.

Оценка когнитивного компонента ОПК осуществлялась на основе установления уровней усвоения знаний (ключевых понятий и их свойств) с помощью тестирования в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента.

Процедура оценивания, описанная в параграфе 2.2 диссертации, строилась на основе соотнесения ответа испытуемого с индикаторами достижения компетенций по дихотомической шкале. Верный ответ оценивался в 1 балл, в остальных случаях – 0 баллов. Уровни усвоения ключевых понятий и их свойств определялись по сумме баллов за тест, отражающей процент верных ответов. Эта сумма соотносилась с границами баллов, определенных для оптимального, допустимого и критического уровней (столбцы 1 и 2, 3 и 4 таблицы 15).

Таблица 14 – Сравнительные данные по коэффициенту усвоения учебного материала в процессе формирования общепрофессиональных компетенций будущих педагогов после эксперимента

Группы	Средняя оценка М	Коэффициент усвоения	Доверительный интервал	Достоверность различий
КГ	20,7	0,69	1,6	*
ЭГ	28,4	0,95	1,2	

Примечание. М – среднее значение оценки выполнения контрольных заданий (max=30 баллов); * – имеющиеся изменения достоверны по Стьюденту, $p < 0,05$.

Анализ данных таблицы 15 позволяет констатировать незначительный прирост результатов контрольной группы по всем уровням усвоения ключевых понятий, определяющих содержание общепрофессиональных компетенций, и существенное повышение результатов тестирования на оптимальном уровне в экспериментальной группе. В частности, до эксперимента в ЭГ оптимального уровня достигли 46,1% испытуемых и 58,3% после эксперимента. На этапе итоговой аттестации по дисциплинам «Предметно-методического модуля» применялся одинаковый для КГ и ЭГ групп комплект оценочных средств.

В комплект входили тесты и контекстные задания, ориентированные на оценку достижения компетенций на уровне демонстрации знаний и умений, определяющих когнитивный и деятельностный компоненты ОПК.

Методическое обеспечение строилось на основе разработанной трехкомпонентной структуры оценочных средств ОПК, и методик, определяющих уровни

сформированности ОПК Результаты, полученные в рамках эксперимента представлены в диаграммах на рисунках 9, 10 и 11.

Таблица 15 – Динамика уровней сформированности и оценка когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов ОПК обучающихся в группах КГ и ЭГ

Уровень достижения	Когнитивный компонент ОПК				Деятельностный компонент ОПК				Ценностный компонент ОПК			
	Количество обучаемых (%) до эксперимента		Количество обучаемых (%) после эксперимента		Количество обучаемых (%) до эксперимента		Количество обучаемых (%) после эксперимента		Количество обучаемых (%) до эксперимента		Количество обучаемых (%) после эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Оптимальный	18,4	20,1	20,2	52,3	15,6	15,3	17,2	33,1	9,8	10,1	12,3	17,2
Допустимый	46,8	44,4	47,1	24,6	32,7	32,2	32,6	24,8	25,7	26,2	24,9	21,3
Критический	34,8	35,5	32,7	23,1	51,7	52,5	50,2	42,1	64,5	63,7	62,8	61,5
Недопустимый	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Целевой показатель – когнитивный компонент ОПК представлен в виде диаграммы изменений в ЭГ и КГ. В группе ЭГ увеличилось в 2,6 раза количество респондентов оптимального уровня с 20,1% до 52,3%. Произошло уменьшение количества респондентов допустимого уровня на 19,8 %, т.е. с 44,4% до 24,6 %, критического уровня – с 35,5% до 23,1%. В КГ динамика незначительная – от 1% до 2%.

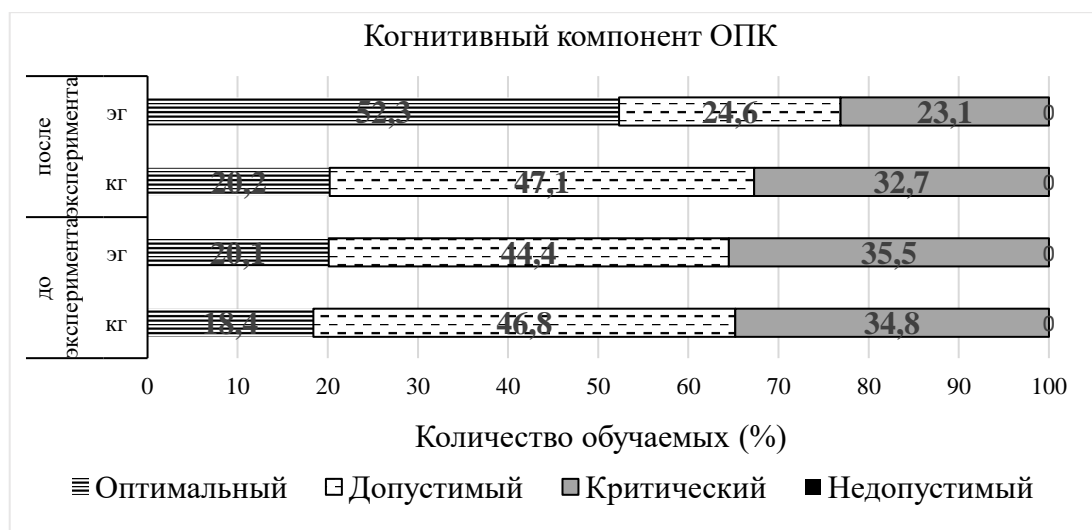


Рисунок 9 – Динамика уровней сформированности когнитивного компонента ОПК

Целевой показатель – *деятельностный компонент ОПК* представлен на диаграмме рисунка 10.

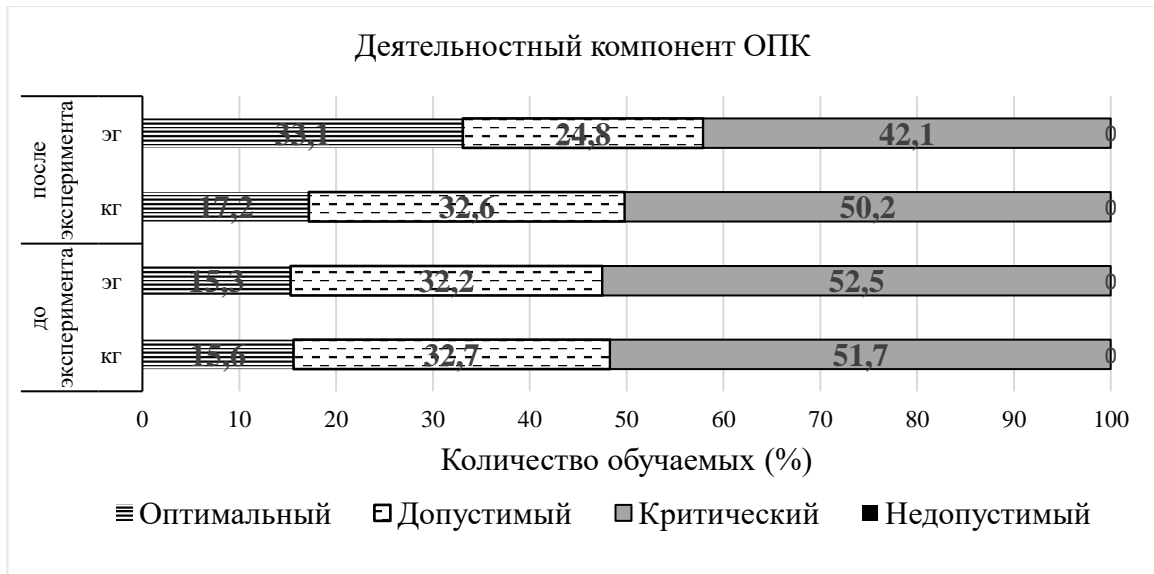


Рисунок 10 – Динамика уровней сформированности деятельностного компонента ОПК

Согласно рисунку 10 в группе ЭГ количество респондентов увеличилось на оптимальном уровне примерно в 2 раза (с 15,3% до 33,1%), на допустимом динамика составила на 7,4% (с 32,2% до 24,8%), на критическом – 10,4%, т.е. с 52,5% до 42,1%.

Целевой показатель – *ценностный компонент ОПК* представлен на диаграмме рисунка 11. В ЭГ количество респондентов увеличилось на оптимальном уровне на 7,1% (с 10,1% до 17,2%), на допустимом уменьшилось на 4,9% (с 26,2% до 21,3%), на критическом уменьшилось на 2,2% т.е. от 63,7% до 61,5%. В КГ динамика изменений практически отсутствует, либо отклонения являются несущественными.

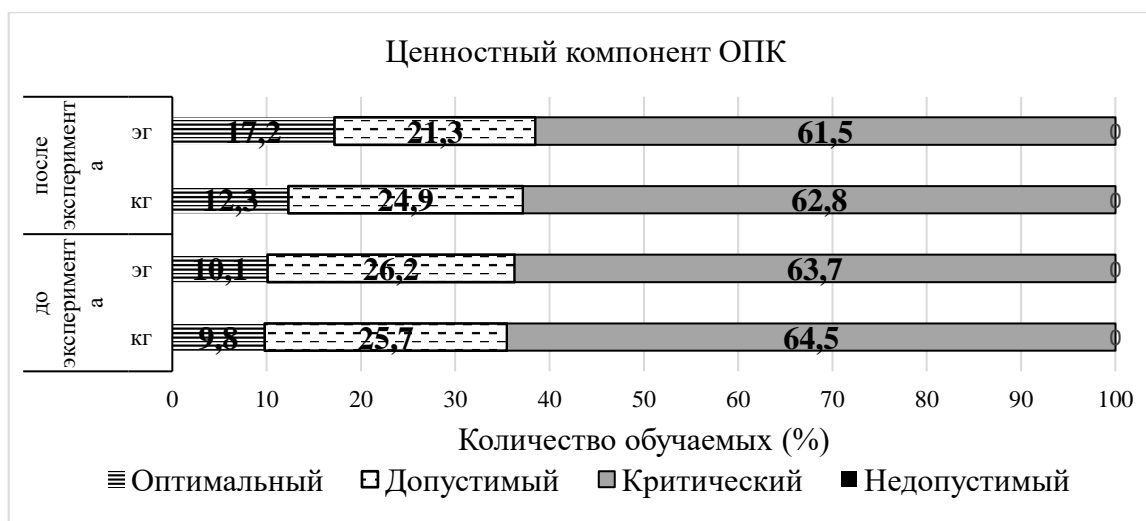


Рисунок 11– Динамика уровней сформированности ценностного компонента ОПК

Анализ опытно-экспериментальной работы и обработка результатов с применением методов математической статистики свидетельствуют о том, что показатели, полученные в группе ЭГ, по когнитивному, деятельностному и ценностному компонентам ОПК, достоверно выше, чем в группе КГ, поскольку по обоим компонентам критерий Стьюдента $t_{\text{эксп}}$ больше $t_{\text{кр}}$ на уровне значимости 0,05.

Мотивационная готовность к освоению содержания ОПОП определялась по методике А.А. Реана, В.А. Якунина. Результаты диагностики внутренних и внешних мотивов учебной деятельности позволяют отметить, что в группе КГ показатели мотивов не изменились в своей доминанте, тогда как результаты в группе ЭГ после проведения экспериментальной работы выросли, в среднем на 16%. Сравнительный анализ результатов жизненных ценностей будущих педагогов в группах КГ и ЭГ, позволяет утверждать, что реализация модели оказывает положительное влияние на развитие ценностной ориентации обучающихся, связанных с готовностью к освоению образовательной программы подготовки и будущей профессиональной деятельностью педагога.

Экспериментальная апробация эффективности сформированности ОПК показала, что если в начале (на входе) различия между экспериментальными и контрольной группами являются статистически незначимыми при 5% уровне значимости, то по окончании (выход) эксперимента эти различия становятся статистически значимыми. Так, коэффициент К. Пирсона, рассчитываемого по формуле:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}, \quad (1)$$

где i – номер элемента (от 1 до $n = 90$), x_i – значения, принимаемые в выборке КГ, y_i – значения, принимаемые в выборке ЭГ, \bar{x} – средняя по КГ, \bar{y} – средняя по ЭГ по когнитивному компоненту после эксперимента, имеет следующее числовое значение: $r_{\text{эмп}} = 0,21$ [54]. Сравнение этого коэффициента с критическим коэффициентом, составляющим $r_{\text{крит}} = 0,14$, показывает, что эмпирически полученный коэффициент К. Пирсона больше критического в группе ЭГ. Коэффициент К. Пирсона по деятельностному компоненту ($r_{\text{эмп}} = 0,18$) также больше критерияльного значения. Сказанное означает, что зависимость результатов подготовки будущих педагогов от профессионально-педагогических условий статистически значима.

Для оценки мотивационной готовности к освоению содержания ОПОП в рамках профессиональной подготовки была использована методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенной А. А. Реаном и В.А. Якуниным [54].

При обработке результатов тестирования по методике А.А. Реана и В.А. Якунина, применяемой в начале и в конце формирующего этапа эксперимента в каждой из групп КГ и ЭГ, подсчитывался средний показатель по каждому показателю опросника.

Результаты применения методики в группах КГ и ЭГ были сгруппированы (на внешние и внутренние мотивы) и показаны в таблицах 16 и 17 (см. таблицы 16 и 17).

Таблица 16 – Результаты диагностирования внутренних мотивов учебной деятельности по методике А.А. Реана, В.А. Якунина

Мотивационная готовность. Мотивы освоения содержания профессиональной подготовки будущих учителей в вузе	Количество обучаемых (%) до эксперимента		Количество обучаемых (%) после эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Приобрести глубокие и прочные знания	56	61	60	88
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	63	69	65	87
Получить интеллектуальное удовлетворение	44	50	48	83
Стать высококвалифицированным специалистом	57	55	60	86
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	58	57	61	84
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	52	51	52	84
Быть постоянно готовым к очередным занятиям	42	48	44	81

Результаты, представленные в таблицах 16 и 17, были подвергнуты анализу по критерию Стьюдента. Применение критерия позволило сделать вывод, что с вероятностью 95% можно утверждать, что между данными в контрольной и экспериментальной группах имеются различия в сторону увеличения показателей в экспериментальных группах.

Результаты диагностирования внутренних мотивов учебной деятельности в начале и в конце эксперимента приведены в виде диаграмм на рисунках 12 и 13.

Анализ таблиц 16 и 17, рисунков 12 и 13 позволяет выделить пять доминирующих мотивов у будущих педагогов. К ним можно отнести: приобретение глубоких и прочных знаний, успешную учебу и успешную сдачу экзаменов, получение

интеллектуального удовлетворения, получение уровня «специалист», обеспечение своей успешности в будущей профессиональной деятельности. После проведения эксперимента внутренние мотивы не изменились в своей доминанте.

Таблица 17 – Результаты диагностирования внешних мотивов учебной деятельности по методике А.А. Реана, В.А. Якунина

Мотивационная готовность. Мотивы освоения содержания профессиональной подготовки будущих учителей в вузе	Количество обучаемых (%) до эксперимента		Количество обучаемых (%) после эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Не отставать от сокурсников	42	43	44	83
Быть примером для сокурсников	26	21	26	44
Добиться одобрения родителей и окружающих	20	18	19	31
Постоянно получать стипендию	56	60	58	70
Получить диплом	83	88	85	88
Не запускать изучение предметов учебного цикла	51	54	54	81

Однако следует отметить, что, если у группы КГ результаты выбора мотивов деятельности остались примерно на одном уровне, то по сравнению с ней результаты в группе ЭГ выросли в среднем на 16%. При этом после проведения эксперимента в качестве доминирующих мотивов названы следующие: получить диплом, не отставать от сокурсников, не запускать изучение предметов.

Сравнительный анализ результатов проявления внешних и внутренних мотивов в группах КГ и ЭГ позволяет выявить изменения, которые произошли как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Эти изменения обусловлены, во-первых, реализацией модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов на основе междисциплинарного подходов в группе ЭГ и, во-вторых, особенностями подготовки будущих педагогов, включающими, например, прохождение производственных (педагогических) практик, которые влияют на изменение мотивов будущих педагогов как в группе ЭГ, так и в группе КГ в процессе выполнения ими учебной, профессионально ориентированной деятельности.

Говоря о причинах преобладания того или иного вида мотивации, следует отметить условный характер их выделения, поскольку развитие определенного вида

мотивации у субъекта деятельности связано с опытом, установками, ценностями и убеждениями. Приведенные данные позволяют сделать вывод об эффективности профессионально-педагогических условий реализации модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе, что свидетельствует о подтверждении выдвинутой гипотезы исследования.

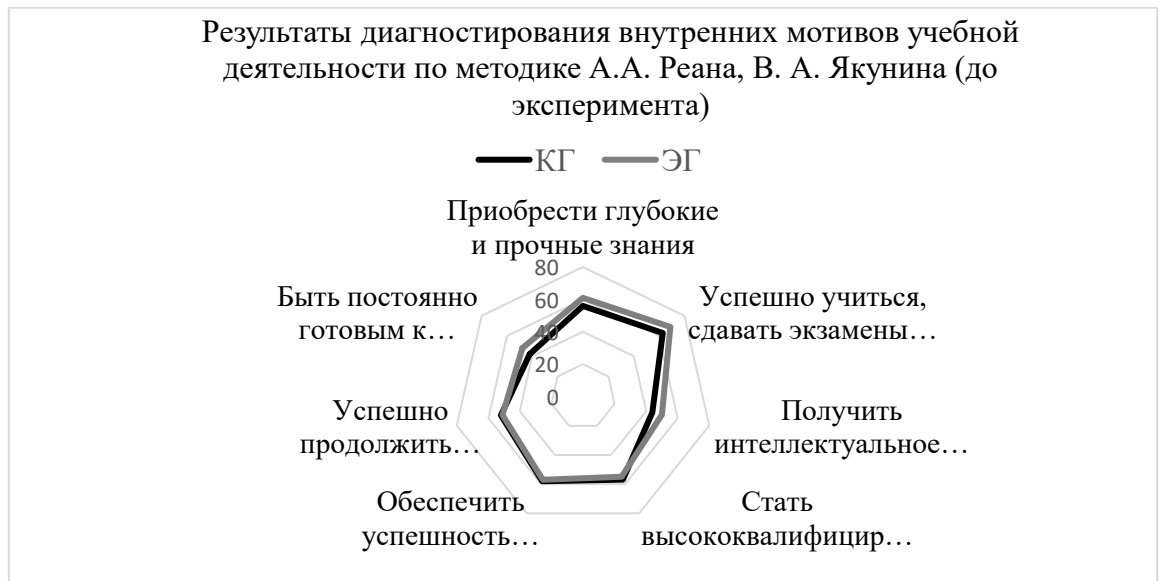


Рисунок 12 – Результаты диагностирования внутренних мотивов учебной деятельности по методике А.А. Реана, В. А. Якунина (до эксперимента) в группах КГ и ЭГ



Рисунок 13 – Результаты диагностирования внутренних мотивов учебной деятельности по методике А.А. Реана, В. А. Якунина (после эксперимента) в группах КГ и ЭГ

Анализ исследований, посвященных вопросам оценки эффективности инновационных проектов в образовании, позволил выделить три группы критериев по оценке эффективности разработанной модели формирования и оценки будущих педагогов: концептуальность, актуальность и реалистичность, особенности построенной концептуальной модели [55, 56].

С позиций целевого назначения построенной модели формирования и оценки ОПК можно отметить, что модель разработана в соответствии с основными положениями «Концепции подготовки педагогических кадров для сферы образования до 2030 года», «Профессионального стандарта педагога» и других актуальных программно-целевых документов системы образования. Сформулированные в нормативно-целевой части построенной модели цели и задачи конкретизированы с позиций формирования и оценки ОПК и согласованы с планируемыми результатами подготовки будущего педагога. Выделенные в модели структурные компоненты (концептуальный, нормативно-целевой, структурно-логический, организационно-методический и оценочно-результатирующий) соответствуют, как показано в параграфе 2.1 нашего исследования, принципам системности: целостность модели, взаимосвязь целей, компонентов и результата, взаимоподчиненность компонентов.

Положенные в основу концептуального компонента модели междисциплинарный подход, системный, деятельностный и компетентностный подходы, контекстный, критериальный и уровневый подходы соответствуют современным научным представлениям о подготовке педагогических кадров. Выделенный в структуре модели оценочно-результатирующий компонент предусматривает проведение мониторинга результатов сформированности ОПК на различных этапах аттестации будущих педагогов. В параграфе 3.1 диссертационного исследования приведены данные рейтинговой оценки обучающихся на основе результатов промежуточной аттестации в рамках освоения ОПОП, результатов комплексного экзамена готовности будущих педагогов, который проводится в конце второго курса, и результатов итоговой государственной аттестации обучающихся, в том числе в новом формате, что свидетельствует об обоснованности построенной модели.

С позиции второй группы общих критериев (актуальности и реалистичности)

построенная модель отличается высокой степенью новизны как по выделенным структурным компонентам, так и по их содержательному наполнению. Опытнo-экспериментальная проверка подтвердила ее актуальность путем выявления положительной динамики результатов сформированности ОПК по сравнению с результатами констатирующего этапа эксперимента. Степень востребованности и воспроизводимости модели подтверждена на формирующем этапе экспериментальной работы, поскольку разработанные рекомендации по формированию и оценке ОПК были использованы преподавателями, обеспечивающими подготовку будущих педагогов по разным профилям подготовки. Предусмотренные в модели и проверенные в ходе опытнo-экспериментальной работы организационно-педагогические условия формирования и оценки ОПК подтвердили ее реализуемость, возможность и целесообразность использования различных ресурсов, необходимых для успешного формирования и оценки ОПК, в том числе электронного тематического портфолио, «листа оценки», электронного навигатора по дисциплине, ЭУМК как средства сопровождения обучающихся (параграфы 3.2, 3.3). На формирующем и контрольном этапах эксперимента показано, что построенная модель обладает и свойством управляемости, поскольку обеспечивает возможность контролировать формирование ОПК на всех этапах подготовки будущих педагогов, осуществлять мониторинг сформированности ОПК на основе разработанной методики построения оценочных средств (тестов и контекстных заданий) и методики оценки сформированности ОПК на основе выделения их структурных составляющих.

С позиций третьей специальной группы критериев установлено, что выделенные структурные компоненты модели обеспечивают последовательность и логичность действий преподавателя-разработчика ОПОП, учебно-методических документов, определяющих способ ее реализации по формированию и оценке ОПК, и механизм взаимодействия участников образовательного процесса. Согласованность структурно-логического и организационно-методического компонентов модели позволяет отбирать формы и методы обучения и контроля в условиях формирования и оценки ОПК, которые представлены в параграфе 3.2 диссертационного исследования и апробированы на формирующем и контрольном этапах опытнo-

экспериментальной работы. Установленные организационно-педагогические условия формирования и оценки ОПК (параграф 2.3), предполагающие выделение составных частей компетенций и подбор адекватных оценочных средств, положены в основу разработки механизмов сопровождения обучающихся в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы, которые успешно реализованы на всех этапах педагогического эксперимента.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы показывает, что реализация разработанной нами модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода способствует повышению уровня их сформированности. Если в процессе обучения по традиционной модели подготовки будущих педагогов уровни сформированности ОПК в КГ изменились незначительно, то у студентов ЭК отмечен значительный и достоверный рост показателей сформированности ОПК. Различие в достигнутых результатах по когнитивно-детельностному и ценностному компонентам ОПК указывает на то, что необходимым и достаточным условием в модели формирования компетенций является применение ЭУМК и навигатора дисциплины.

Таким образом, подтверждено, что реализация модели и выявленных профессионально-педагогических условий формирования и оценки ОПК у будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода позволяет достигать высоких результатов по сравнению с традиционным подходом к формированию общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов. Это позволяет говорить о том, что сформулированная гипотеза получила подтверждение.

Выводы по главе III

1. Экспериментальное исследование, которое велось в течение шести лет на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» позволило на практике проверить эффективность реализации системы формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в рамках основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих педагогов в вузе. Уровень сформированности общепрофессиональных компетенций, распределенных в исследовании на две группы: учебно-ориентированные и социально ориентированные, каждая определялась по трем диагностируемым параметрам: когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты с помощью специфических для каждого параметра индикаторов достижения компетенции. Также в целях укрепления доказательной базы опытно-экспериментального исследования выявлялась степень освоения учебного материала дисциплины обучающимися, входящими в состав респондентов. Полученные результаты диагностики сформированности общепрофессиональных компетенций были распределены по следующим уровням: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый.

Мониторинг сформированности компетенций, проведенный на основе анализа результатов промежуточных аттестаций обучающихся и результатов комплексного экзамена готовности студентов второго курса к продолжению обучения в вузе, проведенного в конце учебного года с помощью тестирования и контекстно-ориентированных заданий, позволил установить, что традиционный подход к обучению будущих педагогов ориентирован в большей степени на формирование знаний и умений по изучаемым дисциплинам, а не на формирование ОПК.

В то же время анализ результатов комплексного государственного итогового экзамена, проводимого в новом формате и предусматривающего в обязательном порядке оценку сформированности ОПК с помощью контекстных заданий, позволил подтвердить вывод о необходимости целенаправленного формирования ОПК, а также включения в образовательный процесс междисциплинарных заданий, контекстных и кейс-заданий, направленных на формирование и оценку ОПК.

2. Система профессионально-педагогических условий формирования и

оценки ОПК будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода складывалась поэтапно в соответствии с выделенными группами условий: организационно-методические, содержательно-деятельностные, технологически-инструментальные. Для проведения формирующего этапа экспериментальной работы были выделены контрольная и экспериментальные группы обучающихся. В контрольной группе обучение студентов осуществлялось в режиме информирования с применением лекций, практических и лабораторных занятия, текущей и промежуточной аттестацией. В экспериментальных группах образовательный процесс строился в соответствии с построенной моделью формирования и оценки ОПК.

В процессе формирующего этапа, в том числе при формировании и оценке учебно-ориентированных компетенций, в качестве средств сопровождения обучающегося использовался ЭУМК, навигатор по дисциплине, электронное тематическое портфолио, «лист оценки»; выделялись структурные компоненты ОПК и, в зависимости от планируемого уровня освоения выделенных составляющих, использовались методы проблемного и развивающего обучения, метод групповых оценок, средства информационных и коммуникационных технологий, приемы формирования ОПК, адаптированные к дисциплинам «Предметно-методического модуля» (демонстрации объекта в динамике, построения междисциплинарных учебных задач, контекстно ориентированных задач, «Контрольный лист» с контрольными точками изучения дисциплин и сроками их выполнения, «Лист оценки» и др.). В процессе формирования и оценки социально ориентированных ОПК использовался прием по формированию критериев, эталонов оценки, прием «Культурно-просветительский прожектор».

3. Для оценки результатов, достигнутых на формирующем этапе, применялся одинаковый комплект оценочных средств и в контрольных, и в экспериментальных группах, используемый на этапе итоговой аттестации по дисциплине. В комплект оценочных средств входили тесты и контекстные задания, ориентированные на оценку достижения каждого планируемого результата на уровне демонстрации знаний и умений, и методики, определяющие уровень сформированности мотивов

учебной деятельности студентов по А.А. Реану, В.А. Якунину. Результаты и сравнительные данные представлены при описании контрольного этапа эксперимента.

Оценка когнитивного компонента общепрофессиональных компетенций осуществлялась на основе установления уровней усвоения знаний (ключевых понятий и их свойств) с помощью тестирования в контрольной и экспериментальных группах до и после эксперимента и предполагала соотнесение ответа испытуемого с индикаторами достижения компетенций по дихотомической шкале. Процедура оценки деятельностного компонента ОПК позволяла устанавливать уровни освоения профессионально-педагогических умений (действий) с помощью специально разработанных контекстно ориентированных заданий в контрольной и экспериментальных группах до и после эксперимента и строилась на основе соотнесения каждого ответа испытуемого с критериями и показателями, включенными в структуру контекстного задания.

Для оценки ценностного компонента общепрофессиональных компетенций были использованы контекстные задания и методика мотивационной готовности к освоению содержания ОПОП двух групп ОПК учебно-ориентированной и социально-ориентированной. В рамках эксперимента были выявлены доминирующие группы мотивов учебной деятельности у будущих педагогов: приобретение глубоких и прочных знаний, успешная учеба и успешная сдача экзаменов, получение интеллектуального удовлетворения, получение уровня «специалист», обеспечение своей успешности в будущей профессиональной деятельности (уровень «профессионал» – и установлена позитивная динамика их развития у респондентов экспериментальной группы.

Доказано, что реализация модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода оказывает влияние на развитие имеющихся ценностей у обучающихся и на появление новых ценностей, связанных со сферой обучения и образования и сферой профессиональной деятельности будущих педагогов.

Таким образом, выявлена закономерность о связи уровней сформированности общепрофессиональных компетенций и характера применяемых методов, приемов и средств их формирования и оценки у будущих педагогов, что свидетель-

ствуется об эффективности разработанной системы профессионально-педагогических условий, выделенных на основе междисциплинарного подхода.

4. На основе анализа исследований, посвященных вопросам оценки эффективности инновационных проектов в образовании, были выделены три группы критериев по оценке эффективности разработанной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов: концептуальность, актуальность и реалистичность, особенности построенной модели.

Эффективность разработанной модели по критерию концептуальности подтверждается соответствием модели основным положениям актуальных программно-целевых документов системы образования и принципам системности, целостности модели, взаимосвязи целей, компонентов и результатов, взаимоподчиненности компонентов, а также набором подходов, интегрированных в междисциплинарную методологию исследования.

С точки зрения критериев актуальности и реалистичности построенная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов отличается высокой степенью новизны как по выделенным структурным компонентам, так и по их содержательному наполнению. Ее актуальность подтверждается положительной динамикой результатов сформированности ОПК будущих педагогов. Разработанные рекомендации по формированию и оценке ОПК востребованы преподавателями, обеспечивающими подготовку будущих педагогов по разным профилям подготовки, и полученные в ходе опытно-экспериментального исследования результаты воспроизводимы в их деятельности при использовании электронного тематического портфолио, «листа оценки», электронного навигатора по дисциплине, ЭУМК как средства сопровождения обучающихся. Построенная модель обладает свойством управляемости, поскольку обеспечивает возможность контролировать формирование ОПК на всех этапах подготовки будущих педагогов, осуществлять мониторинг сформированности ОПК на основе разработанной методики оценки компетенций.

Структурные компоненты модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов обеспечивают последовательность и логичность действий преподавателя-

разработчика ОПОП, учебно-методических документов, определяющих способ ее реализации и механизм взаимодействия участников образовательного процесса. Разработанная система профессионально-педагогических условий формирования и оценки ОПК, предполагающих выделение составных частей компетенций и подбор адекватных оценочных средств, положена в основу разработки механизмов сопровождения обучающихся в рамках освоения ОПОП, которые успешно реализованы на всех этапах педагогического эксперимента.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы решена задача исследования по экспериментальной проверке эффективности разработанной модели и системы профессионально-педагогических условий реализации разработанной системы формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе проведенного научного исследования по теме «Формирование и оценка общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в вузе на основе междисциплинарного подхода» сформулированы следующие результаты и выводы.

1. Теоретико-методологическую базу исследования составляет междисциплинарный подход, представленный как система, предполагающая в теоретическом плане раскрытие сущности и способа разработки концептуальной модели исследуемого социально-педагогического объекта, в практическом плане – проектирование путей и средств построения новой образовательной практики профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. Междисциплинарная методология научного исследования означает интеграцию различных научных областей и учебно-предметных дисциплин и модулей, объединение подходов к формированию и оценке общепрофессиональных компетенций в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Поиск решения проблемы разработки концептуальной модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций и ее реализация в процессе профессиональной подготовки будущего педагога, путь построения научно-исследовательской деятельности на общенаучном уровне представлен системным подходом. Конкретно-научный уровень методологии исследования интегрирует идеи деятельностного, компетентностного и проектного подходов, определяющие принципы организации учебной, практико-ориентированной и профессионально ориентированной деятельности будущих педагогов при изучении всех дисциплин учебного плана на основе согласования целей и результатов освоения общепрофессиональных компетенций и на технологическом уровне, выстроенном на основе положений уровневого, контекстного и критериального подходов к разработке и условиям применения комплекта оценочных средств, диагностируемых параметров и индикаторов достижения общепрофессиональных компетенций.

2. Обоснована роль реализации междисциплинарных связей в процессе подготовки будущих педагогов в вузе. Показано их влияние на формирование у студентов целостного представления об их профессионально-педагогической деятель-

ности и направленности на непрерывное профессиональное развитие в течение всей жизни. Установлено, что учет междисциплинарных связей как педагогической категории важен при отборе форм и методов реализации образовательного процесса, в осуществлении образовательной, развивающей и воспитывающей функций в их органическом единстве. В зависимости от преобладающего в профессиональной подготовке в рамках ОПОП способа построения междисциплинарных связей нами выделены следующие современные модели подготовки будущих педагогов: традиционная модель; модель школьно-университетского партнерства; модель подготовки будущего педагога на основе ситуационно-контекстного подхода; двухуровневая система подготовки с применением технологий смежных областей.

3. Создана, теоретически и экспериментально обоснована концептуальная модель формирования и оценки общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в рамках профессиональной подготовки в вузе. Концептуальная модель, включающая: концептуально-целевой, структурно-содержательный и оценочно-результатирующий компоненты целостной и открытой системы, – строится на основе принципов моделирования профессионально-педагогической деятельности педагогов: системности, поэтапности, иерархичности, проектирования программ от результатов, – и дидактических принципов профессиональной подготовки: профессиональной направленности образовательного процесса, непрерывности, проблемности и целесообразности; а также с учетом принципов, определяющих логику действий преподавателя по разработке целей, содержания, форм и методов обучения, по организации учебной деятельности в процессе реализации психолого-педагогического модуля, предметно-методических модулей, социально-педагогических, социально-коммуникативных проектов, учебно-исследовательских и учебно-методических проектов ОПОП профессиональной подготовки будущих педагогов.

4. Построена, теоретически обоснована и экспериментально апробирована система профессионально-педагогических условий формирования и оценки ОПК будущих педагогов, включающая:

– организационно-методические условия, которые определяют способы сопровождения процесса формирования и оценки ОПК посредством: группирования

ОПК и соответствующих им результатов; использования ЭУМК дисциплины (модуля) и навигатора по дисциплине; построения матрицы компетенций, определяющей логику отбора содержательных областей на основе описания планируемых результатов и согласованной с «листом оценки», отображающим результаты подготовки обучающихся и способы их оценивания в образовательном процессе;

– содержательно-деятельностные условия, характеризующие процесс организации учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов на основе междисциплинарного подхода и реализуемые посредством использования междисциплинарных, контекстных, профессионально направленных и проектных задач; методов проблемного, исследовательского и практико-ориентированного обучения;

– технологические и инструментальные условия, отвечающие за обеспечение образовательной и оценочной деятельности посредством: использования средств информационных и коммуникационных технологий, электронно-образовательных ресурсов; введения электронного тематического портфолио, отражающего результаты теоретического и практического опыта будущего педагога; реализации механизма критериального оценивания на основе сопоставления образовательных результатов с индикаторами достижения ОПК, представленными в виде совокупности демонстрируемых профессиональных действий.

4. Экспериментально проверена эффективность реализации системы профессионально-педагогических условий, обеспечивающих функционирование модели формирования и оценки общепрофессиональных компетенций в рамках ОПОП подготовки будущих педагогов в вузе. Была разработана система диагностики сформированности общепрофессиональных компетенций будущих педагогов, включающая диагностируемые параметры: когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты по каждой ОПК, индикаторы достижения компетенции, а также уровни достижения: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый. Созданный комплект оценочных средств, включающий тесты и контекстные задания, позволяет выявлять динамику формирования ОПК, сравнивать планируемые и достигнутые результаты, определять уровни их достижения.

5. Доказана закономерность о связи качества педагогической подготовки обучающихся и характера применяемых методов, приемов и средств организации образовательного процесса. Эффективности разработанной модели формирования и оценки ОПК будущих педагогов подтверждена по критериям концептуальности, актуальности и реалистичности, структурно-логической определенности построенной модели. Построенная модель обладает свойством управляемости, поскольку обеспечивает возможность контролировать формирование ОПК на всех этапах профессиональной подготовки будущих педагогов, осуществлять мониторинг сформированности ОПК на основе разработанной методики оценки. Значимые положительные изменения в уровнях сформированности ОПК у студентов экспериментальных групп позволяют считать гипотезу исследования подтвержденной, а задачи решенными.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие проблемы организации профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе с позиций междисциплинарного подхода. В перспективе исследование по данной тематике будет ориентировано на концептуальные положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 4-го поколения и разработку условий и механизмов экстраполяции междисциплинарной методологии на формирование и оценку всего набора компетенций обучающихся по программам профессиональной педагогической подготовки в условиях высшего образования.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

В настоящем исследовании использованы следующие сокращения и обозначения:

ГИА – государственная итоговая аттестация

ГКИЭ – государственный комплексный итоговый экзамен

Д – дисциплина

ДР – достигнутые результаты

ИДК – индикатор достижения компетенции

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

КЭГ – комплексный экзамен готовности к профессиональной деятельности

М – модуль

ОПК – общепрофессиональные компетенции

ОПОП – основная профессиональная образовательная программа

ОС – оценочные средства

ПООП – примерная основная образовательная программа

ПР – планируемые результаты

Профстандарт – Профессиональный стандарт педагога

Р – раздел

ТД – трудовые действия

ФГОС ВО – Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования

Ц – цель

ЭИОС – электронная информационно-образовательная среда

ЭУМК – электронный учебно-методический комплекс

Ядро ВПО – Ядро высшего профессионального образования

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абабкова, М.Ю. Технологии нейромаркетинга в образовании: монография / М.Ю. Абабкова. – Москва: Литагент Фонд развития конфликтологии, 2019. – 290 с. – ISBN 978-5-9909475-0-4. – Текст: непосредственный.
2. Абидуева, Л.Р. Формирование общепрофессиональных компетенций в рамках междисциплинарного подхода / Л.Р. Абидуева, А.Ю. Ерентуева, И.Р. Балданова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 2. – С. 7-10.
3. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов. – Издание третье, дополненное. – Москва: Центр тестирования, 2002. – 238 с. – ISBN 5-94635-071-4. – Текст: непосредственный.
4. Алиева, Л.В. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций: монография / Л.В. Алиева, И.В. Руденко. – Москва: Академия МНЭПУ, 2017. – 132 с. – ISBN 978-5-91327-493-9. – Текст: непосредственный.
5. Алисов, Е.А. История развития образовательных моделей и технологий / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова. – Москва: Директ-Медиа, 2021. – 352 с. – ISBN 978-5-4499-1341-9. – Текст: непосредственный.
6. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: МОДЭК, 2008 г. – 431 с. – ISBN 978-5-9770-0363-6. – Текст: непосредственный.
7. Андронникова, О.О. Методологические подходы к выделению универсальных компетенций, формируемых в воспитательном пространстве вуза / О.О. Андронникова, Н.С. Беззубова. – Текст: непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 85-89.
8. Ансимова, Н.П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н.П. Ансимова, Т.В. Ледовская, Н.Э. Солянин. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 37-51.

9. Антюхов, А.В. Интегративные процессы в профессиональном образовании: монография / А.В. Антюхов. – Брянск: РИО БГУ, 2007. – 197 с. – ISBN 978-5-9734-0051-4. – Текст: непосредственный.
10. Асадуллин, Р.М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Асадуллин Раиль Мирваевич. – Москва, 2000. – 37 с. – Текст: непосредственный.
11. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2019. – 528 с. – ISBN 978-5-89357-388-6. – Текст: непосредственный.
12. Бабаева, Э.С. Концепция и технология проектирования интегрированных образовательных программ для взрослых обучающихся: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бабаева Эльнара Сеидгашимовна. – Грозный, 2019. – 372 с. – Текст: непосредственный.
13. Байбородова, Л.В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л.В. Байбородова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – С.47-52.
14. Байбородова, Л.В. Теория обучения и воспитания, педагогические технологии: учебник и практикум для вузов / Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, М.И. Рожков [и др.]; под редакцией Л.В. Байбородовой. – Издание третье, исправленное, дополненное. – Москва: Юрайт, 2023. – 223 с. – ISBN 978-5-534-08189-3. – Текст: непосредственный.
15. Байденко, В.И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В.И. Байденко. – Москва: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 71 с. – ISBN 5-7563-0324-3. – Текст: непосредственный.

16. Баксанский, О.Е. Когнитивные основания современного конвергентного подхода в образовании: монография / О.Е. Баксанский. – Москва: МПГУ, 2021. – 214 с. – ISBN 978-5-4263-0997-5. – Текст: непосредственный.
17. Барулин, В.С. Основы социально-философской антропологии / В.С. Барулин. – Москва: ИКЦ «Академкнига», 2002. – 455 с. – ISBN 5-94628-006-6. – Текст: непосредственный.
18. Беленко, Т.В. Формирование готовности будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Беленко Татьяна Владимировна. – Белгород, 2020. – 235 с. – Текст: непосредственный.
19. Беляев, Г.Ю. Проблемы формирования профессионально ориентированной компетентности студентов педагогических вузов в сфере воспитания / Г.Ю. Беляев. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 2 (19). – С. 13-16.
20. Бермус, А.Г. Кластерно-модульный подход к проектированию образовательных программ в системе непрерывного образования / А.Г. Бермус. – Текст: электронный // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 4 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klasterno-modulnyy-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovatelnyh-programm-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.06.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
21. Бершадская, М.Д. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования / М.Д. Бершадская, А.В. Серова, А.Ю. Чепуренко, Е.А. Зима. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2019. – Том 28, № 2. – С. 38-50.
22. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – Москва: МПСИ, 2002. – 215 с. – ISBN 5-8950-2320-7. – Текст: непосредственный.

23. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг [и др.]; под общей редакцией Л. В. Блинникова. – Москва: Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. – ISBN 5-901006-08-9. – Текст: непосредственный.
24. Блинов, В.И. Профессиональная педагогика: учебное пособие для среднего профессионального образования / В.И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. – Москва: Юрайт, 2023. – 374 с. – ISBN 978-5-534-04802-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт: [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514525> (дата обращения: 16.05.2023).
25. Блум, Б. Таксономия педагогических целей / Б. Блум. – Москва: Новая школа, 1997. – 62 с.– Текст: непосредственный.
26. Борисова, Е.В. Декомпозиционные компетентностно-ориентированные задания в квалиметрии образовательных достижений студентов вузов / Е.В. Борисова, М.А. Шестакова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 9. – С. 278-281.
27. Брагина, Г.М. Новый формат государственной итоговой аттестации бакалавров по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность»: технология разработки / Г.М. Брагина, А.Ш. Меркулова. – Текст: непосредственный // Библиосфера. – 2015. – № 4. – С. 13-20.
28. Булгаков, О.М. Мониторинг формирования компетенций, предусмотренных ФГОС ВО / О.М. Булгаков, А.И. Ладыга. – Текст: непосредственный // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2020. – № 3 (49). – С. 120-126.
29. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна. – Москва, 2019. – 461 с. – Текст: непосредственный.
30. Вербицкий, А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова – Москва: Логос, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-98704-604-3. – Текст: непосредственный.

31. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва: Логос, 2009. – 169 с. – ISBN 978-98704-452-0. – Текст: непосредственный.
32. Воронин, Д.М. Разработка образовательной программы согласно формированию «Ядра высшего педагогического образования» и унификации образовательных программ высшего педагогического образования / Д.М. Воронин, Е.А. Воронина, О.В. Коротков. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 68-70.
33. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2005. – 670 с. – ISBN 5-17-027239-1. – Текст: непосредственный.
34. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – Москва: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с. – ISBN 5-89520-001-X. – Текст: непосредственный.
35. Глуздов, В.А. Компетентностно-ориентированная стратегия профессиональной подготовки педагога / В.А. Глуздов, Т.Н. Князева, В.В. Николина; под редакцией Л.Е. Шапошникова. – Нижний Новгород: НГПУ, 2011. – 248 с. – ISBN 978-5-85219-224-0. – Текст: непосредственный.
36. Глухова, Е.А. Межпредметные связи как средство самообразования студентов в вузе / Е.А. Глухова. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 5. – С. 65-73.
37. Гогоберидзе, А.Г. Университетское образование педагога: коллективная монография / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, А.Г. Гогоберидзе [и др.]; под редакцией И.В. Гладкой. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 129 с. – ISBN 978-5-4386-1778-5. – Текст: непосредственный.
38. Груздев, М.В. Подходы к реализации модели «Liberal art and sciences» в педагогическом образовании / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 8-15.

39. Груздева, М.Л. Информационная образовательная среда: сегодня и завтра: монография / М.Л. Груздева. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – 160 с. – ISBN 987-5-85219-686-6. – Текст: непосредственный.
40. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 478 с. – ISBN 5-93134-060-2. – Текст: непосредственный.
41. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 541 с. – ISBN 5-89404-001-9. – Текст: непосредственный.
42. Девяткина, С.Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Девяткина Светлана Николаевна. – Уфа, 2016. – 195 с. – Текст: непосредственный.
43. Дегальцева, В.А. Подготовка преподавателей к контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дегальцева Валентина Александровна. – Армавир, 2018. – 180 с. – Текст: непосредственный.
44. Елисеева, М.В. Педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Елисеева Марина Владимировна. – Липецк, 2016. – 219 с. – Текст: непосредственный.
45. Ефремова, Н.Ф. Экспертиза качества освоения компетенций студентами по модулям образовательных программ / Н.Ф. Ефремова. – Текст: непосредственный // CETERIS PARIBUS. – 2015. – № 1. – С. 76-83.

46. Жук, О.Л. Теоретико-методологические основы педагогической подготовки студентов в классическом университете: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Жук Ольга Леонидовна. – Минск, 2009. – 259 с. – Текст: непосредственный.
47. Загвязинский, В.И. О ценностных ориентирах современного профессионально-педагогического образования / В. И. Загвязинский. – Текст: непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы Международной научно-практической конференции (25 – 26 мая 2016 г., г. Екатеринбург) / под общей редакцией Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург: РГППУ, 2016. – С. 28-31.
48. Зеер, Э.Ф. Проективная дидактика: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. – Екатеринбург: РГППУ, 2017. – 131 с. – ISBN 978-5-8050-0630-3. – Текст: непосредственный.
49. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. – Текст: непосредственный.
50. Знаенко, Н.С. Модель формирования общепрофессиональных компетенций (на примере математики) / Н.С. Знаенко, И.В. Коноплева, Л.В. Миронова. – Текст: электронный // Novainfo. – 2017. – № 62 (3). – С. 6-13. – URL: <https://novainfo.ru/article/12170> (дата обращения: 29.05.2021).
51. Зырянова, Н.И. Проектирование образовательной среды по подготовке педагогов профессионального образования: монография / Н.И. Зырянова. – Екатеринбург: РГППУ, 2018. – 126 с. – ISBN 978-5-8050-0647-1. – Текст: непосредственный.
52. Иванов, В.Г. Системный подход к подготовке компетентных специалистов в условиях взаимодействия образовательной организации и производства / В.Г. Иванов. – Текст: непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 101-109.

53. Иванова, А.В. Формирование общепрофессиональных компетенций на занятиях информатики с позиции деятельностного подхода / А.В. Иванова, Г.Р. Прозорова. – Текст: непосредственный // Вестник ЮУрГГПУ. – 2017. – № 4. – С. 33-39.
54. Ивченко, Г.И. Математическая статистика / Г.И. Ивченко, Ю.И. Медведев. – Москва: Либроком, 2013. – 343 с. – ISBN 978-5-397-04141-6. – Текст: непосредственный.
55. Игнатьева, Г.А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г.А. Игнатьева. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. – 344 с. – ISBN 5-7565-0264-5. – Текст: непосредственный.
56. Игнатьева, Г.А. Методология проектирования персонализированных треков повышения квалификации учителей на основе результатов диагностики сформированности профессиональных компетенций: монография / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова; под ред. Г.А. Игнатьевой. – Москва: Знание-М, 2002. – 326 с. – ISBN 987-5-00187-188-0. – Текст: непосредственный.
57. Ижденева, И.В. Ментально-контекстные задания как средство повышения мотивации будущих педагогов-психологов при обучении информатическим дисциплинам / И.В. Ижденева. – Текст: непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 9 (162). – С. 134-139.
58. Ильин, Г.Л. Инновации в образовании / Г.Л. Ильин. – Москва: Прометей, 2015. – 424 с. – ISBN 978-5-7042-2542-3. – Текст: непосредственный.
59. Ильязова, М.Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ильязова Марьям Даниловна. – Москва, 2011. – 310 с. – Текст: непосредственный.
60. Исаев, Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация / Е.И. Исаев. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2020. – Том 25, № 5. – С. 109-119.

61. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 204 с. – ISBN 5-86708-101-X. – Текст: непосредственный.
62. Казакова, Е.И. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 127-135.
63. Караваева, Е.В. Принципы оценивания уровня сформированности компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с ФГОС нового поколения / Е.В. Караваева, В.А. Богословский, Д.В. Харитонов. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 8 (156). – Вып. 12. – С. 155-162.
64. Каргина, Е.М. Междисциплинарность как основа формирования у первокурсников технического вуза интереса к профессии / Е.М. Каргина. – Текст: электронный // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 7. – URL: <https://human.snauka.ru/2014/07/7391> (дата обращения: 01.02.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
65. Каспржак, А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А.Г. Каспражак, С.П. Калашников. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19, № 3. – С. 87-104.
66. Книгин, А.Н. Междисциплинарность: основная проблема / А.Н. Книгин. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3 (4). – С. 14-21.
67. Козлов, О.А. Актуальные вопросы информатизации образовательного процесса: монография / О.А. Захарова, Е.Р. Разумова, О.А. Козлов [и др.]; под общей редакцией Н.В. Лалетина. – Красноярск: ЦНИМ, 2014. – 220 с. – ISBN 978-5-905284-46-5. – Текст: непосредственный.
68. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под редакцией И.А. Колесниковой. – 3-е издание, стереотипное. – Москва: Академия, 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-7695-5038-6. – Текст: непосредственный.

69. Компанейцева, Г.А. Проектный подход: понятие, принципы, факторы эффективности / Г.А. Компанейцева. – Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Том 17. – С. 363-368.
70. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р. – Текст: электронный // Консорциум Кодекс: электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/573529566?marker=6560Ю> (дата обращения: 15.12.2022).
71. Коротаева, Е.В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации / Е.В. Коротаева. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 11-15.
72. Коротков, А.М. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика. монография / А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев. – Волгоград: ВГСПУ «Перемена», 2019. – 196 с. – ISBN: 978-5-9935-0416-2. – Текст: непосредственный.
73. Косогова, А.С. Формирование профессиональной компетентности у студентов вуза с позиции системного подхода / А.С. Косогова, М.Б. Дьякова. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10972> (дата обращения: 02.02.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
74. Костюнина, А.А. Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Костюнина Алена Анатольевна. – Барнаул, 2016. – 184 с. – Текст: непосредственный.
75. Кочетова, Л.В. Портфолио обучающегося в вузе: содержание, структура, функции / Л.В. Кочетова, В.С. Остапенко, В.Н. Первушина, Л.М. Савушкин. – Текст: непосредственный // Воздушно-космические силы. Теория и практика. – 2020. – № 13. – С. 297-304.

76. Крепс, Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т.В. Крепс. – Текст: непосредственный // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. – № 1. – С. 115-120.
77. Кручинина, Г.А. Формирование психолого-педагогической компетенции специалистов в условиях информатизации высшей профессиональной школы / Г.А. Кручинина, Ж.Б. Быкова. – Нижний Новгород: НФ УРАО, 2009. – 256 с. – ISBN 978-5-902933-72-4. – Текст: непосредственный.
78. Кубасов, О.П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика / О.П. Кубасов. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 70-77.
79. Кузьмина, Н.В. Методы исследования образовательных систем: монография / Н. В. Кузьмина, Е. Н. Жаринова. – Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2018. – 162 с. – ISBN 978-5-98994-080-6. – Текст: непосредственный.
80. Кустов, Ю.А. Методологические подходы к формированию общепрофессиональных компетенций в воспитании будущих педагогов / Ю.А. Кустов. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 2 (11). – С. 50-53.
81. Лагунова, М.В. Формирование профессиональных качеств у студентов на основе межпредметной интеграции: монография / М.В. Лагунова, Н.Р. Куклина. – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2008. – 110 с. – ISBN 978-5-88820-477-1. – Текст: непосредственный.
82. Лазарев, В.С. Деятельностная теория мышления / В.С. Лазарев, Л.В. Берцфай, В.В. Давыдов. – Москва: Научный мир, 2005. – 240 с.– ISBN 5-89176-316-8. – Текст: непосредственный.
83. Лазарев, В.С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов / В.С. Лазарев. – Текст: непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2 (13). – С. 5-13.
84. Лапина, Е.В. Педагогическая концепция развития профессионально значимых ценностей педагога в системе повышения квалификации: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация

- на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лапина Елена Владимировна. – Москва, 2020. – 413 с. – Текст: непосредственный.
85. Лапшова, А.В. Психолого-педагогические факторы развития профессионализма педагога / А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, Г.А. Грибина. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 172-174.
86. Левина, Е.Ю. Инновационная система управления развитием высшего образования: монография / Е.Ю. Левина. – Казань: ИППСР, 2018. – 225 с. – ISBN 978-5-89917-244-1. – Текст: непосредственный.
87. Ледовская, Т.В. Основные подходы к оценке результатов освоения студентами основных образовательных программ / Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. – С. 49-55.
88. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва: Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4. – Текст: непосредственный.
89. Лысак, И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения / И.В. Лысак. – Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (дата обращения: 03.02.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
90. Львов, Л.В. Междисциплинарная интеграция как условие эффективного формирования навигаторской компетентности / Л.В. Львов, А.И. Кадочников. – Текст: непосредственный // Образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 41-51.
91. Макеева, С.Г. Межпредметный подход к профессиональной подготовке учителя / С.Г. Макеева, И.В. Шуткина. – Текст: непосредственный // Журнал педагогических исследований. – 2023. – № 2. – С. 18-22.
92. Макеева, Т.В. Оценка качества педагогического образования в формате демонстрационного экзамена: преемственность уровней образования / Т.В. Макеева. – Текст: непосредственный // Методология единого образовательного пространства подготовки педагогов. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 138-166.

93. Марголис, А.А. Модели подготовки педагога в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А.А. Марголис. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2015. – Том 20, № 5. – С. 45-64.
94. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров / А.А. Марголис. – Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2014. – Том 19, № 3. – С. 105-126.
95. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7. – Текст: непосредственный.
96. Маркова, С.М. Исследование проектной деятельности в профессиональном образовании / С.М. Маркова, С.А. Зиновьева. – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2021. – 169 с. – ISBN 987-5-85219-755-9. – Текст: непосредственный.
97. Мезенцева, О.И. Диагностика уровня развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации / О.И. Мезенцева. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 204-207.
98. Мерлина, Н.И. Балльно-рейтинговая система оценки качества успеваемости студентов / Н.И. Мерлина, Л.В. Селиверстова, С.А. Ярдухина. – Текст: непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 3 (12). – С. 58-61.
99. Моспан, Т.С. Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов для работы в цифровой образовательной среде: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моспан Татьяна Сергеевна. – Кемерово, 2020. – 183 с. – Текст: непосредственный.
100. Национальный проект «Наука и университеты». – Текст: электронный // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2022. – URL: [https://национальные проекты. рф/projects/nauka](https://национальные_проекты.рф/projects/nauka)

- university/kadry (дата обращения: 19.02.2022).
101. Национальный проект «Образование». – Текст: электронный // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2022. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 19.02.2022).
102. Национальный проект «Учитель будущего поколения России». – Текст: электронный // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2022. – URL: <https://apkrp.ru/proekty/uchitel-budushchego-rokoleniya-gossii/> (дата обращения: 19.02.2022).
103. Национальный проект «Цифровая образовательная среда» на 2019–2024 гг. – Текст: электронный // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. – 2022. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 19.02.2022).
104. Непрерывное образование учителя: теория и практика: коллективная монография /под общей редакцией Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сахарчук. – Волгоград: ООО Принт, 2016. – 360 с. – ISBN: 978-5-94424-286-0. – Текст: непосредственный.
105. Нечаев, Н.Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности / Н.Н. Нечаев. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с. – Текст: непосредственный.
106. Николаева, Н.В. Особенности, концептуальные подходы и принципы проектирования ОПОП бакалавриата по педагогическому направлению подготовки по ФГОС ВО 3++ / Н.В. Николаева, Е.С. Винокурова. – Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 12. – С. 298-306.
107. Николина, В.В. Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект / В.В. Николина. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 85 с. – Текст: непосредственный.
108. Новиков, А.М. Методология образования. Основания методологии. Методология педагогического исследования. Методология проектирования педа-

- гогической деятельности. Проблема построения методологии учебной деятельности / А.М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2002. – 319 с. – ISBN 5-85009-551-9. – Текст: непосредственный.
109. Остапович, О.В. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов посредством образовательных сервисов информационно-телекоммуникационной сети Интернет / О.В. Остапович, В.В. Миллер. – Текст: непосредственный // Информация и образование: границы коммуникаций INFO. – 2016. – Том 16. – С. 76-79.
110. Павленко, И.И. Электронный портфолио в вузе / И.И. Павленко. – Текст: непосредственный // Прикладная информатика. – 2008. – № 6. – С. 3-5.
111. Панюшкина, М.А. Формирование оценочно-квалиметрических компетенций будущего бакалавра педагогического образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Панюшкина Марина Александровна. – Москва, 2019. – 217 с. – Текст: непосредственный.
112. Папуткова, Г.А. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов / Г.А. Папуткова, Р.А. Саберов, И.Ф. Фильченкова. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 4 (37). – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-1.
113. Перевощикова, Е.Н. Критериальный подход к оцениванию как ключевой компонент системы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / Е.Н. Перевощикова. – Текст: электронный // Вестник Мининского университет. – 2021. – Том 9, № 3. – С. 6. – DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-3-6.
114. Перевощикова, Е.Н. Методические рекомендации по созданию оценочных средств по группам образовательных результатов / Е.Н. Перевощикова, Т.К. Беляева, Е.Ю. Елизарова [и др.]. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 80 с. – Текст: непосредственный.

115. Перовошикова, Е.Н. Модернизация образовательного процесса: создание фонда оценочных средств по дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения: учебно-методическое пособие / Е.Н. Перовошикова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2018 – 68 с. – Текст: непосредственный.
116. Перовошикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перовошикова. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10, № 1. – DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3.
117. Перовошикова, Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций / Е.Н. Перовошикова. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Том 6, № 2 (23). – С. 9. – DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-9.
118. Петров, И.Ф. Человек как субъект социальных отношений / И.Ф. Петров. – Текст: непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 7. – С. 229-231.
119. Петрова, Г.И. Междисциплинарность университетского образования, как современная форма его фундаментальности / Г.И. Петрова. – Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного образования. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3. – С. 7.
120. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). – Текст: электронный // ЮИС Легалакт – законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 19.09.2022).

121. Повshedная, Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монография / Ф.В. Повshedная. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 167 с. – ISBN 5-85219-075-6. – Текст: непосредственный.
122. Полевая, Н.М. Механизм формирования профессиональной компетенции: от разработки образовательной программы до проверки сформированности компетенций (на примере направления подготовки «социальная работа») / Н.М. Полевая, В.В. Ситникова. – Текст: непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 3 (32). – С. 225-228.
123. Положение об ЭОИС Мининского университета. – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: https://mininuniver.ru/sveden/files/34._Pologhenie_ob_elektronnoy_informaciono-obrazovatelynoy_srede_Mininskogo_universiteta.pdf (дата обращения: 19.02.2020).
124. Положение об ЭУМК в Мининском университете. – Текст: электронный // Мининский университет: официальный сайт. – URL: https://mininuniver.ru/images/docs/organizacia-v-el-sist/32_Pologhenie_ob_elektronnom_uchebno-metodicheskom_komplekse.pdf (дата обращения: 19.02.2020).
125. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – Москва: Высшая школа, 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1. – Текст: непосредственный.
126. Попов, А.А. Дидактика открытого образования: монография / А. А. Попов, С. В. Ермаков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Национальный книжный центр, 2019. – 261 с. – ISBN 978-5-4441-0283-1. Текст: непосредственный.
127. Попова, Н.В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе: монография / Н.В. Попова. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. – 111 с. – Текст: непосредственный.
128. Попова, С.Ю. Метод кейс-стади: принципы создания и использования / С.Ю. Попова, Е.В. Пронина. – Тверь: СКФ-офис, 2023. – 114 с. – ISBN 978-5-91504-043-3. – Текст: непосредственный.
129. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года от 26

- декабря 2017 г. № 1642 (с изм. от 26 сентября 2022 г). – Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/115042/> (дата обращения: 19.02.2021).
130. Постановление Правительства РФ от 22.01.2013 № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов». – Текст: электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/85921/> (дата обращения: 19.02.2021).
131. Прахова, М.Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций / М.Ю. Прахова, Н.В. Заиченко, А.Н. Краснов. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 21-28.
132. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 06.04.2021 № 245 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрирован 13.08.2021 № 64644)». – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/Pr_MON_245_06042021.pdf/ (дата обращения: 19.04.2021).
133. Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования». – Текст: электронный // Консультант-Плюс. – URL: https://education.gnicpm.ru/wp-content/uploads/2022/05/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-12_09_2013-n-1061-red_-ot-13_1.pdf (дата обращения: 19.04.2021).
134. Приказ Минобрнауки России от 18.04.2013 № 292 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения». – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70282976/> (дата обращения: 19.04.2021).

135. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/> (дата обращения: 19.04.2021).
136. Прикот, О.Г. Методология проектного управления в образовательной организации / О.Г. Прикот. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 25–30.
137. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» (подготовлен Минтрудом России 31.01.2022 г.). – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (дата обращения: 10.04.2022).
138. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под редакцией С.Я. Батышева. – Издание третье, переработанное. – Москва: ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – ISBN 5-85449-092-7. – Текст: непосредственный.
139. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 10.04.2022).
140. Ребрин, О.И. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ / О.И. Ребрин. – Екатеринбург: Ажур, 2013. – 31 с. – ISBN 978-5-91256-182-5. – Текст: непосредственный.
141. Резник, С.Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности / С.Д. Резник. – Пенза: ПГУАС, 2014. – 356 с. – ISBN 978-5-9282-1037-3. – Текст: непосредственный.

142. Рекомендации для образовательных организаций по формированию основных профессиональных образовательных программ высшего образования на основе профессиональных стандартов, одобренные Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (протокол № 35 от 27 марта 2019 года). – Текст: электронный // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/72229070/> (дата обращения: 10.04.2022).
143. Реморенко, И. М. Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности: от лозунгов к реальности / И.М. Реморенко [и др.]; под редакцией М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. – Москва: Высшая школа экономики. – 2020. – 472 с. – ISBN 978-5-7598-2074-1. – Текст: непосредственный.
144. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: теория и практика: монография / И.В. Роберт, И.Ш. Мухаметзянов, Е.В. Лопанова; под редакцией Е.В. Лопановой. – Омск: ОмГА, 2022. – 190 с. – Текст: непосредственный.
145. Рубцов, В.В. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП / В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов, З.В. Макаровская [и др.]. – Текст: непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Том 12, № 2. – С. 7-16.
146. Рыбакова, Н.А. Личность современного педагога в развивающемся обществе / Н.А. Рыбакова. – Текст: электронный // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28123593> (дата обращения: 07.12.2022). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
147. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – Москва: Наука, 1974. – 279 с. – Текст: непосредственный.
148. Садыкова, Е.М. Проектирование и реализация системы формирования профессионально важных качеств студентов колледжей на основе «Я-концепции» (на примере профессионально-педагогических колледжей): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Садыкова Елена Михайловна. – Тольятти, 2000. – 225 с. – Текст: непосредственный.

149. Самарханова, Э.К. Стратегические ориентиры управления образовательными программами в вузе / Э.К. Самарханова, З.У. Имжарова. – Текст: электронный // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/331> (дата обращения: 09.02.2020).
150. Сахарчук, Е.И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сахарчук Елена Ивановна. – Волгоград, 2004. – 300 с. – Текст: непосредственный.
151. Сахарчук, Е.И. Функциональная характеристика системы оценочных средств в условиях реализации модульных образовательных программ вуза / Е.И. Сахарчук, Е.А. Байкина. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2020. – №6 (Том 29). – С. 83-91.
152. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ Школьные технологии, 2005. – 288 с. – ISBN 5-87953-195-3. – Текст: непосредственный.
153. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 2012. – 447 с. – ISBN 978-5-98704-612-8. – Текст: непосредственный.
154. Симонов, В.П. Оценка качества в образовании: монография / В.П. Симонов. – Москва: [б. и.], 2007. – 128 с. – ISBN 978-5-7017-1017-5. – Текст: непосредственный.
155. СЛАСТЕНИН. – Москва: Магистр-пресс, 2000. – 485 с. – ISBN 5-89317-143-8. – Текст: непосредственный.
156. Слостенин, В.А. Педагогическая аксиология: монография / В. А. Слостенин [и др.]. – Красноярск: СГТУ, 2008. – 293 с. – ISBN 978-5-8173-0370-4. – Текст: непосредственный.
157. Слесарев, Ю.В. Формирование и развитие общепрофессиональных и социальных компетенций в системе высшего профессионального образования / Ю.В. Слесарев, В.Н. Козлов. – Текст: непосредственный // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – № 111. – С. 71-80.

158. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Екатеринбургская епархия, 2009, – 264 с. – ISBN 987-5-903971-08-4. – Текст: непосредственный.
159. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: БГПИ, 2005. – 272 с. – ISBN 5-8170-0062-8. – Текст: непосредственный.
160. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования / И.П. Смирнов. – Москва: НИИПРО, 2006. – 319 с. – ISBN 5-296-00621-6. – Текст: непосредственный.
161. Снопкова, Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова. – Текст: непосредственный // Интеграция образования. – 2015. – Том 19, № 1. – С. 111-117.
162. Солянкина, Л.Е. Проектирование и реализация модели развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде / Л.Е. Солянкина. – Текст: непосредственный // Известия ВГПУ. – 2011. – № 1. – С.41-46.
163. Степанова, И.Ю. Опережающая подготовка педагога в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Степанова Инга Юрьевна. – Красноярск, 2012. – 458 с. – Текст: непосредственный.
164. Тамочкина, О.А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки педагога: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тамочкина Оксана Александровна. – Саратов, 2021. – 192 с. – Текст: непосредственный.
165. Тарасова, И.М. Формирование компетенций на основе междисциплинарного подхода при изучении естественно-научных дисциплин / И.М. Тарасова. – Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 146-150.
166. Тоистева, О.С. Подготовка студентов вуза к социально-педагогической деятельности: системно-деятельностный подход: монография / О.С. Тоистева. – Екатеринбург: Ажур, 2015. – 205 с. – ISBN 978-5-91256-251-8. – Текст: непосредственный.

167. Толстенева, А.А. Модернизация функционально-пространственной структуры вуза как элемента инновационной образовательной среды / А.А. Толстенева, М.В. Лагунова, А.А. Шкунова, Е.Н. Гурьянчева. – Текст: электронный // Современные проблемы образования и науки. – 2019. – № 6. – С. 34. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42405896> (дата обращения: 29.03.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
168. Тряпицына, А.П. Университетское образование педагога: монография / А.П. Тряпицына [и др.]; под редакцией И.В. Гладкой. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 129 с. – ISBN 987-5-4386-1778-5. – Текст: непосредственный.
169. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года». – Текст электронный // Официальные сетевые ресурсы Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 07.02.2022).
170. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1990. – т. 5. – 528 с. – ISBN 5-7155-0008-7. – Текст: непосредственный.
171. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный приказом Минобрнауки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125. – Текст электронный // ФГОС ВО: [сайт]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 07.09.2019).
172. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 – Текст электронный // ГАРАНТ.РУ [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/40133920/>(дата обращения: 07.09.2021).
173. Федеральный закон № 273 «Об образовании в РФ». – Текст электронный // Правительство Российской Федерации: официальный сайт. – URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 19.02.2021).
174. Федоров, А.А. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ: монография / А.А. Федоров [и др.]; под редакцией А.А. Федорова,

- Г.А. Папутковой. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 202 с. – ISBN 978-5-85219-550-0. – Текст: непосредственный.
175. Федоров, А.А. Научно-методическое обоснование единых подходов по разработке федерального государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования следующего поколения. анализ существующих подходов к разработке ФГОС высшего педагогического образования: монография / А.А. Федоров, А.О. Бударина, К.Л. Полупан [и др.]. – Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2021. – 127 с. – ISBN: 978-5-9971-0652-2. – Текст: непосредственный.
176. Фрумин, И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под редакцией М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. – Москва: ВШЭ, 2020. – 472 с. – ISBN 978-5-7598-2177-9. – Текст: непосредственный.
177. Харисова, И.Г. Проектирование результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки кадров / И.Г. Харисова. – Текст: непосредственный // Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 181-192.
178. Харченко, Л.Н. Проектирование программы подготовки преподавателя высшей школы / Л.Н. Харченко. – Москва: Директ-Медиа, 2014. – 256 с. – ISBN 978-5-4460-9831-6. – Текст: непосредственный.
179. Ходырев, А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности / А.М. Ходырев. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 34-40.
180. Хуторской, А.В. Компетенции в образовании / А.В. Хуторской. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 34-41.
181. Хуторской, А.В. Методология инновационной практики в образовании: монография / А.В. Хуторской. – Москва: Издательские решения, 2021. – 162 с. – ISBN 978-5-00534-150-1. – Текст: непосредственный.
182. Хушбахтов, А.Х. Терминология «педагогические условия» / А.Х. Хушбахтов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1020-1022.

183. Чандра, М.Ю. Модульная архитектура основных профессиональных образовательных программ вуза / М.Ю. Чандра. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 8. – С. 22-27.
184. Чекалева, Н.В. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н.В. Чекалева, Н.С. Макарова, Н.А. Дука. – Москва: Юрайт, 2023. – 172 с. – ISBN 978-5-534-10420-2. – Текст: непосредственный.
185. Чекалева, Н.В. Изменения в подготовке будущих учителей в контексте модернизации педагогического образования и формирования национальной системы учительского роста / Н.В. Чекалева, Н.А. Дука. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 129-138.
186. Челышкова, М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход) / М.Б. Челышкова, В.И. Звонников. – Москва: Логос, 2020. – 280 с. – ISBN 978-5-98704-623-4. – Текст: непосредственный.
187. Черникова, И. В. Междисциплинарные и трансдисциплинарные методологии и технологии современной науки: учебное пособие / И. В. Черникова. – Томск: ТГУ, 2018. – 86 с. – ISBN 978-5-94621-700-2. – Текст: непосредственный.
188. Чухина, Е.В. Интеграция психолого-педагогических и методических знаний в общепрофессиональной подготовке будущего учителя: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чухина Елена Викторовна. – Омск, 2006. – 20 с. – Текст: непосредственный.
189. Шадриков, В.Д. Содержание образования – главный фактор качества обучения и воспитания / В.Д. Шадриков. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 8. – С. 2-4.
190. Шарипова, Э.Ф. Формирование общетехнологической компетенции будущих учителей: монография / Э.Ф. Шарипова. – Челябинск: ЧГПУ, 2015. – 186 с. – ISBN 978-5-906777-30-0. – Текст: непосредственный.

191. Швец, И.М. Междисциплинарность: от межпредметности к инкультурации / И.М. Швец, А.А. Мальцева. – Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 4 (44). – С. 216-223.
192. Шершнёва, В.Н. Как оценить междисциплинарные компетентности студента / В.Н. Шершнева. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 48-50.
193. Шестакова, Л.А. Теоретическое основание междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов / Л.А. Шестакова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. – 2013. – № 1 (2). – С. 47-52.
194. Шехонин, А.А. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева [и др.]. – Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014. – 98 с. – ISBN 978-5-7577-0475-3. – Текст: непосредственный.
195. Шехонин, А.А. Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента: учебное пособие / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева [и др.]. – Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014. – 81 с. – ISBN 978-5-7577-0474-6. – Текст: непосредственный.
196. Шibaев, В.П. Моделирование и организация учебной деятельности студентов на основе междисциплинарной интеграции: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шibaев Владимир Петрович. – Ставрополь, 2008. – 173 с. – Текст: непосредственный.
197. Шихов, Ю.А. Учебно-методические комплексы: проблемы проектирования педагогических контрольных материалов для мониторинга качества подготовки обучающихся: монография / Ю.А. Шихов, О.Г. Комкова. – Ижевск: ИжГТУ, 2010. – 129 с. – ISBN 978-5-7526-0429-4. – Текст: непосредственный.

198. Шихова, О.Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта: монография / О.Ф. Шихова. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2006. – 242 с. – ISBN 5-7029-0249-1. – Текст: непосредственный.
199. Шкерина, Т.А. Особенности проектирования образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» с учетом квалификационных запросов работодателей / Т.А. Шкерина, Л.В. Шкерина, Н.А. Старосветская. – Текст: электронный // Ped.Rev. – 2021. – № 5 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektirovaniya-obrazovatelnyh-programm-bakalavriata-po-napravleniyu-podgotovki-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-uchetom> (дата обращения: 20.12.2021).
200. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – Москва: Педагогика, 1989. – 554 с. – ISBN 5-7155-0035-4. – Текст: непосредственный.
201. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – Москва: Эдитриал УРСС, 1997. – 444 с. – ISBN 5-901006-07-0. – Текст: непосредственный.
202. Якимова, З.В. Классификации и инструменты оценки компетентностей: сравнительный анализ профессиональной среды и вуза / З.В. Якимова, В.И. Николаева. – Текст: электронный // Управление экономическими системами. Электронный научный журнал. – 2012. – № 9(45). – С. 33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsii-i-instrumenty-otsenki-kompetentsiy-sravnitelnyu-analizprofessionalnoy-sredy-i-vuza> (дата обращения: 14.09.2021).
203. Ялалов, Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф.Г. Ялалов. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89-93.
204. Ямова, О.В. Оценка компетенций в ходе государственной итоговой аттестации: опыт практической реализации / О.В. Ямова. – Текст: электронный // Вестник науки и образования. – 2020. – № 1 (79), часть 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kompetentsiy-v-hode-gosudarstvennoy-itogovoy-attestatsii-opyt-prakticheskoy-realizatsii/viewer> (дата обращения: 08.08.2021).

205. Янушик, О.В. Контекстные математические задачи и формирование ключевых компетенций / О.В. Янушик, В.А. Далингер. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 3. – С. 151-154.
206. Яфизова, Р.А. Активизация образовательного потенциала междисциплинарной интеграции в техническом колледже: на примере дисциплин «Математика» и «Информатика»: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Яфизова Регина Ахнафовна. – Уфа, 2013. – 189 с. – Текст: непосредственный.

Приложение 1

(обязательное)

Основа для проектирования навигатора**по освоению дисциплины «Образовательные технологии в обучении математике»**

(2 зачетные единицы)

Дисциплина «Образовательные технологии в обучении математике» включена в «Предметно-методический модуль. Профиль Математика», входящий в Ядро ВПО, унифицирующее компетенции, учебные планы и ОПОП подготовки будущих учителей и преподавателей математики. К обязательной части модуля отнесены следующие дисциплины и практики: «Психолого-педагогические основы в обучении математике» (5 семестр), «Методика обучения математики» (6 – 8 семестр), «Образовательные технологии в обучении математике» (7 семестр), учебная (6 семестр) и производственная (педагогическая) (8 семестр) практики, дисциплины по выбору: «Дифференциальная геометрия» и «Проективная геометрия» (ДВ1) (5 семестр); «Теория функции действительного переменного» и «Теория функции комплексного переменного» (ДВ2) (6 семестр); «Численные методы и математическое моделирование» и «Компьютерная алгебра» (ДВ3) (6 семестр). Таким образом, дисциплины по выбору отражают содержательные линии геометрии, математического анализа и алгебры, составляющие основу предметной математической подготовки будущих педагогов-математиков. Все дисциплины и практики в модуле имеют прямую или опосредованную связь. Например, учебная практика в модуле – практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. В связи с этим, учебная практика имеет прямую связь с ДВ и опосредованную – с дисциплинами «Психолого-педагогические основы в обучении математике» и «Методика обучения математики». Производственная (педагогическая) практика имеет взаимосвязь со всеми дисциплинами модуля. Соответствие дисциплины и семестров, в котором планируется изучение дисциплины, позволяет охарактеризовать вертикальное (по нескольким семестрам/курсам) или горизонтальное (по одному семестру/курсу) согласование дисциплин по их количеству в модуле.

Цель: формирование знаний обучающихся в области образовательных технологий; формирование умений организации процесса обучения математике на основе применения образовательных технологий; развитие умений разрабатывать программу развития универсальных учебных действий средствами преподаваемых(ой) учебных дисциплин, в том числе с использованием ИКТ.

Задачи: 1) сформировать у обучающихся представления о видах образовательных технологий, об основных элементах педагогических и других технологий, используемых при разработке образовательных программ по математике, о специфике и структуре основных и дополнительных образовательных программ по математике для обучающихся в средней и основной школе.

2) создать условия для использования педагогических, информационно-коммуникационных технологий при разработке отдельных компонентов образовательной программы и всей образовательной программы по математике для обучающихся в средней и основной школе

В таблице 1.1 представлен навигатор по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике».

Таблица 1.1 – Навигатор по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике»

Блоки навигатора по дисциплине	Характеристика компонентов навигатора по дисциплине				
<i>Планируемые результаты (ПР)</i>	ПР1 демонстрирует знания основных и дополнительных компонентов образовательных программ		ПР2. Демонстрирует умение разрабатывать программу (модель) изучения темы (раздела, модуля) в рамках основной общеобразовательной программы, учитывая место предмета в общей картине мира	ПР3. Демонстрирует умение разрабатывать программу развития универсальных учебных действий средствами преподаваемых(ой) учебных дисциплин, в том числе с использованием ИКТ	ПР4. Демонстрирует умение проектировать индивидуальные образовательные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), программ дополнительного образования в соответствии с образовательными потребностями обучающихся
<i>Индикаторы достижения компетенции (ИДК)</i>	ИДК-1.1 демонстрирует знания. Знает основные и дополнительные компоненты образовательных программ	ИДК-1.2. Демонстрирует знания. Знает о структуре индивидуального образовательного маршрута и способах его проектирования	ИДК-2. Демонстрирует умение. Умеет разрабатывать проект изучения темы (раздела) по учебному предмету, в том числе программу дополнительного образования (элективного, факультативного курса))	ИДК-3. Демонстрирует умение. Умеет формировать учебную мотивацию, универсальные учебные действия средствами преподаваемой учебной дисциплины, в том числе с использованием ИКТ, создавать условия для рефлексии	ИДК-4. Демонстрирует умение. Умеет разрабатывать конспекты различных типов уроков в соответствии с ФГОС

Продолжение таблицы 1.1

<p><i>Содержание</i> (что надо изучить? Изучение каких дисциплин направлено на достижение образовательных результатов?)</p>	<p>Раздел 1 «Технологии в математике, основанные на активизации и интенсификации деятельности обучающихся».</p> <p>Раздел 2 «Технологии в математике, основанные на управлении и организации учебного процесса».</p> <p>Раздел 3 «Технологии в математике, связанные с дидактическим усовершенствованием и реконструированием учебного материала»</p>	<p>Раздел 4 «Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося при изучении математики»</p>	<p>Раздел 1 «Технологии в математике, основанные на активизации и интенсификации деятельности обучающихся».</p> <p>Раздел 2 «Технологии в математике, основанные на управлении и организации учебного процесса».</p> <p>Раздел 3 «Технологии в математике, связанные с дидактическим усовершенствованием и реконструированием учебного материала»</p>	<p>Раздел 1 «Технологии в математике, основанные на активизации и интенсификации деятельности обучающихся».</p> <p>Раздел 2 «Технологии в математике, основанные на управлении и организации учебного процесса».</p> <p>Раздел 3 «Технологии в математике, связанные с дидактическим усовершенствованием и реконструированием учебного материала»</p>	<p>Раздел 1 «Технологии в математике, основанные на активизации и интенсификации деятельности обучающихся».</p> <p>Раздел 2 «Технологии в математике, основанные на управлении и организации учебного процесса».</p> <p>Раздел 3 «Технологии в математике, связанные с дидактическим усовершенствованием и реконструированием учебного материала».</p> <p>Раздел 4 «Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося при изучении математики»</p>
<p>Какие формы и методы обучения планируется использовать?</p>	<p>Методы проблемного, развивающего и контекстного обучения, метод проектов, работа с литературой, доклад с презентацией, работа в ЭИОС</p>	<p>Действия по инструкции, имитационные упражнения, работа в ЭИОС</p>	<p>Методы проблемного, развивающего и контекстного обучения, метод проектов, работа с литературой, доклад с презентацией, работа в ЭИОС</p>	<p>Методы проблемного, развивающего и контекстного обучения, метод проектов, работа с литературой, доклад с презентацией, работа в ЭИОС</p>	<p>Методы проблемного, развивающего и контекстного обучения, круглые столы с использованием мультимедиа, работа в ЭИОС</p>
<p>Какие формы оценивания планируется использовать?</p>	<p>Рейтинговая система оценивания качества подготовки.</p> <p>Критерий освоения дисциплины: суммирование рейтинговых баллов и их перевод в 5-балльную систему оценивания: менее 55 баллов – «неудовлетворительно»; 55–70 баллов – «удовлетворительно»; 71–85 баллов – «хорошо»; 86–100 баллов – «отлично»</p>				

Окончание таблицы 1.1

Какие средства оценивания ПР планируются?	Тест	Тест	Собеседование	Контрольная работа	Круглый стол
Какие задания должны быть обязательно выполнены для подготовки к итоговой аттестации по дисциплине?	1. Создайте аннотированный список литературы и интернет-источников по дисциплине «Образовательные технологии в обучении математике»	2. Подберите математическое содержание из курсов алгебры и геометрии 7-9 классов для реализации мозгового штурма	3. Разработайте дидактическую игру для использования на уроке по конкретной теме	4. Разработайте приемы организации групповой работы учащихся при изучении конкретной темы	5. Разработайте урок с использованием технологии развития критического мышления (на примере конкретной темы)
<p>Как проводится итоговая аттестация по дисциплине? В качестве формы итоговой аттестации по дисциплине выбрано тестирование по дисциплине. Обучающийся допускается к тестированию при условии, если по всем разделам дисциплины обучающийся набрал не менее 45 баллов</p>					
Каков объем дисциплины?	Трудоемкость образовательной дисциплины		Часы/Зачетные единицы (ЗЕ)		
	Всего		72/2 ЗЕ		
	в т.ч. контактная работа с преподавателем, включая работу в ЭОС		36 час.		
	в т.ч. самостоятельная работа		36 час.		
	практика (недель)		Не предусмотрена		
итоговая аттестация по модулю – тестирование					

Список вопросов к зачёту:

1. Краткая характеристика одной из современных образовательных технологий.
2. Основные положения одной из образовательных технологий.
3. Проектирование учебных занятий в системе математического образования с использованием конкретной образовательной технологии.
4. Особенности реализации технологии развития критического мышления при обучении математике.
5. Создание условия для проявления инициатив (мозговой штурм, ситуационный анализ, мастерская).
6. Коллаборация и кооперация при обучении математике.
7. Особенности реализации дистанционного обучения, технологии смешанного обучения математике.
8. Возможности использования цифровых ресурсов при обучении математике.
9. Особенности организации индивидуальной и групповой самостоятельной деятельности учащихся при обучении математике.
10. Особенности реализации принципов дифференциации и индивидуализации при обучении математике.

Технологическая карта дисциплины

Таблица 1.2 – Рейтинг-план

№ п/п	Код ПР дисциплины	Виды учебной деятельности обучающегося	Средства оценивания	Балл за конкретное задание (min-max)	Число заданий за семестр	Баллы	
						Минимальный	Максимальный
1	2	3	4	5	6	7	8
8 семестр							
1	ПР1	Выполнение тестовых заданий	Форма для оценки образовательных результатов на основе выполнения тестовых заданий	0-1	5	5	10
2	ПР2	Деятельность, направленная на подготовку ответов по вопросам по заданной теме/разделу учебной дисциплины	Форма для оценки образовательных результатов по результатам проведения собеседования	1-2	10	14	20
3	ПР3	Деятельность, направленная на выполнение заданий контрольной работы	Форма для оценки образовательных результатов на основе выполнения заданий контрольной работы	1-2	10	14	20
4	ПР4	Деятельность, направленная на решение конкретной задачи или выполнение заданий в ходе проведения круглого стола	Форма для оценки образовательных результатов по результатам проведения круглого стола	1-2	10	12	20
5	ПР 1-4	Выполнение тестовых заданий	Форма для оценки образовательных результатов на основе выполнения тестовых заданий	0-1	30	10	30
		Итого:				55	100

Приложение 2

(обязательное)

Пример конструирования оценочного средства на основе инвариантной формы его представления по ОПК- 9

1. Организационно-методическая часть

Формулировка ОПК-9 из ФГОС ВО включает следующее описание: «Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности».

Составляющими ОПК-9 являются: понятие «технологии»; характеристические свойства – современные и информационные; принципы работы; для решения задач профессиональной деятельности; действие обучаемого – понимать принципы работы.

Сравнительный анализ документов ФГОС ВО (по направлению подготовки «Педагогическое образование», 44.03.05, 44.03.01), ПООП, Ядро ВПО, Профстандарта педагога и их сопоставление составляющим ОПК-9 позволил выявить и согласовать соответствующие ОПК, ИДК, ТД (трудовые действия): ОПК-9.1 и ОПК- 9.2 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП, А/01.6 ТД8, А/02.6 ТД.2, А/03.6 ТД 10 из Профстандарта, А.02.5 ТД25 и ТД 26 из проекта Профстандарта (от 2022 года). Таким образом, на основе выделенных характеристик формулируем планируемый результат (ПР) по ОПК-9.

ПР. Демонстрирует знание принципов работы современных информационных технологий и использования современных информационно-коммуникационных технологий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся. Демонстрирует умения отбирать необходимые средства современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности (планировать поведение обучающихся в реальной и виртуальной среде, работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, соблюдать правила защиты информации и персональных данных, организовывать свою педагогическую деятельность и деятельность обучающихся с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования, использовать ресурсы информационной образовательной среды для решения образовательных задач развития обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей).

На основе планируемого результата формулируем индикаторы достижения компетенции для ОПК-9 на уровне знаний и умений.

Обучающийся демонстрирует знания. Знает:

ИДК-1.1: принципы работы современных информационных технологий.

ИДК-1.2: методы, приемы и средства применения современных информационно-коммуникационных технологий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся.

ИДК-1.3: возможности применения электронных форм документации.

ИДК-1.4: правила защиты информации и персональных данных.

Обучающийся демонстрирует умения. Умеет:

ИДК-2: использовать возможности средств информационных технологий для формирования и развития личности обучающихся в соответствии с половозрастными и индивидуальными особенностями.

ИДК-3: работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, отбирать электронные образовательные ресурсы и современные цифровые технологии для реализации учебно-воспитательного процесса в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

ИДК-4: организовывать деятельность основных участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, их родителей) с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования в рамках реализации образовательных программ, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для оценки достижения планируемого результата на уровне знаний применим тестовые задания с множественным выбором ответа. Все задания содержат 4 ответа, один из которых является верным, а остальные выполняют роль дистракторов. Ко всем заданиям в тестовой форме формулируется инструкция.

Выбор в пользу данной формы оценочного средства объясняется быстротой получения результатов, применением для большого числа респондентов. Приведем пример построения оценочных средств, представленных в виде теста.

2. Содержательная часть теста

Приведем пример четырех тестовых заданий, направленных на оценку планируемого результата по ОПК-9 на уровне знаний.

Инструкция к выполнению теста:

В заданиях 1 – 4 выберите один верный ответ.

Задание 1. К преимуществам использования электронного учебника на уроке можно отнести:

- а) интеграцию больших объемов информации на электронном носителе;
- б) уязвимость от электропитания;
- в) пассивное участие обучающихся во время его применения;
- г) обновление системных настроек.

Задание 2. К устройству, позволяющему проецировать изображение на экран посредством сигнала, полученного от компьютера, можно отнести:

- а) web-камера;
- б) мультимедийный проектор;
- в) фотоаппарат;
- г) сканер.

Задание 3. К преимуществам использования обучающимися электронного классного журнала относят:

- а) оперативный доступ к сведениям об успеваемости;
- б) общение директора школы с учителями без посредников;
- в) наличие актуального расписания занятий;

г) автоматизацию процесса формирования административных отчетов.

Задание 4. К правилам защиты информации и данных на персональном компьютере относят:

- а) обновление системных настроек;
- б) перезагрузка компьютера;
- в) резервное копирование информации на внешние носители;
- г) формирование вложенных папок.

3. Критериально-оценочная часть теста

Критериально-оценочная часть для тестовых заданий включает критерии оценки, в качестве которых выступают ИДК на уровне знаний, а в качестве показателей используется степень правильности выполнения заданий. Количественная характеристика определяется на основе дихотомической шкалы оценки и предполагает, что 1 балл выставляется, если результат выполнения тестового задания совпадает с эталоном ответа, в остальных случаях ставится 0 баллов. В таблице 2.1 приведены ключи к тесту и показано соотнесение построенных заданий с ИДК.

Таблица 2.1 – Оценка результатов выполнения тестовых заданий

ИДК	ИДК-1.1	ИДК-1.2	ИДК-1.3	ИДК-1.4
№ задания	1	2	3	4
ответ	а	б	а	в

Максимальный балл за тест из 4 заданий составляет 4 балла. Каждое тестовое задание соответствует одному из ИДК на уровне знаний. Например, тестовые задания № 1, 2 соответствуют ИДК-1.1 и ИДК-1.2 соответственно, задания № 3, 4 – ИДК-1.3 и ИДК-1.4.

Приведем пример построения контекстно ориентированных заданий для оценки достижения планируемого результата ПР на уровне умений.

1. Организационно-методическая часть

В качестве объекта оценивания выступает планируемый результат ПР, построенный на основе ОПК-9, который раскрывается в индикаторах достижения ПР: ИДК-2, ИДК-3, ИДК-4.

2. Содержательная часть

Приведем возможные варианты контекстно ориентированных заданий, согласованных с ИДК-2, ИДК-3 и ИДК-4.

Задание 1. Подберите не менее трех материально-технических и информационных средств, которые можно использовать в профориентационном мероприятии «Мы – будущие учителя математики» в школе (ИДК-2).

Задание 2. Прочитайте стихотворение О.С. Филатова про Интернет:

Что же ищем мы все в Интернете,
 Бороздя по бескрайним сетям?
 Информации, знаний, ответов,
 Или так посидим то тут, то там?
 Может, ищем мы искренней дружбы,
 Доверяя пустым словам?

Или в группе оценки нужной,
 Той, что так не хватает нам?
 Может, здесь мы себя находим,
 Познавая свой свет и изъян?
 Или попусту бродим, бродим
 И теряем порой себя...
 Что же ищем мы все в Интернете,
 Бороздя по бескрайним сетям?
 Тот, кто знает, прошу, ответьте,
 Может, это ищу и я...

Сформулируйте не менее трех тезисов о применении Интернета, подкрепив их цитатами из стихотворения. Укажите возможность применения Интернета в учебно-воспитательном процессе школы (ИДК-3).

Задание 3. Выберите интерактивную форму взаимодействия Вас как помощника педагога с обучающимися группы для подготовки к зачету по дисциплине профиля подготовки и обоснуйте свой выбор. Составьте план данного взаимодействия (ИДК-4).

3. Критериально-оценочная часть

Задание 1 соответствует ИДК-2, который представлен в виде описания умения испытуемого «использовать возможности средств информационных технологий для формирования и развития личности обучающихся в соответствии с поло-возрастными и индивидуальными особенностями».

Заметим, что в самом задании имеется указание на использование степени полноты ответа: либо испытуемый указывает три материально-технических и информационных средства для организации мероприятия, либо только два средства, либо одно средство. При этом указанные средства могут быть как соответствовать мероприятию, так и нет. Следовательно, оценка ответа на первое контекстно ориентированное задание строится на основе учета сочетания двух показателей: степень полноты, степень правильности.

Приведем описания показателей и соответствующих оценок в баллах при анализе ответа на задание 1 по критерию ИДК-2 (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Описание показателей оценки и шкала оценки в баллах для задания 1

Задание 1. Подберите не менее трех материально-технических и информационных средств, которые можно использовать в профориентационном мероприятии «Мы – будущие учителя математики» в школе (ИДК-2)	
Критерий ИДК-2: умеет использовать возможности средств информационных технологий для формирования и развития личности обучающихся в соответствии с половозрастными и индивидуальными особенностями	
Показатель	Оценка
Верно представлены не менее трех материально-технических и информационных средств, которые можно использовать в профориентационном мероприятии «Мы – будущие учителя математики» в школе. Корректно раскрыта суть представленных средств применительно к мероприятию	3

Продолжение таблицы 2.2

Показатель	Оценка
Верно, представлены два материально-технических и информационных средства, которые можно использовать в профориентационном мероприятии «Мы – будущие учителя математики» в школе, однако суть представленных средств применительно к мероприятию раскрыта недостаточно	2
Верно, представлено только одно материально-техническое или информационное средство, которое можно использовать в профориентационном мероприятии «Мы – будущие учителя математики» в школе. Суть представленной технологии применительно к мероприятию раскрыта некорректно	1

Максимальная оценка ответа на задание 1 составляет 3 балла, минимальный балл равен 1 баллу.

Оценка ответа на второе задание строится на основе учета сочетания двух показателей: степень полноты, степень правильности. Для оценки результатов выполнения задания 2 предложена следующая схема оценивания (см. таблица 2.3).

Таблица 2.3 – Описание показателей оценки и шкала оценки в баллах для задания 2

Задание 2. Сформулируйте не менее трех тезисов о применении Интернета, подкрепив их цитатами из стихотворения. Укажите возможность применения Интернета в учебно-воспитательном процессе школы (ИДК-3)	
Критерий ИДК-3: умеет работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникации, отбирать электронные образовательные ресурсы и современные цифровые технологии для реализации учебно-воспитательного процесса в соответствии с возрастными особенностями обучающихся	
Показатель	Оценка
Верно представлены не менее трех тезисов о применении Интернета. Все тезисы подкреплены цитатами из стихотворения. Указана одна возможность применения Интернета в учебно-воспитательном процессе школы	3
Верно представлены два тезиса о применении Интернета. Все тезисы подкреплены цитатами из стихотворения. Возможность применения Интернета в учебно-воспитательном процессе школы раскрыта недостаточно	2
Верно представлен только один тезис о применении Интернета, подкрепленный цитатой. Возможность применения Интернета в учебно-воспитательном процессе школы раскрыта некорректно или не раскрыта	1

Максимальная оценка ответа на задание 2 составляет 3 балла, минимальный балл равен 1 баллу.

Для оценки результатов выполнения задания 3 предложена следующая схема оценивания (см. таблица 2.4).

Таблица 2.4 – Описание показателей оценки и шкала оценки в баллах для задания 3

Задание 3. Выберите интерактивную форму взаимодействия Вас как помощника педагога с обучающимися группы для подготовки к зачету по дисциплине профиля подготовки и обоснуйте свой выбор. Составьте план данного взаимодействия (ИДК-4)	
Критерий ИДК-4: умеет организовывать деятельность основных участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, их родителей) с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования в рамках реализации образовательных программ, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	
Показатель	Оценка
Верно выбрана интерактивная форма взаимодействия. Обоснован выбор формы. В плане верно раскрыты не менее трех основных компонентов (цель и задачи, формы взаимодействия, этапы взаимодействия, роли (сферы деятельности) участников, информационно-образовательные ресурсы)	3
Верно выбрана интерактивная форма взаимодействия. Обоснован выбор формы. В плане верно раскрыты два основных компонента (цель и задачи, формы взаимодействия, этапы взаимодействия, роли (сферы деятельности) участников, информационно-образовательные ресурсы)	2
Верно выбрана интерактивная форма взаимодействия. Обоснован выбор формы. В плане, верно, раскрыт один компонент (цель и задачи, формы взаимодействия, этапы взаимодействия, роли (сферы деятельности) участников, информационно-образовательные ресурсы)	1

Оценка ответа на третье задание строится на основе учета сочетания трех показателей: степень полноты, степень правильности и степени обоснованности. Максимальная оценка ответа на задание 3 составляет 3 балла, минимальный балл равен 1 баллу.

Приложение 3

(обязательное)

Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций будущих педагогов

Таблица 3.1 – Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций учебно-ориентированной группы

Обучающийся демонстрирует знания. Знает	Обучающийся демонстрирует умения. Умеет
<p>ОПК-1 «Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики».</p> <p>Согласовано с ОПК-1.1, ОПК-1.3 из Ядра ВПО, ОПК-1.1, ОПК-1.2, ОПК-1.3, ОПК-1.4 из ПООП, П, А/01.6 ТД2 из Профстандарта, А/02.5 ТД10 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	
<p>1) нормативно-правовые акты в сфере образования, а также правовые и этические нормы профессиональной деятельности, ОПК-1.1 из Ядра ВПО</p>	<p>2) отбирать способы и методы построения образовательных отношений в соответствии с правовыми и этическими нормами профессиональной деятельности, ОПК-1.1, ОПК-1.3 из Ядра ВПО, ОПК-1.1, ОПК-1.2 из ПООП, А/01.6 ТД2 из Профстандарта;</p> <p>3) отбирать способы, средства и методы организации образовательной среды в соответствии с правовыми и этическими нормами профессиональной деятельности, ОПК-1.3 из Ядра ВПО, ОПК-1.3 из ПООП, А/01.6 ТД2 из Профстандарта;</p> <p>4) отбирать способы, средства и методы организации образовательного процесса в соответствии с правовыми и этическими нормами профессиональной деятельности, ОПК-1.4 из ПООП, А/02.5 ТД10 из проекта Профстандарта</p>
<p>ОПК-2 «Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)».</p> <p>Согласовано с ОПК-2.1, ОПК-2.2 из Ядра ВПО, ОПК-2.1, ОПК-2.2, ОПК-2.3 из ПООП, А/01.6 ТД 1, ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	
<p>1.1 основные компоненты основных и дополнительных образовательных программ, ОПК-2.1 из ПООП;</p> <p>1.2 о структуре индивидуального образовательного маршрута и способах его проектирования, ОПК-2.2 из Ядра ВПО</p>	<p>2) разрабатывать проект изучения темы (раздела) по учебному предмету, в том числе программу дополнительного образования (элективного, факультативного курса); ОПК-2.1 из Ядра ВПО, ОПК-2.2, ОПК-2.3 из ПООП, А/01.6 ТД 1 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта;</p>

Продолжение таблицы 3.1

	<p>3) разрабатывать конспекты различных типов уроков в соответствии с ФГОС, ОПК-2.1 из Ядра ВПО, ОПК-2.2 из ПООП, А/01.6 ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта;</p> <p>4) формировать учебную мотивацию, универсальные учебные действия средствами преподаваемой учебной дисциплины, в том числе с использованием ИКТ, создавать условия для рефлексии, ОПК-2.3 из ПООП, А/01.6 ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД19 из проекта Профстандарта</p>
<p>ОПК-4 «Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей».</p> <p>Согласовано с ОПК-4.1 из ПООП, ОПК-4.2 из Ядра ВПО, А/02.6 ТД.2, ТД.3, ТД.5, ТД.10 из Профстандарта, А/02.5 ТД.11, ТД 14, ТД 15 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	
<p>1.1 основные положения концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, ОПК-4.1 из ПООП;</p> <p>1.2 о различных формах и методах организации индивидуальной и коллективной воспитательной работы и способы их осуществления с целью формирования духовно-нравственных ценностей личности и моделей нравственного поведения в урочной и внеурочной деятельности, ОПК 4.1 из ПООП</p>	<p>2) отбирать формы и методы организации индивидуальной и коллективной воспитательной работы для формирования духовно-нравственных ценностей и моделей нравственного поведения обучающихся (воспитанников), ОПК-4.1 из ПООП; ОПК-4.2 из Ядра ВПО, А/02.6 ТД.2, ТД.3, ТД.5, ТД.10 из Профстандарта, А/02.5 ТД 11, ТД 14, ТД 15 из проекта Профстандарта;</p> <p>3) разрабатывать программу (фрагмент программы) духовно-нравственного воспитания ученического коллектива для реализации различных видов учебной и внеучебной деятельности), ОПК-4.2 из Ядра ВПО, А/02.6 ТД.2, ТД.3, ТД.5, ТД.10 из Профстандарта, А/02.5 ТД 11, ТД 14, ТД 15 из проекта Профстандарта;</p> <p>4) отбирать специальные подходы и воспитательные технологии по формированию у обучающихся гражданской позиции, толерантности и навыков поведения в поликультурной среде, способности к труду и жизни в современном мире, общей культуры на основе базовых национальных ценностей, ОПК-4.2 из ПООП, А/02.6 ТД.3, ТД.5, ТД.10 из Профстандарта, А/02.5 ТД 11, ТД 14, ТД 15 из проекта Профстандарта</p>

Продолжение таблицы 3.1

<p>ОПК-5 «Способен осуществлять контроль и оценку формирования образовательных результатов обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении».</p> <p>Согласовано с ОПК-5.1, ОПК-5.2 и ОПК-5.3. из Ядра ВПО, ОПК-5.1, ОПК-5.2, ОПК-5.3 и ОПК-5.4 из ПООП, А/01.6 ТД 6, ТД 11 из Профстандарта, А/02.5 ТД4, ТД 22, ТД 26 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	
<p>1.1 требования к образовательным результатам обучающихся в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся; ОПК-5.1 из Ядра ВПО;</p> <p>1.2 методы и приемы организации контроля в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся, ОПК-5.1 из Ядра ВПО, ОПК-5.2 из ПООП, ОПК-5.3 из ПООП;</p> <p>1.3 методы и приемы оценки, в том числе на основе ИКТ в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся, ОПК-5.1 из Ядра ВПО, ОПК-5.2 из ПООП, ОПК-5.3 из ПООП;</p> <p>1.4 принципы объективности и достоверности осуществления контроля и оценивания образовательных результатов, ОПК-5.2 из Ядра ВПО</p>	<p>2) формулировать образовательные результаты обучающихся в рамках учебных предметов согласно освоенному (освоенным) профилю (профилям) подготовки, ОПК-5.1 из ПООП;</p> <p>3) отбирать содержание контрольного мероприятия, методы и приемы организации контроля, в том числе на основе ИКТ, в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся, ОПК-5.1 из Ядра ВПО, ОПК-5.2 из ПООП, А/01.6 ТД 6 из Профстандарта, А/02.5 ТД26 из проекта Профстандарта;</p> <p>4) отбирать содержание контрольного мероприятия, методы и приемы оценки текущих и итоговых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы, отбирать методы и приемы оценки образовательных результатов, в том числе на основе ИКТ, в соответствии с установленными требованиями к образовательным результатам обучающихся, и мотивировать выставленные оценки, ОПК-5.1 из Ядра ВПО, ОПК-5.2 из ПООП, А/01.6 ТД 6, ТД 11 из Профстандарта, А/02.5 ТД 4, ТД26 из проекта Профстандарта;</p> <p>5) выявлять и корректировать трудности в обучении, разрабатывать предложения по совершенствованию образовательного процесса; выявлять типичные ошибки в работе обучающегося, и составлять план коррекционных мероприятий, ОПК-5.3 из Ядра ВПО, ОПК-5.4 из ПООП, А/01.6 ТД 6 из Профстандарта, А/02.5 ТД22 из проекта Профстандарта</p>
<p>ОПК-6 «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями».</p> <p>Согласовано с ОПК-6.1 и ОПК-6.2 из ПООП, ОПК-6.1 и ОПК-6.2 из Ядра ВПО, А/03.6 ТД 4 из Профстандарта, А/02.5 ТД 27, ТД29 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	

Продолжение таблицы 3.1

<p>1.1 психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, ОПК-6.1 из ПООП, ОПК-6.2 из Ядра ВПО;</p> <p>1.2 способы и методы, применяемые в рамках психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью, ОПК-6.2 из ПООП, ОПК-6.2 из Ядра ВПО;</p> <p>1.3 способы и методы дифференцированного отбора психолого-педагогических технологий, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, с целью эффективного осуществления профессиональной деятельности, ОПК-6.2 из ПООП</p>	<p>2) отбирать психолого-педагогические технологии для индивидуализации обучения, развития, воспитания с учетом образовательных потребностей обучающихся и образовательной ситуации, ОПК-6.1 из Ядра ВПО, ОПК-6.2 из Ядра ВПО, А/03.6 ТД 4 из Профстандарта, А/02.5 ТД29 из проекта Профстандарта;</p> <p>3) отбирать учебное содержание, необходимое для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, ОПК-6.2 из Ядра ВПО, А/03.6 ТД 4 из Профстандарта;</p> <p>4) отбирать методы обучения, воспитания и развития, направленные на индивидуализацию обучения, развития, воспитания, ОПК-6.2 из Ядра ВПО, ОПК-6.3 из ПООП, А/02.5 ТД27 из проекта Профстандарта</p>
<p>ОПК-8 «Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний».</p> <p>Согласовано с ОПК-8.1, ОПК-8.2, ОПК-8.3, ОПК-8.4 из ПООП, ОПК-8.1 и ОПК-8.2 из Ядра ВПО, А/01.6 ТД4 из Профстандарта, А/02.5 ТД2 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	

Окончание таблицы 3.1

<p>1.1 специальные научные знания и методы научно-педагогического исследования в т.ч. в предметной области, ОПК-8.1, ОПК-8.4 из ПООП</p>	<p>2) применять специальные научные знания для анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии, в том числе в предметной области, ОПК-8.2 из ПООП, ОПК-8.1 из Ядра ВПО;</p> <p>3) проектировать урочную и внеурочную деятельность с опорой на знания предметной области, психолого-педагогические знания и научно-обоснованные закономерности организации образовательного процесса, ОПК-8.3 из ПООП, ОПК-8.2 из Ядра ВПО, А/01.6 ТД4 из Профстандарта, А/02.5 ТД2 из проекта Профстандарта</p>
<p>ОПК-9 «Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности».</p> <p>Согласовано с ОПК-9.1 и ОПК-9.2 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП, А/01.6 ТД8, А/02.6 ТД.2, А/03.6 ТД 10 из Профстандарта, А.02.5 ТД25 и ТД 27 из проекта Профстандарта (от 2022 года)</p>	
<p>1.1 принципы работы современных информационных технологий, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП;</p> <p>1.2 методы, приемы и средства применения современных информационно-коммуникационных технологий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП;</p> <p>1.3 возможности применения электронных форм документации, ОПК-9.2 из ПООП, ОПК 9.1 из Ядра ВПО;</p> <p>1.4 правила защиты информации и персональных данных, ОПК 9.2 из Ядра ВПО</p>	<p>2) использовать возможности средств информационных технологий для формирования и развития личности обучающихся в соответствии с половозрастными и индивидуальными особенностями, ОПК-9.2 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП, А/02.6 ТД.2 из Профстандарта;</p> <p>3) работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, отбирать электронные образовательные ресурсы и современные цифровые технологии для реализации учебно-воспитательного процесса в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП, А/01.6 ТД8 из Профстандарта, А.02.5 ТД 25 из проекта Профстандарта;</p> <p>4) организовывать деятельность основных участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, их родителей) с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования в рамках реализации образовательных программ, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП, А/03.6 ТД 10 из Профстандарта, А.02.5 ТД 27 из проекта Профстандарта</p>

Таблица 3.2 – Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций социально ориентированной группы

Обучающийся демонстрирует знания. Знает	Обучающийся демонстрирует умения. Умеет
<p>ОПК-3 «Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов».</p> <p>Согласовано с ОПК-3.1, ОП- 3.2 из Ядра ВПО, ОП- 3.1, ОПК-3.3, ОПК-3.4, ОПК-3.5 из ПООП, А/01.6 ТД2, А/02.6 ТД3, ТД 5 из Профстандарта, А/02.5 ТД32 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	
<p>1.1 эффективные психолого-педагогические технологии и методы обучения, в том числе для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.3 из ПООП;</p> <p>1.2 педагогически обоснованные формы, методы и технологии организации воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.3 из ПООП</p>	<p>2) проектировать диагностируемые цели (требования к результатам) совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ОПК-3.1 из Ядра ВПО, ОПК-3.1 из ПООП, А02.6 ТД3 из Профстандарта;</p> <p>3) отбирать подходы и технологии к организации обучения и воспитания на основе включения всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании, в образовательный процесс, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.4, ОПК-3.5 из ПООП, А/02.6 ТД5 из Профстандарта, А/02.5 ТД32 из проекта Профстандарта;</p> <p>4) разрабатывать программу (план) организации совместной и индивидуальной учебной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.5 из ПООП, А/02.6 ТД5 из Профстандарта, А/02.5 ТД32 из проекта Профстандарта;</p> <p>5) отбирать учебное содержание для организации совместной (индивидуальной) учебной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.4 из ПООП;</p> <p>б) разрабатывать программу (план) организации совместной и индивидуальной воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.4, ОПК-3.5 из ПООП, А/02.6 ТД5 из Профстандарта, А/02.5 ТД32 из проекта Профстандарта;</p>

Продолжение таблицы 3.2

	<p>7) отбирать учебное содержание для организации совместной (индивидуальной) воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.4, ОПК-3.5 из ПООП;</p> <p>8) отбирать (разрабатывать) систему заданий в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями ученика, для организации учебной (воспитательной) деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, ОПК-3.2 из Ядра ВПО, ОПК-3.4, ОПК-3.5 из ПООП</p>
<p>ОПК-7 «Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ».</p> <p>Согласовано с ОПК-7.1, ОПК-7.2, ОПК-7.3 из Ядра ВПО, ОПК-7.1, ОПК-7.2, ОПК-7.3 из ПООП, А/01.6 ТД 4, А/02.6 ТД2, ТД8, ТД12, А/03.6 ТД4 из Профстандарта, А/02.5 ТД32, ТД 35, ТД36, ТД38 из проекта Профстандарта (2022 года)</p>	
<p>1.1 современные технологии, формы, способы и средства взаимодействия участников образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ, в том числе в урочной деятельности, внеурочной деятельности, коррекционной работе, ОПК-7.1, ОПК-7.2, ОПК-7.3 из Ядра ВПО, ОПК-7.2 из ПООП</p>	<p>2) обоснованно отбирать и реализовывать формы, методы и средства взаимодействия с участниками образовательных отношений (обучающимися и их родителями, коллегами) в урочной, внеурочной деятельности в рамках реализации образовательных программ, ОПК 7.2 из ПООП, А/02.6 ТД.2, ТД 8 из Профстандарта, А/02.5 ТД32 из проекта Профстандарта;</p> <p>3) анализировать ситуации взаимодействия педагога с обучающимися, родителями с точки зрения эффективности используемых технологий, ОПК-7.1 из ПООП, ОПК-7.3 из Ядра ВПО, А/02.6 ТД12 из Профстандарта, А/02.5 ТД32, ТД 35, ТД36 из проекта Профстандарта;</p> <p>4) планировать деятельность основных участников образовательных отношений и проектировать различные мероприятия по работе с обучающимися и их родителями (классное собрание, внеурочное мероприятие, родительское собрание, беседа с родителями, совместные воспитательные мероприятия, работа детско-взрослых объединений и др.) в рамках реализации образовательных программ, ОПК-7.3 из Ядра ВПО, ОПК-7.3 из ПООП, А/01.6 ТД 4, А/02.6 ТД8 из Профстандарта, А/02.5 ТД32, ТД 35, ТД36, ТД38 из проекта Профстандарта</p>

Приложение 4

(обязательное)

**Формы, методы, средства и приемы формирования и оценки
общефессиональных компетенций будущих педагогов**

Таблица 4.1 – Формы, методы, средства и приемы формирования и оценки ОПК на уровне знаний (на примере ОПК-9)

ИДК	Модули, дисциплины	Формы, методы, средства и приемы формирования ОПК	Формы, методы, средства и приемы оценки ОПК
ИДК-1.1: <i>обучаемый демонстрирует знания. Знает</i> принципы работы современных информационных технологий, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП	Коммуникативно-цифровой модуль	1. <i>Методы по характеру дидактических задач:</i> метод приобретения знаний и умений; метод проблемного изложения материала. <i>Приемы и средства обучения:</i> работа с таблицами, схемами	Устные формы: опрос, собеседование, зачет, экзамен
ИДК-1.2: <i>обучаемый демонстрирует знания. Знает</i> методы, приемы и средства применения современных информационно-коммуникационных технологий для реализации задач обучения, воспитания и развития обучающихся, ОПК-9.1 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП	Коммуникативно-цифровой модуль	2. <i>Методы по характеру деятельности обучающихся:</i> активные, исследовательские; творческие; интерактивные. <i>Приемы и средства обучения:</i> проблемный вопрос; организация обсуждения; создание ситуаций успеха	Письменные формы: эссе, реферат
	Психолого-педагогический модуль		Рейтинговая система оценивания
	Предметно-методический модуль		Тест, лист оценки
ИДК-1.3: <i>обучаемый демонстрирует знания. Знает</i> возможности применения электронных форм документации, ОПК-9.2 из ПООП, ОПК-9.1 из Ядра ВПО	Коммуникативно-цифровой модуль	3. <i>Методы по характеру и уровню познавательной деятельности:</i> исследовательские, проектные, объяснительно-иллюстративные. <i>Приемы и средства обучения:</i> проект. 4. <i>Методы работы с информацией, с источниками информации:</i> методы поиска информации; методы составления плана по источнику	Средства: круглый стол, диспут
	Психолого-педагогический модуль		
	Предметно-методический модуль		Тест, лист оценки

Продолжение таблицы 4.1.

ИДК-1.4: <i>обучаемый демонстрирует знания. Знает</i> правила защиты информации и персональных данных, ОПК-9.2 из Ядра ВПО	Коммуникативно-цифровой модуль	5. <i>Методы работы с электронными образовательными ресурсами:</i> составление схем, таблиц, ментальных карт, методы разработки презентации, с компьютерными программами. <i>Приемы и средства обучения:</i> визуализация мыслительных процессов, построение структурно-логических схем	
--	--------------------------------	--	--

Таблица 4.2 – Формы, методы, средства и приемы формирования и оценки ОПК на уровне умений (на примере ОПК-9)

ИДК	Модули, дисциплины	Формы, методы, средства и приемы формирования ОПК	Формы, методы, средства и приемы оценки ОПК
ИДК-2: <i>обучаемый демонстрирует умения. Умеет</i> использовать возможности средств информационных технологий для формирования и развития личности обучающихся в соответствии с половозрастными и индивидуальными особенностями, ОПК-9.2 из Ядра ВПО, ОПК-9.2 из ПООП, А/02.6 ТД2 из Профстандарта	Коммуникативно-цифровой модуль Предметно-методический модуль	1. <i>Методы по характеру дидактических задач:</i> метод приобретений знаний и умений; метод проблемного изложения материала. <i>Приемы и средства обучения:</i> лабораторные работы, рассказ, беседа, систематизация учебного материала Прием включения обучающихся в деятельность по формированию критериев, эталонов оценки	Формы: рейтинговая система оценивания
ИДК-3: <i>обучаемый демонстрирует умения. Умеет</i> работать с цифровой информацией с использованием компьютера и средств коммуникаций, отбирать электронные образовательные ресурсы и современные цифровые технологии для реализации учебно-воспитательного процесса в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, ОПК-9.1, ОПК-9.2 из Ядра ВПО, ОПК 9.2 из	Коммуникативно-цифровой модуль	2. <i>Методы по характеру деятельности обучающихся:</i> активные, исследовательские; творческие; интерактивные, дидактические игры. <i>Приемы и средства обучения:</i> проблемный вопрос; использование профессионально значимых сюжетов в построении заданий; кейс-задания, организация обсуждения; создание ситуаций успеха	Приемы: самооценивания, взаимооценивания

Продолжение таблицы 4.2.

ПООП, А/01.6 ТД8 из Профстандарта, А.02.5 ТД25 из проекта Профстандарта	Психолого-педагогический модуль	3. <i>Методы по характеру и уровню познавательной деятельности:</i> исследовательские, проектные. <i>Приемы и средства обучения:</i> проект, курсовая работа Письменные формы: эссе, реферат	
	Предметно-методический модуль	Творческая мастерская «Алгебраисты» Прием анкетированного опроса, лист оценки	
	Контекстно ориентированные задания, электронное тематическое портфолио		
ИДК-4: <i>обучаемый демонстрирует умения. Умеет организовывать деятельность основных участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, их родителей) с использованием ресурсов и сервисов информационной образовательной среды и цифрового коммуникационного оборудования в рамках реализации образовательных программ, в том числе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, ОПК-9.1, ОПК 9.2 из Ядра ВПО, ОПК- 9.2 из ПООП, А/03.6 ТД 10 из Профстандарта, А.02.5 ТД 27 из проекта Профстандарта</i>	Коммуникативно-цифровой модуль	4. <i>Методы работы с информацией, с источниками информации:</i> наблюдение, эксперимент, имитация. <i>Приемы и средства обучения:</i> маркировка теста, составление таблиц, конспекта, тезисов	Формы по числу проводимых и характеру вопросов: индивидуальная, фронтальная, комбинированная
	Психолого-педагогический модуль	5. <i>Методы работы с электронными образовательными ресурсами:</i> составление схем, таблиц, ментальных карт, методы разработки презентации, с компьютерными программами; <i>Приемы и средства обучения:</i> визуализация мыслительных процессов, построение структурно-логических схем	
	Предметно-методический модуль	Прием построения междисциплинарных учебных задач	Прием оценки деятельности через взаимобмен информацией между обучаемым и преподавателем, лист оценки
Междисциплинарный проект			